





UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA  
VALPARAÍSO / CHILE

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE  
**LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE  
LA HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES**  
**EN LA ENSEÑANZA MEDIA**  
POR PROFESORES FORMADOS  
EN LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA

Mauricio Jara Fernández / Pablo Mancilla González / Juan Galea Alarcón  
COMPILADORES



## **COMITÉ EDITORIAL**

**Mg. Alessandro Monteverde Sánchez**  
Facultad de Humanidades UPLA

**Dr. Joaquín Gallastegui Vega**  
Facultad de Humanidades UPLA

**Dr. Javier Vergara Núñez**  
Facultad de Educación UPLA

## **REFERATO EXTERNO**

**Dra. Carmen Gloria Covarrubias Apablaza**  
Universidad Central, Sede La Serena

**Mg. César Espinoza Orihuela**  
Universidad San Sebastián, Concepción

## ***LW Editorial***

Fundación Valle Hermoso

Mauricio Jara Fernández / Pablo Mancilla González / Juan Galea Alarcón  
COMPILADORES

Registro de Propiedad Intelectual: A-285.057  
ISBN: 978-956-393-279-9

## ILUSTRACIÓN DE PORTADA:

"Casa de campo" de Francisca Délano  
Técnica: Aguafuerte, aguatinta - Dimensiones: 40,5 x 28 cm  
Año: c.1990

Copyright © Fondo de las Artes, UPLA 2018.

VALPARAÍSO, 2018

## PRESENTACIÓN

En diciembre de 2013 el Departamento Disciplinario de Historia, Facultad de Humanidades de la Universidad de Playa Ancha, conmemoró los 50 Años de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía y como parte de esa celebración realizó el *I Encuentro de Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales* y la presentación del volumen titulado *“Reflexiones sobre la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales”*, Sello Editorial Puntángelos, en el cual 24 profesores y académicos chilenos y extranjeros contribuyeron con temáticas de sus especialidades.

En aquella oportunidad, los académicos responsables de la organización de esa actividad junto con agradecer a los expositores del I Encuentro: Carmen Gloria Covarrubias Apablaza: *“Autoeficacia en los Profesores de Historia y Geografía”*, Gastón Gaete Coddou: *“La Sequía: Crisis Ambiental. El caso del Valle del Aconcagua, Región de Valparaíso”* y Jorge Muñoz González: *“La Enseñanza de la Historia: Una Experiencia Práctica”* y, al profesor Rolando Carrillo Fierro, académico de larga y destaca trayectoria en nuestra carrera y Universidad, por la presentación del volumen conmemorativo de los 50 Años, adquirieron el compromiso de seguir estimulando el trabajo disciplinario y las mejoras que debieran introducirse a la malla curricular de la carrera.

A lo prometido cuatro años antes, los compiladores de la presente publicación:

*“Algunas Consideraciones sobre los Problemas de la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la Enseñanza Media por Profesores Formados en la Universidad de Playa Ancha”*, los profesores Jara, Mancilla y Galea, y con la entusiasta colaboración del profesor José Marcelo Cerpa, cumplieron con convocar en el 2017 a ex alumnos de la Carrera y actuales profesores en ejercicio, a la presentación de trabajos (reflexiones o visiones) y donde el eje central de sus contribuciones fueran los problemas detectados por ellos para la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales. Entre estos problemas, especial atención a los que se presentaban en la enseñanza en el aula o a aquellos que se pudieran derivar de contenidos y experiencias proporcionadas por la malla curricular de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Playa Ancha que ellos habían proseguido y de la cual se habían titulado y licenciado.

Respondieron a esta segunda convocatoria, 10 profesores (con 9 trabajos o contribuciones) pertenecientes a instituciones educacionales de: Antofagasta, Calama, Illapel, Limache, Viña del Mar, Valparaíso, Santiago y Calbuco.

De la diversidad de problemáticas abordadas por estos diez profesores egresados de la UPLA, el presente volumen proporciona una mirada de conjunto que visibiliza los temas de actualidad y los desafíos que la nueva malla ‘la innovada’ de nuestra carrera debiera contribuir a despejar en el futuro.

Finalmente, agradecer al sello *Editorial LW* de la Fundación Valle Hermoso que, con gran desinterés y compromiso por los temas patrimoniales y educacionales, ha respaldado esta publicación de nuestra carrera y Universidad.

**Compiladores: MJ, PM, JG.**

## INDICE

USO DE PLATAFORMAS DIGITALES Y REDES SOCIALES  
COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN EL AULA

*Juan Alexis Acevedo Navarrete . . . . . 9*

FACTORES PSICOSOCIALES Y SU INFLUENCIA EN LA DESMOTIVACIÓN ESCOLAR

*Laura Astorga Vidal - Jocelyn Hidalgo Olivares . . . . . 19*

LA IMAGEN COMO SOPORTE DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE  
LA HISTORIA EN EL AULA. UNA TAREA PENDIENTE EN LA FORMACIÓN DOCENTE

*Camilo Ignacio Cabrera Albornoz. . . . . 33*

CONSIDERACIONES SOBRE LA TRANSICIÓN A LA INNOVACIÓN CURRICULAR  
EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA CARRERA PED. EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA

*José Marcelo Cerpa López. . . . . 41*

HISTORIA ¿TIEMPO MUERTO?. REFLEXIONES DE ENSEÑAR HISTORIA  
EN EL MARCO DE LA CRISIS DE LA ESCUELA TRADICIONAL

*Nadia Sofía Farías Cárdenas . . . . . 53*

PROBLEMÁTICAS Y DESAFÍOS QUE DEBEN AFRONTAR LOS NUEVOS DOCENTES  
DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DURANTE LOS  
PRIMEROS AÑOS DE DOCENCIA

*Catalina Constanza Ibacache Navea* . . . . . 63

RE-PENSAR LA HISTORIA DESDE LA INNOVACIÓN DE PROYECTOS  
EXTRACURRICULARES

*Bárbara Gabriela Lepe Briones* . . . . . 73

LA FALTA DE PREPARACIÓN EN MATERIA DE INCLUSIÓN DENTRO DE LA MALLA  
CURRICULAR COMO PROBLEMA EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

*Katherine Paulette Mercado Cabrera* . . . . . 83

GLOBALIZACIÓN Y SENTIDO DE PERTENENCIA LOCAL: ALGUNOS DESAFÍOS PARA  
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

*Claudio Alejandro Murúa Placencia* . . . . . 91



# USO DE PLATAFORMAS DIGITALES Y REDES SOCIALES COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN EL AULA

**Juan Alexis Acevedo Navarrete**

Antofagasta International School

Antofagasta-Chile

alexisacevedo.nt@gmail.com

## 1. IDENTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

La formación docente en la Universidad de Playa Ancha y los nuevos desafíos que imperan en el mundo educativo propician la utilización de las redes sociales como una estrategia de aprendizaje con los estudiantes.

El nuevo rol que juega el profesor en el aula, siendo un guía y facilitador de conocimientos hace indispensable el uso de estrategias innovadoras para contribuir en el proceso de enseñanza.

Según Islas y Carranza, las redes sociales y las herramientas de la web 2.0 pueden considerarse una estrategia de aprendizaje que facilite la información<sup>1</sup>, por ello y con el fin de contribuir a la innovación curricular de la Universidad de Playa Ancha, el presente estudio dará cuenta de la problemática observada en el desarrollo de la labor docente con estudiantes de la enseñanza media en el Colegio Antofagasta International School.

Por tanto, el objetivo del presente trabajo es describir la experiencia docente con el uso de redes sociales en Colegio Antofagasta International School.

## 2. DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

La sociedad actual y las nuevas tecnologías han planteado un desafío al profesorado, sobre todo si se considera que las actuales generaciones estudiantiles se

ven enfrentadas a constantes cambios sociales y a una necesidad de inmediatez de la información. Cada vez son más los niños que acceden a celulares con internet móvil y a su vez le dedican más tiempo a “estar conectados” que a disfrutar de actividades de esparcimiento. Lo anterior ha provocado un cambio constante en las aulas y paralelamente ha empujado a los profesores en una búsqueda de estrategias que le permitan “conectar” con los estudiantes. Conexión cada vez más difícil de lograr y para el caso de la enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se ha vuelto más esquivada aún.

Para Islas y Carranza “Uno de los retos de la educación actual debe ser reconstruir el espacio educativo y adaptarlo a la sociedad que se sujeta a cambios continuos”<sup>2</sup>. Una de las estrategias didácticas que aún se encuentra en desarrollo es la utilización de las redes sociales. Por ello su incorporación en los procesos educativos implica innovar en los estilos de comunicación, la manera de intervenir, el rol asumido por el profesor, entre otras cosas. Esto provoca que las diferentes universidades asuman la profesionalización de esta estrategia.

Por otro lado, el acceso a diversas plataformas de redes sociales permite que los profesores creen espacios para compartir experiencias educativas. Para Area el profesorado hoy tiene la posibilidad de generar una comunidad virtual, motivando el intercambio de experiencias y estrategias entre docentes<sup>3</sup>. Les otorga la posibilidad de debatir, reflexionar y planificar. Cuestiones que posteriormente son llevadas a la sala de clases, transformado un conocimiento colaborativo.

Si bien se puede hablar de diversos aspectos positivos y el buen uso de las plataformas virtuales para la enseñanza, existen quienes enfatizan la responsabilidad que deben adoptar los profesores al trabajar con estas herramientas. Para Caldevilla, las redes sociales despiertan un debate en cuanto a la privacidad<sup>4</sup>. Por ello los riesgos asociados a la pérdida de privacidad y a la adicción al estar conectados, es un elemento a considerar cuando se trabaja con estudiantes en las salas de clases.

Para Echeburúa y de Corral el abuso en la utilización de las nuevas tecnologías puede derivar en una “ciberadicción”, caracterizada en un niño que deja de

ver a sus amigos por estar jugando un videojuego o en el caso de un estudiante que disminuye su rendimiento a raíz de la constante atención a su celular<sup>5</sup>. Estas situaciones muestran la interferencia negativa en la vida cotidiana, lo cual serían parte de una adicción.

### **3. DESARROLLO DE LA TEMÁTICA**

La utilización de estrategias de aprendizaje está íntimamente ligada con el contexto educativo en el que se encuentran inmersos los estudiantes. El presente estudio se enfoca en describir someramente la utilización de plataformas como Twitter, Clasdojo, Apps de EMOL y grupos de mensajería instantánea como Snapchat, en estudiantes de enseñanza media del Colegio Antofagasta International School (AIS).

Dicho establecimiento tiene sus orígenes en la fusión de dos colegios internacionales, Colegio Escondida, que comenzó en 1987, y el Colegio de Zaldívar, fundado en 1994. Hacia 1996, ambos colegios se unieron y crearon Antofagasta International School, teniendo en su matrícula alumnos chilenos y extranjeros enfocados en un plan curricular bilingüe. Empero, las mineras se desvincularían del proyecto educativo durante el año 2003, entregando los planes y programas a otras entidades.

Desde el 2003 en adelante, un nuevo directorio tomará el desafío de seguir con el establecimiento, comprometiéndose con mantener los estándares, potenciarlos y atendiendo a la realidad de la región. Actualmente, la organización se desarrolla como una oferta educativa de excelencia dentro de la región, formando parte de los colegios privados con mejores resultados a nivel país.

El entorno, en el cual se involucra AIS se caracteriza por formar parte de una exclusiva red educativa que abarca 27 colegios en Chile y más de 3 mil en el mundo, se trata del Bachillerato Internacional, el cual corresponde a una fundación educativa, que ofrece “Programas de Educación Internacional” a nivel global. Fue creada en 1968 y actualmente trabaja con 3.874 colegios en 148 países, ofreciendo cuatro programas educativos a más de un millón de alumnos de edades comprendidas entre los 3 y los 19 años.

El principal objetivo y misión del Bachillerato es crear un mundo mejor por medio de la educación. Su meta se traduce en la formación de jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural.

Para AIS, al formar parte una organización mundial, significa según ISC Research, ser “escuelas con currículo internacional, que enseñan casi todas las materias en inglés” y cuyos alumnos pueden, con la aprobación de esos estudios, ingresar a universidades nacionales o extranjeras, sin tener que rendir otros exámenes estandarizados como la prueba de selección universitaria del consejo de rectores (PSU).

Por otro lado, como parte de la información institucional, en el área de costos, el pago de la matrícula supera los \$100.000, al igual que el pago mensual de los alumnos, convirtiéndose en una organización educativa privada sin subvención estatal.

Para AIS parte del compromiso institucional consiste en vincular a los estudiantes con el uso de las tecnologías, implementado laboratorios computacionales e impresoras 3D. Sin embargo, una de las políticas de convivencias instauradas consiste en la restricción del celular en la sala de clases. De esta forma el alumnado al ingresar al aula, debe depositar su celular en un recipiente, con el fin de evitar la distracción en los objetivos de la clase. En un comienzo, la estrategia coercitiva evitó las interrupciones, pero también adolecía de un criterio unificado entre los docentes, es decir, sólo algunos profesores aplicaban la norma. Tal situación llevo a flexibilizar la medida y a incorporar el uso de los celulares en acotados periodos de la clase. Tras haber perdido la batalla, sólo restaba enfocar la utilización de los aparatos móviles en las pausas de la clase, siendo el uso de las redes sociales y plataformas interactivas una estrategia motivante para los alumnos.

### **3.1. USO DE TWITTER**

Para el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se decidió la creación de una cuenta en Twitter para el Departamento Disciplinario. Twitter es una plataforma que funciona como una bitácora personal, que permite compartir mensajes de 140 caracteres como máximo y además interactuar cuentas

de otros usuarios. Con el propósito de desarrollar la capacidad de síntesis en los estudiantes de enseñanza media, se creó la cuenta “Departamento Historia AIS” (@HistoriaAIS).

Al finalizar cada clase, se incentivaba a los estudiantes para que resumieran en 140 caracteres lo aprendido o el contenido que les despertara mayor interés. Por ejemplo, alumnos de segundo medio escribían lo siguiente: “@HistoriaAIS Hoy hablamos de las 3 etapas del proceso de Independencia: La Patria Vieja, La Reconquista y la Patria Nueva.” De esta forma, y al etiquetar la cuenta del Departamento de Historia, el profesor a cargo de la clase verificaba la concordancia del tweet con el contenido de la clase. Una vez aprobado, el docente notificaba mediante un retweet la aprobación de la interacción. Esta acción permitía que en la cuenta @HistoriaAIS se visualizara el tweet de un alumno.

Dicha actividad, era posible gracias a que la totalidad de los estudiantes poseían celular y además podían conectarse a la red WIFI del establecimiento. Si bien, no todos los estudiantes poseían un manejo acabado sobre Twitter, paulatinamente y con ejercicios prácticos se logró un buen uso. Por ejemplo, al poco andar de la actividad, los estudiantes fueron adjuntando imágenes sobre la asignatura a los tweet personales.

Sin embargo, es relevante señalar que la aplicación de esta estrategia no gozaba del consenso entre los docentes. Los profesores que pertenecían a rangos etarios menores se adaptaban con facilidad a la iniciativa, mientras que los docentes de otros segmentos etarios se negaban a la utilización de esta estrategia, en algunas ocasiones por el desconocimiento de la plataforma. Sobre esto último, es pertinente resaltar que el aprendizaje y el uso de Twitter se hacía de forma autodidacta.

### **3.2. CLASSDOJO**

Otra de las actividades ejecutadas y en donde el celular podía ser una herramienta de aprendizaje, consistía en la utilización de Classdojo. Esta plataforma ayuda a gestionar actividades interactivas dentro del aula, mediante la utilización de un sistema audiovisual. En una primera instancia, los estudiantes crean un perfil

caricaturizado. Esta fase inicial, provoca en los estudiantes un grato momento de distensión. Luego, se establecen tareas para la clase, las cuales están asociadas a un puntaje específico. De esta forma, cada caricatura de los alumnos comienza a acumular puntajes de acuerdo a sus logros.

En el caso de los estudiantes del Colegio Antofagasta International School, resultó como una gran iniciativa, puesto que se les pedía a los estudiantes que hicieran una reflexión de la clase, y de esta forma se les asignaba una puntuación por su participación. Esta herramienta, fomentaba la participación y el desarrollo de habilidades de expresión oral en los estudiantes, de una forma lúdica y entretenida. En los distintos niveles, los estudiantes ansiaban reflexionar al final de la clase mediante esta plataforma que resultaba como un concurso de caricaturas.

### **3.3. SNAPCHAT**

Un tercer ejemplo, fue la utilización de la aplicación Snapchat, que consiste en un sistema de mensajería multimedia, en donde los usuarios pueden controlar el tiempo que los mensajes o fotografías se encuentran visibles en la plataforma.

Para la asignatura, la aplicación sirvió para enviar por un tiempo limitado imágenes relacionados a los contenidos de la clase, los cuales tras su eliminación de la aplicación permitía hacer preguntas a los estudiantes, desarrollando actividades lúdicas con una plataforma popular entre los estudiantes. Esta actividad, surgió a petición de los estudiantes, quienes poseían un amplio dominio de la plataforma, invirtiendo el rol con el profesor, siendo ellos quienes enseñaban.

### **3.4. APPS EMOL**

Otra de las actividades que propiciaban el uso de las nuevas tecnologías, consistió en destinar el comienzo de cada clase a comentar y analizar la contingencia nacional e internacional. Para combatir la “falta de tiempo” y la espera del noticiario nocturno, se incentivó a que los estudiantes descargaran en sus celulares la App de El Mercurio. Con la rapidez del teléfono, los alumnos podían consultar las noticias actualizadas y compartir su opinión frente al resto de sus compañeros. Esta instancia fomentaba la lectura de noticias que permitían por medio del

aprendizaje histórico el entendimiento sobre nuestro mundo actual.

En suma, las diversas aplicaciones contribuyeron a formar un aprendizaje significativo en los estudiantes, creando vínculos y utilizando la tecnología a favor de la Historia y Geografía. Los ejemplos descritos son una simple muestra de las innumerables Apps que pueden ser una herramienta didáctica en el aula.

#### **4. REFLEXIONES FINALES**

“Las redes sociales, no deben ser obviadas para su estudio, ya que su arraigo y fascinación en los alumnos son una posibilidad didáctica enorme”<sup>6</sup>.

Esta cita invita a reflexionar sobre la revolución de la didáctica en la sala de clases, trastoca el actual rol del profesor y encamina los desafíos futuros para la Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad de Playa Ancha.

Primero, en la actualidad la web se transforma en un cumulo de conocimiento, donde el estudiante puede consultar e investigar los contenidos específicos que imparte el profesor. El rol mediador, facilitador y de guía que debe asumir el docente debe internalizarse en el programa de estudios, enfocado en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, indagación y por sobre todo adaptado al trabajo con nativos digitales. De acuerdo a la experiencia en al aula, fue más relevante la capacidad de resolver problemas o la capacidad de indagación en nuevas estrategias de aprendizaje, que haber recitado y analizado la casuística de la Historia de Chile.

El atreverse a participar en seminarios, la orientación permanente para desarrollar investigación académica, se transforman en herramientas vitales para desenvolverse en el campo laboral.

Segundo, la labor autodidacta del docente y la búsqueda de plataformas que conecten con los estudiantes es un camino en solitario, que debe ser sistematizado y orientado desde la universidad. Aun desconociendo la realidad actual de la carrera en la Universidad, es imperativo que las asignaturas fomenten el uso de redes sociales con fines educativos, y no desde la teoría, sino desde la práctica, con ejemplos concretos que permitan a los futuros profesores utilizar estas estrategias.

Tercero y por último, los profesores no terminan de aprender y muchas veces son los propios estudiantes quienes se transforman en el guía sobre el uso de redes sociales. Tal fue el caso de SnapChat, que generó mayor cercanía con los alumnos y empatía con las aplicaciones que utilizan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area, Manuel. "Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado" *Razón y Palabra* (julio-agosto, 2008).

Cabero Almenara, Julio y M. Carmen Llorente Cejudo. "La interacción en el aprendizaje en red: Uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas" *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (2007), pp. 97-123.

Caldevilla, David. "Las redes sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual" *Documentación de las Ciencias de la Información* (2010), pp. 45-68.

Echeburúa, Enrique y Paz de Corral. "Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: Un nuevo reto" *Adicciones* (2010), pp. 91-95.

Islas Torres, Claudia y María del Rocío Carranza Alcántar. "Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa?" *Apertura* (2011).

Salinas, Jesus. "La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros" *Revista de Educación a Distancia* n° 32 (2012).

## NOTAS

<sup>1</sup> Claudia Isla Torres y María del Rocío Carranza Alcántar. "Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa?" *Apertura* (2011).

<sup>2</sup> Islas y Carranza (2011).

<sup>3</sup> Manuel Area. "Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado" *Razón y Palabra* (julio-agosto, 2008).



- 4 David Caldevilla. "Las redes sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual" *Documentación de las Ciencias de la Información* (2010), pp. 45-68.
- 5 Enrique Echeburúa y Paz de Corral. "Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: Un nuevo reto" *Adicciones* (2010), pp. 91-95.
- 6 Islas y Carranza (2011).



# FACTORES PSICOSOCIALES Y SU INFLUENCIA EN LA DESMOTIVACIÓN ESCOLAR

**Laura Astorga Vidal**

Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett  
Chile-Valparaíso  
lastorgav@gmail.com

**Jocelyn Hidalgo Olivares**

Escuela Camilo Henríquez  
Chile-Illapel  
jocelyn.makarena92@gmail.com

## 1. PLANTEAMIENTO DE CONTEXTO, PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Sin duda la falta de motivación de los estudiantes en el aula es uno de los principales problemas que señalan las y los docentes en la actualidad<sup>1</sup>. Es un problema porque repercute directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que es el gran objetivo de la educación. Esta problemática es conocida tanto por los profesores que forman estudiantes de pedagogía, como por los propios estudiantes. Por este motivo, en instancias como las pre-prácticas se tratan de plantear ciertas estrategias para remediar aquello. El problema consiste en que si estas estrategias son realmente efectivas en el ámbito profesional. Pareciera ser que no son suficientes.

Al contrario de lo que se tiende a pensar, la falta de motivación trasciende a un solo escenario, es decir, no se da en los establecimientos ubicados en las ciudades, sino que también en las escuelas rurales, donde la enseñanza es más personalizada por el número reducido de estudiantes. Si bien podemos encontrar diferentes factores o antecedentes en uno y otro caso, lo cierto es que el problema es el mismo. Ahora bien, cabe preguntarnos ¿Son realmente efectivas las estrategias metodológicas que aprendemos en la Universidad? y más aún, pensando

en la integridad de la educación ¿Cómo nos enfrentamos a una serie de factores psicosociales que provocan que la alumna o alumno no le interese aprender?.

Los estudiantes se encuentran sumergidos en un contexto que afecta su proceso de aprendizaje, podríamos señalar que para la mayoría la educación está en un segundo plano debido a los problemas afectivos y psicológicos que tienen. Al ser una realidad compleja y que responde a causas dificultosas, consideramos que nuestra preparación universitaria se debería enfocar en plantear ciertas estrategias que resuelvan dichos problemas.

De este modo, es primordial conocer los factores psicosociales que desmotivan a nuestros estudiantes, para poder encontrar soluciones propicias y así contar con herramientas que nos permitan mejorar este panorama, a veces desolador, con el que nos encontramos al entrar al mundo profesional.

## **2. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS**

El objetivo general del trabajo es examinar los factores psicosociales que generan la desmotivación de los estudiantes en el ambiente urbano y rural.

Mientras que los objetivos específicos son a) promover la investigación de estrategias para ayudar a estudiantes de pedagogía a superar la desmotivación de sus futuros estudiantes de manera oportuna; b) conocer los distintos factores psicosociales de motivación en los estudiantes para identificar las causas de la desmotivación en el aula; c) entender cómo afecta la desmotivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para reflexionar sobre posibles soluciones; d) establecer similitudes y diferencias entre el contexto educacional urbano y rural, para comprender las posibles causas de la desmotivación; f) proponer nuevas estrategias para resolver la irrupción en el aula en el contexto urbano y rural, teniendo en consideración las particularidades de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y, por último, g) poner en la palestra esta problemática para que sea abordada en investigaciones más profundas.

## **3. DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA**

La influencia de los factores psicosociales como generadores de la desmotivación

en el aprendizaje, es una problemática presente y que preocupa a muchos investigadores y docentes, puesto que se plantea una educación integral y no sólo un buen rendimiento académico. En este sentido, es posible señalar que los establecimientos educacionales deben enfocarse en que los estudiantes desarrollen herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana para poder integrarse de buena forma a la sociedad<sup>2</sup>. Esto presenta un verdadero desafío, ya que nuestros estudiantes atraviesan por muchas dificultades y en reiteradas ocasiones, como docentes, no sabemos cómo apoyarlos para que las puedan afrontar adecuadamente.

Desde la esfera psicológica podemos referir algunos estudios, donde los resultados obtenidos reflejan que “las necesidades básicas insatisfechas y la presencia de una familia previamente dispensarizada por la escuela como socialmente compleja fueron los factores psicosociales, que estadísticamente más se asociaron al incumplimiento de los deberes escolares”<sup>3</sup>.

En concordancia con lo anterior, existen estudios que apuntan a que la influencia de la familia en cuanto a su constitución sería un factor que podría influir directamente en el aprendizaje del estudiante, desde una etapa temprana. Se plantea que un estudiante con una familia monoparental generaría un proceso de ansiedad, conflicto y frustración, que produciría pugnas en la escuela, por lo que estaría en desventaja frente a un estudiante de una familia nuclear<sup>4</sup>. Sin embargo, esto no quiere decir que baste sólo con que el individuo cuente con un padre y una madre. Estos deben estar presente puesto que, si no lo están, se producirían los mismos conflictos anteriormente descritos.

Si esto es así, nos encontramos con que gran parte de nuestros estudiantes cuentan con una desventaja que proviene desde su círculo familiar, algo primordial, donde el docente no tiene injerencia. Al tener un contexto familiar complejo, el estudiante comienza a enfrentarse a mayores problemas en el plano educativo, lo que llevaría fácilmente a que incurra en prácticas delictuales<sup>5</sup>.

Estas problemáticas afectan las aspiraciones de los jóvenes, lo que origina desmotivación hacia el aprendizaje. En ocasiones, pareciera carente de sentido tener que estudiar cosas que parecen tan alejadas de la cotidianidad y aparece el

cuestionamiento ¿Para qué me sirve esto? Un estudio del Reino Unido, posteriormente replicado en España, arroja que cuando se les pregunta a las personas qué piensan de la asignatura de historia, responden que se trata de memorizar ciertos hechos y fechas y que es útil en programas de concursos. Se da énfasis a que no se trata de comprender sino de memorizar. El estudio propone como solución que la historia debe ser un saber discursivo, reflexivo y científico<sup>6</sup>. Si ese estudio se aplicara en nuestro país, probablemente arrojaría un resultado similar. No obstante, nos cuestionamos por qué, si en los últimos años se ha tratado de cambiar el enfoque centrándose en los procesos históricos y no en simples fechas.

Así, observamos también, la poca flexibilidad del currículum<sup>7</sup>. Sobre esto, existe una vasta literatura, donde se han planteado diversas soluciones (localización según el contexto, reducción de contenidos, entre otras), que al parecer no se han aplicado o no han dado los resultados esperados. Pareciera que estamos fracasando en la educación y, en consecuencia, en la enseñanza de la disciplina.

#### **4. PONIENDO EN PRÁCTICA LA TEORÍA**

El trabajo en aula es muy distinto de cómo se nos plantea en la teoría, debido a que posee distintas variables que, a veces, provocan un clima complejo. Una de éstas suele ser la desmotivación que es usada, a grandes rasgos, para referirse a una serie de problemas que generan que los alumnos no tengan ganas de aprender.

Pero ¿por qué el alumno no tiene ganas de aprender? ¿Cuáles son las causas de este continuo desgano por aprender? ¿Conocemos técnicas que ayuden a motivar a los estudiantes?.

Un docente que encuentra esta barrera motivacional es muy difícil que logre que todos los alumnos aprendan y es aún más difícil, cuando los alumnos desmotivados incurrir en irrupciones dentro del aula. Pero ¿cómo se puede enseñar a un alumno con diversos problemas socioafectivos o psicológicos?.

Como una manera de ejemplificar esta situación, hemos propuesto diversos casos que se presentan comúnmente en la sala de clase, combinando el contexto urbano y rural, para así identificar las posibles causas de la desmotivación.

**CUADRO Nº 1****DESMOTIVACIÓN EDUCACIONAL EN ESTUDIANTES DE CONTEXTOS URBANOS Y RURALES**

<b>Caso 1</b>	Los padres del estudiante se están separando, o bien se encuentran separados, pero mantienen un mal trato entre ellos.
<b>Caso 2</b>	El padre o la madre del alumno(a) se suicidó hace años.
<b>Caso 3</b>	El adolescente no tiene tiempo para estudiar, porque llega a su casa y tiene que cuidar a sus hermanos y realizar las labores del hogar.
<b>Caso 4</b>	Sus mismos padres lo desmotivan tratándolo de incompetente.
<b>Caso 5</b>	No existe apoyo por parte de los padres ni interés en superarse.
<b>Caso 6</b>	No pudo dormir bien porque sus familiares estuvieron en fiestas toda la noche.
<b>Caso 7</b>	Tiene carencias socioafectivas porque sus padres no están en todo el día.
<b>Caso 8</b>	Problemas de drogadicción (marihuana, alcohol, etc.).
<b>Caso 9</b>	Está inserto en pandillas o tiene amistades ligadas a la delincuencia.
<b>Caso 10</b>	Vive con sus abuelos u otros familiares, sin un lugar fijo.
<b>Caso 11</b>	Fue abusado en su casa o en una institución como hogar de menores.
<b>Caso 12</b>	Tiene carencias económicas, por lo que debe trabajar después de la jornada escolar.
<b>Caso 13</b>	Depresión no diagnosticada, ni derivada.
<b>Caso 14</b>	En su casa hay violencia intrafamiliar.
<b>Caso 15</b>	Alumnos PIE que no son apoyados en el aula o en la asignatura.

**Fuente:** Elaboración de las autoras, 2017.

Los casos antes planteados se pueden encontrar en cualquier establecimiento donde el docente se desempeñe, teniendo algunas o incluso todas estas problemáticas dentro del aula.

Si tomamos el caso 3 y 12 vemos que el estudiante está viviendo una etapa que no le corresponde, lo que provoca cansancio y estrés. En el medio rural observamos que los padres están ausentes todo el día, debido a que sus jornadas de trabajo como temporeros o agricultores son muy largas. Éstos generan sueldos insuficientes y esporádicos, provocando que los jóvenes deban encargarse de las

labores del hogar, del cuidado de ganadería y de las hortalizas, disminuyendo su tiempo de descanso y estudio. Mientras, en el medio urbano observamos que los padres trabajan en malls, en obras de construcción u otras labores, que ocupan mucho tiempo y donde reciben bajos salarios. En este caso, los estudiantes se ven obligados a trabajar, por lo general, de manera inestable, como empaques o vendedores ambulantes.

Los problemas socio-afectivos que hemos planteado: caso 1, 4, 5, 7 y 10, son ejemplificaciones claras de que la falta de preocupación y afecto en el menor acarrea faltas graves tanto en su desarrollo con el entorno, como en su desempeño académico, en situaciones del medio rural y urbano.

En la zona rural la falta de tiempo y la existencia de familias reconstituidas algo común en estos lugares, provoca que la familia tenga problemas al momento de abordar y potenciar la transmisión de afecto y preocupación por los menores, dejándolos mucho tiempo solos y generando desinterés por ellos.

Los establecimientos ubicados en la ciudad cuentan con estudiantes altamente desmotivados por estos factores, puesto que sus padres han tenido problemas de drogadicción o de delincuencia, lo que provoca que los alumnos no se encuentren normados. Asimismo, no tienen aspiraciones, ya sea porque sus padres no tienen fe en ellos (y se los hacen saber) o porque no tienen una familia bien formada que se preocupe de ellos. Es común escuchar al joven decir que esta semana estará con su papá, la semana siguiente con la madre y así sucesivamente.

La drogadicción, el alcohol y amistades insatisfactorias, señaladas en los casos 6, 8 y 9 constituyen una problemática profunda, que no sólo involucra la comunidad educativa, sino muchas veces también legal. Existen estudiantes intervenidos por instituciones como SENDA (Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol) y, en casos muy graves, se trata directamente con Carabineros y Tribunales. En este sentido, pueden ser algunas de las problemáticas más complicadas de abordar, debido a que como docentes necesitamos que el estudiante sea partícipe de su proceso de aprendizaje y es imposible, estando bajo los efectos de alguna sustancia.

Respecto al caso 15, es importante abordarlo porque en establecimientos rura-



les, por lo general, no existe equipo PIE (Programa de Integración Escolar) que atienda las necesidades de todos los niños que lo requieren. Por lo general, el alumno es acompañado solo en el primer ciclo de enseñanza básica y, en algunos cursos, en el segundo ciclo se intervienen sólo los casos más relevantes de algunas asignaturas, sin contemplar la de Historia.

En el medio urbano es habitual que el apoyo del PIE se preste sólo en una asignatura o en algunos cursos. Por ejemplo, un alumno puede estar en el PIE, pero la educadora sólo lo apoya en Lenguaje y Matemáticas ¿Qué pasa con Historia?, por ejemplo, como profesores no podemos dedicarnos a enseñar exclusivamente a ese niño o niña, sino que debemos atender todo el grupo curso, evidenciando así una realidad delicada y una de las causas del fracaso en el proceso de aprendizaje.

De esta manera, examinamos a grandes rasgos cómo intervienen los factores psicosociales en la educación. Pero es relevante recalcar que, si bien esto afecta el aprendizaje de todas las asignaturas, en Historia, Geografía y Ciencias Sociales repercute aún más, puesto que para alcanzar uno de los objetivos transversales de la especialidad: generar un pensamiento crítico, es necesario comprender y analizar diversas fuentes, algo que desmotiva a los estudiantes. No les gusta leer, prefieren la inmediatez, dejándonos un desafío mayor que el de otras especialidades. Los estudiantes siguen relacionando la asignatura con memorizar y con algo aburrido e inútil ¿Para qué conocer la historia de numerosos personajes muertos? Promover que el estudiante se reconozca como sujeto histórico, requiere hacerle sentir partícipe de su vida y de la sociedad. Es por esto que necesitamos, a toda costa, superar o disminuir los problemas psicosociales, motivando los estudiantes.

## **5. ¿CÓMO MOTIVAR A LOS ESTUDIANTES?**

### **5.1. SOLUCIONES DESDE LA UNIVERSIDAD**

Con base en nuestra experiencia como estudiantes y al diálogo entre colegas de disciplina, concordamos en que las estrategias didácticas aprendidas en la Universidad no son suficientes. Como hemos mencionado, por lo general, sólo se da énfasis a estas estrategias en ciertas asignaturas de educación y en las prácticas. Sabemos que es relevante conocer nuestra disciplina en profundidad, pero es

absolutamente necesario que las cátedras combinen lo teórico y lo práctico. Así como se nos pide a nosotros que realicemos esto con posterioridad, nuestros académicos deberían demostrarlo en sus clases.

Una solución que podría considerarse es la formulación de transposiciones didácticas como evaluación final o una de las evaluaciones finales de todas las asignaturas. Diseñar dispositivos didácticos evaluados por los académicos, que enseñen a pensar desde la formación inicial cómo vamos a enseñar el contenido, combinando diversas habilidades y plantearlo coherentemente, sería una ventaja a la hora de ejercer la docencia, al comprender muchos contenidos que proporcionarían al egresado una base práctica amplia al inicio de su desempeño profesional. En caso de que no sea una competencia de la Universidad, como profesionales investigadores, debiéramos empezar a plantearnoslo.

## **5.2. SOLUCIONES DENTRO DEL ESTABLECIMIENTO**

No podemos dejar de enfatizar que lo primordial de los casos mencionados, es que el docente se informe de lo que pasa con los alumnos, conocerlos, saber sus intereses e inquietudes. Es cierto que el tiempo es escaso pero, si no los conocemos, no podemos generar la cercanía indispensable en la enseñanza. Una manera práctica de concretarlo es hacer un registro de cada alumno, cuando el docente cuente con tiempo, pidiendo ayuda de sus pares para conocer mejor a todos los estudiantes.

Otro aspecto relevante es educar desde la comprensión, la conciencia y el afecto, ya que los estudiantes tienen un sinnúmero de problemas psicosociales. Para esto, necesitamos subir la autoestima de los alumnos continuamente, saber cómo están, poner en marcha su aprendizaje socioemocional, darnos tiempo para activar los aprendizajes previos, ejemplificando los contenidos con la actualidad o con sus vivencias, para que comprendan que es algo propio. Que eduquemos desde el afecto no quiere decir que no exijamos responsabilidad. Al contrario, tenemos que hacerles entender que existen deberes y derechos que deben ser respetados. No somos sus amigos, ni padres, ante todo somos sus profesores.

## **6. MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y GEOGRAFÍA**

La Época Contemporánea y todo lo que conlleva, ha generado que el alumno no tenga interés por conocer el pasado de la humanidad, debido a que para ellos se encuentra muy lejano a su realidad, situación fomentada por múltiples tecnologías novedosas que, a veces, impiden al estudiante interesarse mucho tiempo en algo, o despertar y mantener su interés.

Esta desmotivación provoca que el profesor de Historia deba buscar nuevas herramientas para encantar a los estudiantes, utilizando estrategias tecnológicas por medio de imágenes y videos, para captar el interés de los alumnos. El docente tiene que ser capaz de encantar al estudiante por medio de su discurso, llevándolo al contexto desde donde se habla: ¿Qué pasaba en ese momento? ¿Se parece con lo que yo estoy viviendo?. Hacer esas preguntas continuamente en el aula, ayuda a que los alumnos se interesen y no se sientan tan ajenos a la realidad que se plantea. La idea es hacer viajar al estudiante al pasado, que se dé cuenta del contexto de la época relacionándolo con la realidad en que vive, cuestionando y reflexionando sobre la temática, para que se dé cuenta que no es tan alejado del mundo en que vivimos. Estas ideas son complejas de realizar debido al escaso tiempo de clases, pero pueden ser herramientas útiles para enseñar y propician aprendizajes significativos.

### **6.1. VINCULACIÓN CON EL ESPACIO GEOGRÁFICO: EL GRAN DESAFÍO**

La Geografía es una ciencia dejada de lado en el aula, ya que no posee un lugar propio dentro del currículo para su correcto desarrollo. Más bien, aparece integrada de manera dispersa a lo largo de la Educación Básica y se deja de lado en Educación Media. El aprendizaje de Geografía se desarrolla en el primer ciclo de Educación Básica, debido a los cambios curriculares que afectan al Segundo Ciclo de EM, principalmente a séptimos básicos donde la unidad de la Tierra es traspasada a niveles menores.

La falta de Geografía en los niveles superiores origina falta de profundización, retroalimentación y maduración de los conceptos geográficos, que debieran retomarse para que el estudiante de Educación Media comprendiera la Geografía

Física, de la Población, Urbana, Rural, entre otras, con una perspectiva distinta de la básica. El estudiante necesita darse cuenta de ésta y comprenderla desde su entorno, donde se desenvuelve día a día, aprendiendo Geografía como algo propio y necesario.

Debido a la extensión del artículo no profundizaremos todo lo que conlleva dejar de lado la Geografía en la enseñanza, pero sí hacemos notar que como profesores debemos vincular a los estudiantes con su entorno geográfico, no sólo desde la geografía física, sino que desde la Geografía Ambiental, de la Percepción y aquellas antes mencionadas. En el entorno urbano podemos motivar nuestros estudiantes incentivándolos a criticar su espacio. ¿Cómo se ordena mi cerro? ¿Me gusta el entorno dónde vivo? ¿Qué lugares tienen significados para mi entorno y para mí? ¿Qué problemas medioambientales puedo observar? ¿Cómo es posible transformar ese espacio?. Considerando el entorno vulnerable de nuestros alumnos, la Geografía es una herramienta grandiosa, para educar su pensamiento crítico mediante una metodología inductiva.

Reconocerse como sujetos históricos no puede desvincularse del entenderse como personas en un espacio determinado con características propias, que pueden transformarse influyendo constantemente en nuestras vivencias.

## **7. REFLEXIONES FINALES**

Como hemos expuesto con anterioridad, los problemas psicosociales afectan profundamente el aprendizaje de nuestros estudiantes, desmotivándolos y poniendo en jaque la enseñanza. Como docentes, en reiteradas ocasiones nos sentimos desprovistos de las herramientas necesarias para que los estudiantes aprendan. Sin embargo, no es fácil luchar contra todos estos factores del medio urbano y rural. Si bien existen problemas psicosociales presentes en ambos contextos de diferentes formas, el resultado es el mismo. Si un estudiante debe trabajar después de la jornada escolar, ya sea porque sus padres son temporeros o porque son vendedores ambulantes, de igual forma enfrentará un cuadro de cansancio y desgano frente al aprendizaje. Así pasa en todo ámbito. Si bien son contextos diferentes los problemas son parecidos y requieren soluciones en la misma dirección. Asimismo, la falta de recursos y docentes encargados del PIE, generan un

clima de aula complejo y difícil de llevar, debido a que estos alumnos necesitan mayor atención del docente y al no contar con un guía permanente, no pueden avanzar tanto en sus aprendizajes, que muchas veces son el 50% de los alumnos del aula. La inflexibilidad del currículum y las evaluaciones estandarizadas representan otros problemas que agobian al docente y, en muchas ocasiones, impiden enseñar desde lo práctico y en un contexto en particular.

Es así, como se han propuesto diversas soluciones desde la Universidad, que buscan que el docente genere herramientas para la enseñanza, educándole como creador de dispositivos didácticos novedosos, para captar el interés de los estudiantes.

Las posibles soluciones planteadas en el artículo surgen a partir de la experiencia de aula y del enfrentamiento cotidiano de la desmotivación estudiantil, acentuada en Historia debido a nuevas estrategias que buscan formar alumnos reflexivos y críticos. Cuesta lograrlo ya que los estudiantes están condicionados a copiar respuestas. El profesor de Ciencias Sociales, tiene la misión de reencantarlos, alentándolos a opinar y pensar de modo reflexivo, a cuestionar y comparar los hechos, para propiciar un aprendizaje significativo que pueda servirles en su vida.

También vimos que existe una deuda respecto a la enseñanza de la geografía, al no darle el currículum la importancia que tiene en todos los niveles educacionales. Lograr un acercamiento más directo con esta disciplina podría generar un apego y comprensión de nuestro entorno cultural y físico.

Por último, cabe destacar que los problemas psicosociales mencionados son ejemplos reales y que algunas soluciones propuestas las hemos aplicado en nuestra labor docente. No obstante, consideramos necesario desarrollar nuevas investigaciones sobre la problemática, ya que un mayor dominio de la disciplina no garantiza por sí solo el aprendizaje de los alumnos. Estimamos que la construcción del aprendizaje pone en juego mucho más la didáctica, las herramientas socio-afectivas, la manera cómo propiciamos la construcción del conocimiento, cómo ayudamos a desarrollar las habilidades que los estudiantes requieren y que los hace protagonistas de su historia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabello, Rosario, Desirée Ruiz-Aranda y Pablo Fernández-Berroca. “Docentes emocionalmente Inteligentes” *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* n° 13 (2009).
- Jadue, Gladys. “Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos” *Estudios Pedagógicos* n° 29 (2003).
- Marimón Torres, Eugenia Rita, Noel S. Pérez Duarte, Lisi Suárez García, Pedro Hernández González y Odalys Orraca Castillo. “Factores de riesgo psicosociales en escolares de la enseñanza media” *Rev. Ciencias Médicas, Pinar del Río* Vol. 15 n° 4 (2011).
- Miranda, Marcela. “Directores de colegio y sus propias demandas: Los verdaderos problemas al interior del aula” *Centro de Estudios Miguel Enríquez* (2006).
- Pages, Joan. “Problemas y retos en la Enseñanza de la Historia” *I Seminario de Didácticas de la Historia* (Valparaíso: Instituto de Historia Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 1999).
- Prats, Joaquim. “Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria española” *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales* n° 5 (2000).

## NOTAS

- <sup>1</sup> Marcela Miranda. “Directores de colegio y sus propias demandas: Los verdaderos problemas al interior del aula” *Centro de Estudios Miguel Enríquez* (2006).
- <sup>2</sup> Rosario Cabello, Desirée Ruiz-Aranda y Pablo Fernández-Berroca. “Docentes emocionalmente Inteligentes” *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* n° 13 (2009).
- <sup>3</sup> Eugenia Rita Marimón Torres, Noel S. Pérez Duarte, Lisi Suárez García, Pedro Hernández González y Odalys Orraca Castillo. “Factores de riesgo psicosociales en escolares de la enseñanza media” *Rev. Ciencias Médicas, Pinar del Río* Vol. 15 n° 4 (2011).
- <sup>4</sup> Gladys Jadue. “Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos” *Estudios Pedagógicos* n° 29 (2003).

- 5 Marimón, et al. (2011).
- 6 Joaquim Prats. “Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria española” *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales* n° 5 (2000).
- 7 Joan Pages. “Problemas y retos en la Enseñanza de la Historia” *I Seminario de Didácticas de la Historia* (Valparaíso: Instituto de Historia Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 1999), pp. 1-5.





# LA IMAGEN COMO SOPORTE DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL AULA. UNA TAREA PENDIENTE EN LA FORMACIÓN DOCENTE

**Camilo Ignacio Cabrera Albornoz**

Colegio Nacional

Limache-Chile

camilocabrera2011@gmail.com

## **1. PLANTEAMIENTO DE CONTEXTO, PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS**

Nuestros alumnos/as, hijos del siglo XXI, están viviendo el período más intensamente estimulante de la historia de la humanidad. Se les bombardea con información, para la cual se les reclama su atención desde todos los medios: el internet, la publicidad, la televisión, los celulares, los computadores y otra cantidad innumerable de dispositivos a través de los cuales se les pretende comunicar un mensaje determinado.

En el aula del presente siglo, ocurre un fenómeno de similares características. Cada día vemos al interior de las salas de clases nuevos dispositivos y medios mediante los cuales se pretende lograr un mejor, y más significativo, proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo de ello puede ser la introducción de la Tablets como aparato electrónico que pretende reemplazar al clásico libro del estudiante en formato físico. Estrategias y fórmulas hay por montón, y cada vez su renovación es más acelerada. Sabemos que vivimos, a palabras de Bauman, una modernidad líquida, la que destaca por ser fluida, poco estable, de una insoportable levedad y liviandad, asociado todo ello a una constante movilidad e inconsistencia, a lo que se suma una mayor velocidad en el movimiento, todo en presunción de que mientras se es más liviano, se es más ágil. La sala de clases del siglo XXI es reflejo de todo aquello, no hay dudas de ello. No obstante lo anterior, la imagen ha sido transversal en la historia de la enseñanza<sup>1</sup>, inclusive con una

mayor relevancia a medida que transcurren los años, basta mirar el exponencial y constante aumento de las imágenes en los Manuales del Estudiante de Historia y Geografía a lo largo de todo el siglo XX.

En razón de aquello, el presente artículo presente develar un problema que aqueja al docente que hoy en día se desenvuelve en las salas de clases: la incapacidad de manejar el uso de la imagen como instrumento metodológico para la enseñanza de la historia. En esta sociedad tan acosada por lo visual, con alumnos y alumnas que se han relacionado con la imagen desde siempre, además de ser estimulados en la misma línea durante todo su desarrollo, es sencillamente de necesidad profesional hacer uso de la imagen para abordar cada uno de los contenidos que el curriculum ha impuesto para la enseñanza de la historia.

En base a una percepción personal, comprendo que uno de los soportes fundamentales, y ya no como complemento, de la enseñanza en el siglo XXI es la imagen. La imagen se erige así como un instrumento facilitador del conocimiento histórico. No obstante, la Universidad no ha prestado demasiada atención a dicho fenómeno, por lo que no hay un soporte, a nivel institucional, que asegure que los graduados de pedagogía, en este caso de Historia y Geografía, manejen el uso –análisis, interpretación, reflexión, etc.-, de la imagen, ya sea esta una fotografía, una caricatura, un dibujo, una pintura, un retrato, entre otras alternativas, para con ello lograr un aprendizaje más significativo considerando el contexto en que los alumnos y alumnas actuales logran una mayor y mejor recepción a dicha fuente, puesto que se hayan más familiarizados con ella.

## **2. DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA**

Dentro del ámbito de la historia, son varios los historiadores que han discutido en torno al uso de la imagen como fuente. Dentro de los mismos, podemos encontrar aspectos teóricos, metodológicos y reflexiones que tributan a nuestra presente preocupación respecto a la enseñanza de la historia a través de la imagen.

Especialistas en la historia cultural, entre ellos Jacob Burckhardt, han enfatizado en calificar a las imágenes como “testimonios de las fases pretéritas del desarrollo del espíritu humano”<sup>2</sup>, o como objetos a través de los cuales podemos leer las

estructuras de pensamiento y representación de una determinada época.

Otro intelectual que ha dedicado tinta al uso de la imagen es Peter Burke. Este último, en referencia a los acontecimientos históricos, señala en su libro *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* que “las imágenes tienen un testimonio que ofrecen acerca de la organización y la puesta en escena de los acontecimientos grandes y pequeños: batallas, asedios, rendiciones, tratados de paz, huelgas, revoluciones, concilios de la iglesia, asesinatos, coronaciones, entradas de gobernantes o embajadores en ciudades, ejecuciones y otros castigos públicos, etc.”<sup>3</sup> Es de esta manera que gran parte de lo que el currículum prescrito establece como esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, se halla contenido en imágenes. No hay unidad ni contenido en los planes de estudio que no pueda ser abordado desde el uso de imágenes, convirtiéndose así en un medio versátil y transversal a la enseñanza de la historia.

Ahora, adentrándonos en los esfuerzos realizados en torno al uso de la imagen para la enseñanza de la historia, destaca un artículo de Rafael Valls, académico de la Universidad de Valencia, el cual se titula *Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico*, en el cual realiza una radiografía al uso de la imagen en el proceso de enseñanza. Uno de los puntos críticos identificados, y que quizás es el meollo del asunto, es el constante y abusivo uso de la imagen como medio de ilustración más que como documento o fuente para aprender la historia. Otro esfuerzo similar se ha realizado en Argentina por parte de Daniel Feldman, cristalizado en su artículo *Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar*. El autor establece que el cambio principal respecto al uso de la imagen, en la educación argentina, está ligado con la transición en el uso de las imágenes como base de conocimiento mediante la intuición sensible, a un uso de las imágenes como apoyo informativo. En esa dirección nos proponemos abordar la problemática, extrapolando el fenómeno a la realidad nacional.

## **2. LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

Al momento de tomar las imágenes y circunscribir una enseñanza en torno a ella, se presenta un primer obstáculo por salvar, y es que uno, como docente, suele

preguntarse ¿Cómo aproximarse a las imágenes de manera tal que estas nos permitan acceder a su lectura más íntegra y no caer en una descripción sin sentido?. Aun cuando las imágenes nos han acompañado, como seres humanos, desde tiempos recónditos<sup>4</sup>, y que han formado parte de nuestra relación con la Tierra, con el entorno y con el medio, se nos hace complejo realizar una lectura de estas a la hora de abordarlas en una sala de clases pretendiendo transformarlas en un elemento informativo para nuestros alumnos y alumnas de todos los niveles.

A pesar de que vivimos en una sociedad muy visual, tenemos el déficit a la hora de leer e interpretar imágenes. No solemos usarlas, o cuando las utilizamos, han sido sólo para ilustrar fenómenos o procesos, meramente como complemento a los contenidos, pero sin hacer una reflexión y/o profundización sobre las mismas, perdiendo la oportunidad de extraer la información contenida en ellas.

No tenemos la habilidad expresa de desintegrar una imagen, analizar sus partes y luego de volver a unirlas en un todo para comprender de mejor forma el todo que representa. Lo que deja ver lo anterior, es una especie de analfabetismo visual que es transversal a nuestra sociedad, y por lo tanto, un problema que permea el ejercicio docente.

Debemos tener claro que hay una dificultad connatural en el uso didáctico de la imagen en el aula de clases. Las imágenes siempre nos “dicen algo”, puesto que su fin último es comunicar. Al reverso de la moneda, en cambio, no nos dicen nada. Las imágenes son irremisiblemente mudas.

En consonancia con lo anterior, aquel sujeto llamado para hacer hablar las imágenes en una sala de clases, es el docente. Para ello, el docente debe estar obligado a leer entre líneas, a percatarse de los detalles significativos, por pequeños que sean y también de las ausencias, utilizándolas como pistas para extraer información, la misma que será recepcionada y puesta en valor por los alumnos y alumnas.

Otro de los pasos a seguir en este camino hacia la comprensión de las imágenes, es la ineludible contextualización de la misma. El docente, para poder transmitir el mensaje de éstas, debe empaparse de los códigos culturales en que fue realizada la imagen, para con ello transmitir el mensaje idóneo, y que por el contrario, no se pierda la intención del artista, ya sea de la pintura, de la fotografía, de la

caricatura, etc. Aquel facilitador, que actúa de mediador entre el emisor y el receptor, es precisamente el docente que pretende hacer uso de ese mensaje en pos de ofrecer una nueva fuente acerca del proceso, fenómeno y/o suceso que pretende enseñar en el aula.

Es innegable que las imágenes nos proveen de una cantidad indeterminada de posibilidades y accesos al conocimiento debido al hecho de que son susceptibles a abrir la imaginación del observador, generando una rápida y espontánea vinculación entre lo que se está observando y los conocimientos previos.

No podemos perder la oportunidad de aprovechar la función informativa de la imagen. He allí el desafío que se identifica dentro de la formación docente. Debe generarse la instancia y el espacio para que dentro del proceso de formación profesional haya cabida para la enseñanza del adecuado uso de la imagen dentro de una sala de clases.

Dentro de una universidad, como lo es la Universidad de Playa Ancha, que se especializa en la formación docente, debe realizarse el cuestionamiento a la hora de evaluar las herramientas técnicas y metodológicas que se están desarrollando en el futuro docente. Abrir un espacio dedicado a la didáctica de la historia, creo que es fundamental para entregar a la sociedad un capital humano con mayores y mejores herramientas, a través de las cuales se pretende formar al futuro ciudadano del país.

De todas maneras, cualquier esfuerzo realizado a nivel institucional, debe estar sustentado y respaldado por una política desde arriba, o sea, desde el Estado y su brazo administrativo encargado de la educación a nivel nacional, el MINE-DUC. ¿En qué medida? Al menos, deben revisarse los manuales del estudiante. Al abrir cualquier Manual del Estudiante de Historia y Geografía, podemos ver reflejado todo lo anterior reflejado. Hay un bombardeo de información visual. En la gran mayoría de las páginas de un manual, transversalmente en todos los niveles, podemos ver una cantidad considerable de imágenes. El problema radica en la predominante función complementaria e ilustrativa, en detrimento de una función informativa y explicativa. Muchas de las imágenes que vienen insertas en el Manual del Estudiante vienen sólo con un breve título, y la fuente de donde fue extraída.

En raíz de lo anterior, es que sería mucho más significativo un manual con menos imágenes, pero con una mayor profundización en su contenido. El trabajo mancomunado, generado a partir de un cambio de paradigma, que vincule el esfuerzo que se generaría desde el Estado, complementado con las herramientas ya adquiridas por el profesorado, darían como resultado el que las imágenes escolares se transformen en documentos útiles para adentrarse con mayor profundidad en los complejos hechos históricos, dejando de ser meros adornos coloreados en medio de textos descriptivos, aprovechándose de esta forma sus posibilidades educadoras.

Sólo una respuesta cohesionada entre los agentes que participan del proceso enseñanza-aprendizaje abrirá nuevos espacios de conocimiento a través de mecanismos tradicionales hasta ahora no explorados en profundidad.

### **3. REFLEXIONES FINALES**

El uso de la imagen como instrumento metodológico reclama nuestra atención. Se eleva la imagen, considerando el contexto en que viven y se desarrollan nuestros alumnos y alumnas, como uno de los soportes de la enseñanza en el siglo XXI. La idea de que la imagen está instalada como un instrumento facilitador del conocimiento histórico debe ser interiorizada por las instituciones que están llamadas a formar a los docentes del presente y futuro. En razón de lo anterior, se devela la deficiencia de la cual el mayor perjudicado es el niño/a en formación: la universidad, como ente formador, no ha prestado la suficiente atención al fenómeno, por lo que no hay un sostén institucional que asegure que los graduados de Pedagogía en Historia y Geografía se manejen con el uso (análisis, interpretación, reflexión, etc.) de la imagen, ya sea esta una fotografía, una caricatura, un dibujo, una pintura, un retrato, etc.

Se propone así, la creación de al menos un seminario enfocado a suplir esta y otras falencias propias que se reconocen en el día a día en un aula de clases. Un seminario de Didáctica de la Historia podría venir a ocupar un espacio que hoy en día sólo está ocupado por la imaginación e instinto del docente, por ejemplo, a la hora de enfrentarse a una imagen y querer enseñar algún contenido desde ella.

En un seminario de Didáctica de la Historia, que se abordado a partir de los contenidos que el curriculum establece, con aplicación concreta de los contenidos históricos que se deben enseñar, se puede trabajar con el futuro docente a partir de diferentes estrategias didácticas a utilizar en clases a través de tics y nuevas ideas. En ese espacio propiciado desde la Carrera de Historia y Geografía, el uso de la imagen para la enseñanza de la historia debe ocupar un lugar central.

Exprimir la función informativa de la imagen derivará en un proceso de enseñanza-aprendizaje exponencialmente más significativo para los alumnos y alumnas del siglo XXI, de eso no cabe duda, puesto que para ello basta observar el creciente mercado, por ejemplo, de la industria de la ilustración en la literatura, estrategia que permite un acercamiento mayor por parte de los jóvenes a la lectura, para lo cual la industria editorial ha recogido los miles de estudio que hablan de la cultura visual de los jóvenes del presente. Ha llegado el momento de que el aula asuma esta realidad. Mientras antes sea la asimilación, antes obtendremos mejores resultados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aebli, H. *12 formas básicas de enseñar* (Madrid: Narcea, 1995).

Abramovski, A. "La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación" En: Inés Dussel y otros. *Aportes de la imagen en la formación de docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos* (Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente, 2010).

Burke, Peter. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica, 2005).

Cassirer, Ernst. *Antropología Filosófica* (México: Fondo de Cultura Económica, 1968).

Dussel, I. "Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar" En: Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (Comps.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (Buenos Aires: Manantial/FLACSO/OSDE, 2006).

Eggen, P. y D. Kauchak. *Estrategias docentes* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000).

Feldman, Daniel. "Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar" *Educ. Soc. Campinas* Vol 25 nº 86 (abril, 2004), pp. 75-101.

Llorente, Enrique. "Imágenes en la enseñanza" *Revista de Psicodidáctica* (2000).

Malosetti Costa, L. "Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar" En: Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (Comps.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (Buenos Aires: Manantial / FLACSO / OSDE, 2006).

Mirzoeff, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual* (Barcelona: Paidós, 2003).

Valls, Rafael. "Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico" *Revista Clío & Asociados* (2007).

Valls, Rafael. "Sobre la selección y uso de las imágenes de los manuales escolares de Historia: Un ejemplo español (1900-1998)" *Clío & Asociados* (1999).

## NOTAS

<sup>1</sup> Lo que ha cambiado es el medio de reproducción y manipulación de las mismas.

<sup>2</sup> Peter Burke. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica, 2005), p. 13.

<sup>3</sup> Burke (2005), p. 177.

<sup>4</sup> Una expresión de aquello se halla en el arte rupestre. Este contiene las claves acerca de la vida social de cierto grupo humano en determinado tiempo y lugar.



## CONSIDERACIONES SOBRE LA TRANSICIÓN A LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA CARRERA PED. EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA

**José Marcelo Cerpa López**

Universidad de Playa Ancha

Valparaíso-Chile

jose.cerpa@upla.cl

Entre las demandas de la Sociedad del Conocimiento, se encuentra la certificación de las competencias profesionales de los egresados y las egresadas de pedagogía. Para responder esta necesidad, en la última década, las instituciones de educación superior han ido gradualmente adoptando, en distintos momentos y con diferentes énfasis, el modelo de formación basado en competencias.

El Estado ha legitimado el nuevo paradigma, a través de un marco normativo que condujo a la apropiación de un nuevo modelo pedagógico, llevando nuestra Universidad a definir el enfoque curricular basado en demostración de competencias y evidencias de aprendizaje. De este modo, el modelo tecnológico coexiste con una perspectiva distinta, que anima el proceso de innovación curricular.

La dinámica de la Sociedad Líquida impacta el proceso formativo institucional, facilitando nuestro tránsito desde la enseñanza docente como foco del proceso formativo, hacia la persona del estudiante que aprende. Entre diversos aspectos, implica un cambio de cultura organizacional, que interpela nuestras ideas y prácticas y que también significa para profesores y estudiantes re aprender.

El desarrollo del nuevo modelo educativo, supone crear espacios de aprendizaje colegiados, donde evaluemos propuestas consensuadas, para articular el saber disciplinar y el saber pedagógico. Asimismo, significa valorar la práctica como proceso donde el estudiante en formación certifica sus competencias, de acuerdo al marco profesional y a los estándares pedagógicos.

Sin embargo, desde los nuevos referentes, examinar la práctica profesional es también explorar nuestra propia práctica. Participemos del área disciplinar o pedagógica, el aprendizaje para la práctica interpela nuestro conocimiento didáctico del contenido, la enseñanza de estrategias para enseñarlo. La dimensión procedimental de la práctica profesional, en este sentido, tiene un significado socio constructivista, donde el aprendizaje de la gestión pedagógica por el y la docente en formación, moviliza las competencias en un contexto inter y/o trans disciplinar.

En consecuencia, el Saber Hacer plantea la necesidad de examinar el proceso formativo de nuestra carrera en la práctica profesional, para desarrollar un currículum coherente con el nuevo modelo educativo institucional, con la integración del saber profesional disciplinar y pedagógico y con los estándares pedagógicos exigidos a nuestros egresados y egresadas. Resolver lo anterior, permitirá certificar profesores y profesoras competentes, para responder las actuales demandas sociales regionales y nacionales

Por tanto, el objetivo del presente trabajo es examinar aspectos generales de innovación curricular de la carrera Pedagogía en Historia y Geografía en la práctica profesional.

A principios de Siglo, diversos marcos profesionales respondieron al proceso de globalización, sustentado en ideas y valores de libertad económica y política. La competencia trascendió desde la empresa hacia los centros de educación superior, dando origen a una nueva tendencia curricular validada por el Estado, expresada en la Formación por Competencias según la que: "... la formación es una, en todo momento práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad. Y... ella ocurre en todas partes, en clases y seminarios, en terreno y en los dispositivos de formación que llevan a los diferentes tipos de formadores a trabajar juntos: seguimiento de memorias profesionales, animación de grupos de análisis de prácticas o reflexión común sobre problemas profesionales"<sup>1</sup>. El año 2014, la innovación curricular institucional, devino en el desarrollo de nuevos programas formativos en el Eje de la Práctica articulados, por una parte, con los saberes del conocer, el hacer y el ser y, por otra, con las líneas de Formación Socioemocional, Pedagógica Didáctica e Investigativa.

Las y los docentes del Siglo XXI asumirán el liderazgo de comunidades educativas. La línea Socioemocional propicia su aprendizaje de competencias emocionales para adaptarse al contexto y afrontar circunstancias con éxito, entendidas como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”<sup>2</sup>. Así se habilitan para gestionar la educación emocional de las y los estudiantes, base de una ciudadanía responsable<sup>3</sup>.

Desde la línea Pedagógica Didáctica, el aprendizaje del estudiante es foco de la enseñanza y el y la docente mediador en formación, aprende a crear ambientes propicios para el aprendizaje<sup>4</sup> y un diseño didáctico tridimensional. Desde el constructivismo, la enseñanza: “... se centra en el proceso de aprendizaje (que tiene lugar en la mente del estudiante) y en el resultado del mismo; transferencia (utilización del conocimiento) y retención; cómo y qué hay que aprender”<sup>5</sup>. El enfoque socio-formativo entiende las secuencias didácticas como: “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos”<sup>6</sup>.

La línea Investigativa representada por Elliot<sup>7</sup>, reconoce los saberes del docente y procura sistematizar y recuperar la riqueza de sus experiencias, mediante la investigación-acción. El y la docente en formación, como investigador, aprende el manejo de esta metodología, como herramienta de resolución de problemas pedagógicos, fortaleciendo su reflexión en y sobre la práctica, la auto gestión y el trabajo colaborativo.

Los constructos enunciados, proporcionan un marco conceptual del proceso de innovación curricular, en la práctica profesional de la carrera. La malla curricular innovada del Eje de la Práctica, completará su ciclo el primer semestre del año 2018, con el nuevo programa formativo de práctica profesional, aún en construcción.

A continuación, se examinan algunas acciones del proceso de transición experimentado por las y los estudiantes de la malla curricular antigua, bajo la perspectiva del nuevo modelo formativo.

Los centros de práctica colaboran con la Universidad, certificando las competencias profesionales de los y las egresados. La vinculación con los centros de práctica, se basa en la articulación de una tríada, conformada por el y la estudiante, el profesor guía del establecimiento y el profesor supervisor, quienes establecen un vínculo personal y académico. Actualmente, a nivel internacional, la vinculación inter organizacional supone una relación de mayor simetría entre ambos, basada en el reconocimiento mutuo del aporte a la formación profesional. En nuestro país, las Universidades que buscan lograr condiciones óptimas de formación, están articulando su vinculación mediante diversos protocolos. La Universidad de Tel Aviv, ha formalizado la vinculación con los centros de práctica pedagógica, reconociéndoles y creando un estatus especial bajo la categoría de centros universitarios. Éstos proporcionan condiciones óptimas para implementar y experimentar sus propuestas pedagógicas, validando el vínculo frente a la comunidad y, al mismo tiempo participando, de acuerdo con el principio de educación permanente, de beneficios formativos.

Bajo la perspectiva simétrica de la tríada formadora, el proceso de acompañamiento de la o el profesor en formación de un semestre, considera seis horas semanales de permanencia en el establecimiento, como mínimo, con cuatro horas de clase frente a un curso. El docente a cargo del acompañamiento, concurre a sus clases doce horas pedagógicas. Se solicita en el centro de práctica, que el estudiante participe de algunas experiencias, orientadas a construir la complejidad de la profesionalidad docente, tales como: consejo de profesores, reunión de departamento de asignatura, reunión de apoderados, consejo de curso, salida pedagógica, desarrollo de una actividad de orientación e investigación de necesidades educativas del curso. Asimismo, colabora en diversas actividades de apoyo, definidas por el Proyecto Educativo Institucional.

Durante la visita, la o el docente supervisor se entrevista con la o el profesor guía, para compartir la evaluación del desempeño en el proceso, privilegiando la evaluación conjunta de tríada. Al término de la visita, la o el docente supervisor y la o el estudiante se entrevistan, para desarrollar el proceso de retro alimentación y de evaluación reflexiva de la intervención. Como parte del plan de mejora, nuestra carrera ha fortalecido las condiciones que garantizan el acompañamiento

regular de las y los docentes en formación, mediante la conformación de un equipo docente que responde al perfil profesional.

Desarrollando la intervención pedagógica en centros de práctica de diversa dependencia, con sus propias complejidades, las y los docentes en formación buscan adecuarse a la cultura organizacional, conciliando innovación con resistencia. Aprenden a flexibilizar y a negociar su propuesta pedagógica y logran cierto impacto proporcional al breve lapso de intervención, a través del dispositivo didáctico y de un enfoque novedoso del contenido, centrado en el aprendizaje de las y los estudiantes.

El contenido y las actividades de la práctica profesional movilizan e integran las competencias disciplinares y pedagógicas y el aprendizaje de nuevas competencias. Desde la perspectiva disciplinar, los estudiantes, de acuerdo al nivel respectivo del currículum, desarrollan tareas de planificación, evaluación, selección y elaboración de recursos y diseñan dispositivos didácticos asociados a TICs, que ayuden a la o el estudiante a construir su aprendizaje. Gradualmente logran regular las fases de la clase, adecuando contenido y tiempo a la dinámica temporal del curso. La revisión de textos escolares, evidencia capacidad de análisis profesional, al propiciar la selección de contenido y de recursos, empleando sus conocimientos de los Ejes Disciplinarios.

Respecto al desarrollo de las competencias digitales, el año 2014 comenzaron a implementarse diversas actividades que poco a poco, han integrado el currículum. Desde esta perspectiva, la concepción de la práctica profesional pedagógica como asignatura, llevó a desarrollarla por medio de la plataforma institucional, articulando las visitas de acompañamiento a los centros de práctica con Talleres Presenciales y/o en Línea, abordando las fases de Observación, de Intervención Pedagógica y de Cierre de la misma, a lo largo del semestre. Con el apoyo del equipo del Laboratorio de Apoyo Didáctico (LAD), se gestionaron talleres orientados a la formación en el conocimiento, manejo e implementación de TICs en el aula. La plataforma institucional facilitó que todos las y los docentes en formación publicaran los productos de su práctica profesional.

Bajo la perspectiva del enfoque reflexivo del saber profesional docente, propi-

ciando la autonomía para seleccionar elementos del Marco para la Buena Enseñanza, las y los docentes en formación elaboran un Diario Reflexivo Pedagógico en línea, donde ordenan y sistematizan su reflexión sobre el proceso de intervención. De este modo, re construyen, organizan y evalúan sus acciones, compartiéndolas con sus compañeros(as) y con el profesor supervisor. El Diario Reflexivo Pedagógico es fundamental en la formación profesional docente, porque constituye la evidencia de su desempeño y contribuye a que confronte la teoría con las prácticas, para construir su saber pedagógico.

El análisis de la intervención pedagógica, se enfoca desde una doble perspectiva: subjetiva o Individual e inter subjetiva o en Díada. Las actividades del estudiante buscan fortalecer la iniciativa personal, propiciando tareas subjetivas, donde cada cual trabaja en la resolución de tareas propias de su realidad educativa. Pero, al mismo tiempo, elige y conforma una dupla que desarrolla el trabajo colaborativo inter subjetivo, donde el análisis personal es confrontado con el de la Dupla de Trabajo, induciendo el análisis comparado y la transferencia del aprendizaje común a situaciones nuevas.

Los recursos que elaboran los estudiantes, son publicados en el aula virtual, como evidencias del desempeño: planificaciones de clase, presentaciones ppt de clase, guías de aprendizaje, instrumentos de evaluación confeccionados, informes reflexivos, etc. En el Taller Presencial el profesor supervisor, actúa como mediador en la construcción del saber pedagógico individual y colectivo de las duplas, en un contexto de Equipo de Práctica Profesional, para propiciar el aprendizaje colaborativo y la identidad de grupo, organizado en torno los objetivos comunes.

Desde el año 2017, como iniciativa piloto, estudiantes del equipo en formación desarrollan la práctica profesional en dupla, a fin de examinar el impacto del trabajo colaborativo de docentes en formación en el aprendizaje de las y los estudiantes. Atentos a las nuevas experiencias en centros de práctica con dos o más docentes en ejercicio, trabajando simultáneamente en clase, en paralelo al modelo tradicional de formación individual de práctica profesional, se evalúan las posibilidades de un modelo alternativo de formación en díada. Esta alternativa de intervención pedagógica en estudio, se distingue por el saber hacer inter subjetivo.

Como resultado de la vinculación con el medio en la práctica profesional, en primer lugar, recibimos la invitación de directivos docentes y profesores(as) guías, a que nuevos docentes en formación de nuestra carrera, inicien intervenciones pedagógicas en sus escuelas, colegios, institutos y liceos. En segundo lugar, la calidad del vínculo profesional ha sido favorable para que las y los profesores guías participen como invitados de paneles dirigidos a las y los estudiantes en práctica profesional, para discutir los desafíos actuales de la profesionalidad docente y las expectativas sobre las y los practicantes. En tercer lugar, por tercera vez consecutiva, se desarrolla el taller de inducción a la práctica profesional, donde ex practicantes y egresados de la carrera, algunos cursando post grado, discuten sus experiencias, compartiendo el desafío de formación continua común, como docentes investigadores de la Sociedad del Conocimiento. Espacios de diálogo entre pares, en torno a sus experiencias pedagógicas en la práctica profesional, bajo la perspectiva de un amigo crítico(a), promueven su reflexión sobre la práctica y contribuyen a valorar el saber profesional docente, fortaleciendo la propia identidad.

Desde la línea investigativa, las y los docentes en formación examinan las tareas de desarrollo evolutivo de las y los alumnos del curso en intervención, para resolver las situaciones que deben enfrentar, muchas veces complejas. Analizan los casos experimentados y sus propias actitudes educativas como adultos, para ayudarles a lograr las tareas de desarrollo propias de su edad. Asimismo, indagan sobre las y los estudiantes del curso, empleando las fuentes a que tienen acceso, centrándose en estudiantes con necesidades educativas especiales. Exploran la red de apoyo y valoran la necesidad de trabajo colaborativo docente con otros profesionales del establecimiento, como el profesor tutor(a), orientador, equipo psicosocial y otros, en una primer acercamiento a sus responsabilidades como profesor(a) tutor.

El liderazgo de las comunidades educativas conduce a examinar las competencias emocionales de la o el docente en formación. La línea Socioemocional le prepara para desarrollar en sí mismo(a) y luego en sus estudiantes, las competencias que todos(as) necesitamos, para resolver los fenómenos emocionales. El analfabetismo emocional es la causa de muchos problemas educativos y sociales. Las competencias emocionales son parte de las competencias profesionales docentes. La

o el docente en formación tiene la responsabilidad de auto educarse en éstas, para luego poder educar a las y los estudiantes. Por este motivo, en primer lugar, realiza un examen introspectivo de sus propias competencias emocionales, valorando el nivel de desempeño actual. Luego, a partir del auto análisis, proyecta sus competencias en el contexto de la intervención pedagógica, analizando las competencias de las y los estudiantes, redefiniéndola. De este modo, la nueva generación profesional docente se prepara para diseñar, planificar, implementar y evaluar el nuevo currículum de educación emocional, base de la convivencia, la ciudadanía responsable y la gobernanza.

Un aspecto valorado por los centros de práctica profesional es la conformación regular de la tríada estudiante, profesor(a) guía y profesor supervisor(a), en concordancia con los estándares de certificación declarados por la Universidad, que dispone doce horas de acompañamiento presencial en los establecimientos. El equipo docente de supervisión, ha respondido al perfil profesional requerido para cumplir nuestras metas, permitiendo un cambio cualitativo en la formación inicial docente, reconocido por las y los profesores guías.

Las actuales tendencias de formación profesional docente, nos convocan a evaluar cómo avanzamos en iniciativas de vinculación institucional estratégica, reconociendo el estatus de los centros de práctica como organizaciones asociadas de la Universidad. El desarrollo de proyectos conjuntos y la atención de las necesidades de formación docente en los establecimientos escogidos, con nuestros recursos humanos, abriría campos de acción y experimentación pedagógicas a nuestros académicos y estudiantes de práctica profesional, fortaleciendo la identidad y proyección institucional regional y nacional.

La perspectiva Socioemocional es una fortaleza de la formación inicial docente en las y los estudiantes que cursan la nueva malla curricular de la práctica. Este cambio cualitativo ya es valorado por las y los profesores guías, que han comparado el desempeño con estudiantes formados bajo la anterior malla curricular. Es importante, seguir fortaleciendo las habilidades de investigación y el trabajo en equipo, indispensables para formar profesionales con la autonomía y competencias emocionales que requiere el liderazgo educativo, en la resolución de problemas.



Se ha propiciado la transición desde un enfoque descriptivo del aprendizaje en la práctica profesional, basada en el saber previo, hacia un enfoque reflexivo en y sobre la práctica, con énfasis en el ser y el saber hacer, a fin de fortalecer una nueva profesionalidad docente. Paralelamente, la integración del aula virtual en la asignatura ha permitido consolidar un portafolio digital del trabajo de las y los docentes en formación. De este modo, la carrera dispone de la evidencia del proceso en la asignatura práctica profesional, desarrollado por los futuros profesores/as. Las experiencias de la etapa de transición que finaliza el próximo año, con un programa formativo basado en competencias, representan una primera aproximación en la dirección del proceso de innovación curricular.

La identidad del equipo docente con el Proyecto Educativo Institucional, es sustantiva para orientar el proceso formativo, en la dirección de la innovación. Las actividades antes mencionadas, han sido gestionadas por el equipo profesional, evaluando los aspectos susceptibles de mejora. La alineación institucional, desde el Eje de la Práctica, nos ha exigido y exigirá desarrollar los cursos de habilitación dispuestos por la Universidad, animados por el PEI, para contribuir en la implementación del nuevo modelo educativo. Se agradece el trabajo colaborativo de las académicas Olivia Canales Q., Loraine Martínez R., Amanda Camus L. y especialmente las orientaciones de la Profesora Sra. María Teresa Pacheco Aguilar, por sus diecisiete años de aporte a la construcción de la nueva profesionalidad docente, con el apoyo de nuestras autoridades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, Rafael y Núria Pérez. "Las competencias emocionales" *Educación XXI* n° 10 (2007), p. 8.
- Elliot, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción* (Madrid: Morata, 2002).
- Goodyear, P. y S. Retalls. *Technology-Enhanced Learning: Design Patterns and Pattern Languages* (Rotterdam: Vol. 02, Sense Publishers, 2010).
- Mayer, R. "Diseño educativo para un aprendizaje constructivista" En: C. Reigeluth. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Parte I (Madrid: Santillana Aula XXI, 2000), p. 154.

- Pacheco, María. "Formación profesional UPLA en Inclusión, Ped. Historia y Geografía" (2017) En: <http://www.upla.cl/noticias/2017/07/12/desafios-y-proyecciones-sobre-la-inclusion-desde-la-practica-pedagogica/>
- Perrenoud, Philippe. "Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?" *Revista de Tecnología Educativa* Vol. XIV n° 3 (2001).
- Tobón, S., J. Pimienta y J. García. *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias* (México: Pearson-Prentice Hall, 2010).
- Universidad de Playa Ancha. "Ped. Historia y Geografía. Taller de experiencias docentes del S. XXI" (2016) En: <http://www.upla.cl/noticias/2016/10/20/taller-de-experiencias-del-docente-del-siglo-xxi/>
- Universidad de Playa Ancha. "Práctica Profesional UPLA, Ped. Historia y Geografía. Talleres de fortalecimiento de competencias digitales" (2015) En: <http://www.upla.cl/noticias/2015/11/18/futuros-pedagogos-se-especializan-en-uso-de-tic/> y <http://www.upla.cl/desarrollodocente/blog-en-educacion-fue-especialmente-preparada-para-los-estudiantes-que-estan-realizando-su-practica-profesional-de-la-carrera-de-historia-y-geografia/>
- Universidad de Playa Ancha. "Práctica Profesional UPLA, Ped. Historia y Geografía. Talleres de inducción a la práctica profesional" (2016) En: <http://www.upla.cl/noticias/2016/09/16/taller-de-induccion-a-la-practica-profesional-de-pedagogia-en-historia-y-geografia/>
- Universidad de Playa Ancha. "Práctica Profesional UPLA, Ped. Historia y Geografía. Talleres de inducción a la práctica profesional" (2017) En: <http://www.upla.cl/noticias/2017/04/20/estudiantes-de-pedagogia-en-historia-se-preparan-para-su-practica-profesional/>
- Universidad de Playa Ancha. "Práctica Profesional UPLA, Ped. Historia y Geografía. Talleres de inducción a la práctica profesional" (2017) En: <http://www.upla.cl/noticias/2017/09/08/en-historia-y-geografia-estudiantes-comparten-experiencias-de-practica-profesional/>

**NOTAS**

- 1 Philippe Perrenoud. "Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?" *Revista de Tecnología Educativa* Vol. XIV n° 3 (2001), p. 326.
- 2 Rafel Bisquerra y Núria Pérez. "Las competencias emocionales" *Educación XXI* n° 10 (2007), p. 8.
- 3 Bisquerra y Pérez (2007), p. 12.
- 4 P. Goodyear y S. Retalls. *Technology-Enhanced Learning: Design Patterns and Pattern Languages* (Rotterdam: Vol. 02, Sense Publishers, 2010).
- 5 R. Mayer. "Diseño educativo para un aprendizaje constructivista" En: C. Reigeluth. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Parte I (Madrid: Santillana Aula XXI, 2000), p. 154.
- 6 S. Tobón, J. Pimienta y J. García. *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias* (México: Pearson-Prentice Hall, 2010), p. 20.
- 7 John Elliot. *El cambio educativo desde la investigación-acción* (Madrid: Morata, 2002).



# HISTORIA ¿TIEMPO MUERTO? REFLEXIONES DE ENSEÑAR HISTORIA EN EL MARCO DE LA CRISIS DE LA ESCUELA TRADICIONAL

**Nadia Sofía Farías Cárdenas**

Liceo Manuel Barros Borgoño (A-10)

Santiago-Chile

nadiafariascardenas@gmail.com

## **1. PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA**

El siguiente trabajo se enmarca en el análisis y la reflexión de una docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los 3 primeros años de experiencia laboral enseñando la disciplina.

El establecimiento donde se han desarrollado estas experiencias corresponde al Liceo Manuel Barros Borgoño (A-10) ubicado en San Diego # 1547, comuna de Santiago (centro). Dicho liceo se encuentra dentro de los llamados “emblemáticos” de la capital, al ser un establecimiento educacional con 115 años de trayectoria, casa de estudios de grandes figuras como el presidente de la República Pedro Aguirre Cerda, el ex rector de la Universidad de Chile Víctor Pérez Vera, entre otros.

El liceo, dentro de sus objetivos institucionales tiene como misión desarrollar valores en los estudiantes quienes puedan ser “capacitados para demostrar respeto, solidaridad, tolerancia, autenticidad, compromiso responsable y activo en la sociedad”<sup>1</sup> lo que en el establecimiento se representa en el fomento a la reflexión crítica, la generación de instancias de participación de estudiantes como colectivos y foros de índole político. Estos espacios que se han ganado los estudiantes en el interior del liceo han venido entrando en conflicto con la institución desde hace unos años, puesto que muchas de las formas en que se manifiestan los estu-

diantes son rechazadas por los docentes y trabajadores en general. Es evidente, además, que esta situación se traspase muchas veces al aula y altere el normal funcionamiento de las clases y la predisposición de los estudiantes ante ellas.

La justificación de indagar en este problema es que esta es una manera en que se puede representar la idea de crisis de la escuela en el siglo XXI no descartando que en otros establecimientos se viva de otros modos y que son dignas de estudiar, además de cómo se nos plantea este escenario a la hora de enseñar nuestra disciplina.

Ante esto, el objetivo de este trabajo pretende de manera general vincular la situación que en estos 3 años he vivido como docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el liceo presentado anteriormente con la actual crítica que existe a la escuela tradicional y el rol que posee la escuela la sociedad actual.

Particularmente se analizarán dos desafíos que se desprenden de esta idea de crisis o transformación de la escuela y su rol en sociedad; la dificultad metodológica que tiene la asignatura en relación a la sociedad de lo inmediato y la sobrevaloración por el resultado carente de reflexión sobre ellos.

## **2. “HISTORIA ¿TIEMPO MUERTO?. DESAFÍOS DE ENSEÑAR LA DISCIPLINA EN EL MARCO DE LA CRISIS DE LA ESCUELA TRADICIONAL”**

### **2.1. DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA**

Uno de los temas relevantes que hoy se discuten en educación, al menos desde teorías como la pedagogía crítica propuesta por autores como Freire<sup>2</sup>, Grundy<sup>3</sup> y Giroux<sup>4</sup>, Olmos<sup>5</sup>, entre otros, corresponde a la llamada “crisis de la escuela tradicional”. Para ejemplificar lo anterior, no existe otra mejor representación que la que hace Palacios de esta crisis, donde la escuela se desmorona “cada vez más como un noble edificio antiguo cuyos cimientos se resquebrajan, cuyas paredes se agrietan y cuyas tejas se van poco a poco desmoronando”<sup>6</sup>, lo que además es evidente para cualquier docente que ingresa a las aulas a impartir clases.

Las investigaciones en educación han llegado a conclusiones más o menos similares del porqué de esta situación, hoy la discusión bibliográfica existente nos habla por ejemplo de que tal crisis como se describía anteriormente no existe, sino que es necesario hablar de una transformación<sup>7</sup> en el rol de la escuela y de las

relaciones que ahí se articulan entre los sujetos, producto de procesos históricos asociados a las tecnologías y el acceso de la información, en especial durante las últimas décadas con la era de la Globalización.

De esta misma transformación, encontramos autores que han centrado su atención en la “brecha” que hoy existe entre diversas culturas interrelacionadas al interior de la escuela, pero destacando que “esa brecha, de alguna forma, siempre ha existido; lo que ocurría es que en épocas anteriores determinados mecanismos de coerción social mantenían a raya, por decirlo así, ese desajuste y los valores dominantes hacían invisible el problema”<sup>8</sup>, dirigiendo la problemática no hacia la institución misma, sino a las consecuencias sociales de los ya mencionados procesos históricos y económicos, por supuesto, que tienden a vincular en un modo radicalizado a la escuela con la idea de orden y tradición, valores que parecieran estar en desuso en las nuevas generaciones. Así mismo, encontramos autores más modernos como José Manuel Pérez<sup>9</sup>, quien atribuye este proceso de crisis o transformación de la escuela a una larga lista de factores, entre los que se mencionan aspectos curriculares como la desvinculación de los planes y programas que emanan los Gobiernos con las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

Señalado esto, las siguientes páginas tendrán por objetivo el analizar dos problemas particulares que he detectado en mis primeros años a la hora de enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es decir, desde una perspectiva pedagógica, los que se desprenden necesaria e inevitablemente desde esta idea de crisis o transformación del rol que posee la escuela en la actualidad y para las nuevas generaciones; por un lado, la contradicción que existe en la didáctica tradicional que se nos imparte desde la Universidad para enseñar la asignatura con la generación de lo inmediato, lo aparente y lo superfluo<sup>10</sup> y por otro, la sobrevaloración del resultado-calificación para los estudiantes en desmedro del mero interés por aprender, para finalizar con una breve propuesta que habla de la necesidad de la innovación en esta área.

## **2.2. LA GENERACIÓN DE LO INMEDIATO**

Enseñar cada una de las áreas contenidas en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no es nada sencillo, en especial cuando pareciera existir

una sensación de destrucción institucional constante y que en este caso produce un cuestionamiento del quehacer pedagógico en el aula, en especial durante los primeros años de experiencia laboral. De acuerdo al primer problema planteado, personalmente percibo que los métodos impartidos en la formación de los docentes para enseñar la asignatura no parecieran ser acordes a un contexto dinámico y complejo el que hoy docentes jóvenes deben aprender a abordar.

Lo anterior se agudiza cuando aún en el imaginario estudiantil y por qué no decirlo, de la sociedad, la Historia se percibe como algo inamovible; “Sobre esta cuestión debe decirse que la historia no explica el presente, sino el pasado”<sup>11</sup>, como nos señala Prats, lo que contradice una realidad en la que estudiantes “como sujetos activos, como personas y en nuestras interacciones sociales, actuamos y pensamos cuestionándonos; no damos por cierta y absoluta la realidad que nos rodea”<sup>12</sup>, por lo que parte del desafío radica en efecto, dar significados a los hechos del pasado a un presente complejo, que se cuestiona. En esencia, el desafío radica en traer al presente a la Historia, cuidando su temporalidad y contexto para así, mediante el pensamiento crítico otorgarle significado al presente. Ciertamente, esto no es sencillo, en especial si consideramos que mucho de lo que enseñamos en Historia y Ciencias Sociales, específicamente, requiere de mucho pensamiento abstracto por parte de los estudiantes y en la era de la Globalización, donde todo es concreto, es visible, resulta con aún mayor dificultad.

No obstante, se contradicen también las nuevas generaciones con el rol de la escuela, lo que evidentemente traspasa la labor de los docentes de Historia. Hargreaves, en este sentido indica que “a medida que pasa el tiempo, la distancia entre el mundo de la escuela y el mundo exterior a la misma se hace cada vez más evidente. El carácter anacrónico de la escolarización es cada vez más transparente”<sup>13</sup>. Lo que se puede apreciar en las múltiples culturas que existen al interior de la escuela y que en este proceso de transparencia se vuelven antagonistas; profesor-estudiante, escuela-sociedad, pasado-presente, lo muerto-lo vivo, etc. Así mismo, los docentes se tienden a volver reproductores de un contenido sin sentido y los estudiantes se resisten a aprender lo que no pueden ver concretamente ¿Cómo entonces, podemos enseñar la disciplina sin entrar en conflicto con el rol de la escuela? Especialmente si enseñamos una asignatura que reproduce



el orden, la tradición y los valores de la sociedad moderna a una posmoderna<sup>14</sup>, diversa, acelerada, una cultura de lo “superficial y de lo efímero”<sup>15</sup>.

### **2.3. LA SOBREALORACIÓN DE LA CALIFICACIÓN**

En este contexto, no resulta aislado que hoy los estudiantes estén mayormente interesados en los resultados que obtienen, traducidos en calificaciones y no en lo que supuestamente indican tales números. En mis primeros años de experiencia enseñando la disciplina me he percatado que los estudiantes por lo general aumentan su motivación o esfuerzo en las actividades que son calificadas, especialmente aquellas que inciden directamente en su registro de notas de la asignatura, a diferencia de las actividades que no tienen calificación.

Esta práctica, que bien podríamos definir como el realizar todo por “algo a cambio” también es representación de una sociedad, donde “no hay espera, se quiere la gratificación inmediata, el bienestar a corto plazo”<sup>16</sup>, tal como lo que obtenemos cuando compramos un producto en el supermercado. Ciertamente, no podemos culpar a los estudiantes de este panorama, de cierto modo nosotros los docentes con pocos años de ejercicio también somos parte de una generación que busca lo inmediato, también la escuela como institución lo hace a su manera, no debemos extrañarnos entonces, del permanente interés que se tienen en los resultados del SIMCE, PSU, o incluso, el suscitado (y relativamente nuevo) interés en pruebas de índole internacional, como PISA o TIMMS<sup>17</sup>.

En este punto, el desafío de enseñar Historia tendría dos dimensiones, por un lado desafiar la idea cortoplacista los procesos, lo que a simple vista podría resultar ventajoso para nuestra labor ya que evidentemente los hechos del pasado no se encuentran aislados y por consiguiente, no pueden enseñarse de ese modo, pero también es necesario crear el vínculo de cada uno de ellos con el presente, es decir, con los hechos del hoy complementados con la visión crítica que tenga el docente de ellos; no serviría de nada enseñar un proceso tan largo como la Guerra Fría si no relacionamos los resabios actuales del período. Los estudiantes valoran además del significado de los hechos históricos de los que ya hablamos, el hecho de que la Historia aún está viva y con ello, aún podemos construirla y ser partícipes de ella.

Por otro lado, ser más conscientes con la evaluación de las actividades que realizamos, considerando que prácticamente “la evaluación se aplicó con una función puramente sumativa y final, sin más pretensiones que de la de constatar el grado de los conseguido para, de esta forma, aprobar o suspender, promocionar o 'repetir’”<sup>18</sup> y que a partir de ello, el poder que tiene en los estudiantes y en las instituciones es vital pero rara vez es elemento de reflexión y crítica en las escuelas. Por ello, es necesario utilizar esta herramienta de manera responsable con el fin de que sea un aporte a la enseñanza de los procesos históricos y no transmitir la idea de que es una mera meta o un premio a lograr. Sin embargo, esto muchas veces se contrapone con el tiempo que tenemos los docentes para preparar y planificar nuestras actividades y evaluaciones, el ser consciente y responsable con ellas requiere de tiempo para prepararlas, el cual como sabemos es muy escaso en el régimen laboral que tenemos los docentes en Chile.

### **3. LA NECESIDAD DE RENOVAR (-SE EN) LA ESCUELA**

Los dos desafíos planteados anteriormente nos obligan a repensar nuestras prácticas pedagógicas y la necesidad de llevar esta tarea a las escuelas de formación pedagógica que hoy preparan docentes para el futuro. Al respecto, la pedagogía crítica nos señala que la educación se basa en un “proceso de aprendizaje en el diálogo reflexivo que fortalece al sujeto y lo transforma en constructor de sus propios conocimientos, entra a jugar un rol fundamental, como una “ciencia que trata del desarrollo de la racionalidad humana, mediante un proceso de análisis de la realidad educativa y de una reflexión crítica sobre tal exploración...”<sup>19</sup>, otorgándole un carácter más democrático a los procesos que se dan al interior de la escuela, donde es necesario el diálogo entre quienes conforman a las instituciones escolares.

Las escuelas ya no constituyen el único espacio donde se desarrollan las áreas del saber y el conocimiento, los estudiantes de hoy tienen múltiples formas de adquirir información, lo que afecta directamente a nuestra disciplina al identificarse tanto con el conocimiento en sí mismo. La Historia debe ser parte de este diálogo reflexivo y necesario, sus líneas de estudio deben mostrarse como reconstrucciones útiles para la vida del siglo XXI donde los procesos son entendidos de manera crítica y dialógica entre el pasado y el presente.

Es esencial, en este sentido, que la escuela y nosotros como docentes de Historia podamos dar las instancias necesarias en nuestras prácticas en el aula para que los estudiantes conozcan las potencialidades y puntos débiles de vivir en un contexto como el actual y desde ahí, aprender las herramientas que se necesiten para desarrollarse en comunidad, tarea que la escuela debiera garantizar, donde “ampare la libertad individual, garantice la igualdad de oportunidades y proteja las manifestaciones diferenciales y las propuestas minoritarias, ha de ser el resultado del consenso, de la participación democrática, informada y reflexiva de los componentes de la comunidad social [donde el] sujeto se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica educativa”<sup>20</sup>, ejecutor y promotor de tales cambios.

Lo anterior en palabras de Pérez Gómez: “docentes y la propia institución escolar se encuentran ante el reto de construir otro marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia”<sup>21</sup>, elementos vitales para reconstruir el nuevo rol de la escuela en nuestra sociedad.

#### **4. REFLEXIONES FINALES**

A modo de conclusión, la escuela como la conocemos y de la manera en que se inserta en nuestra sociedad presenta algunas características propias de su tradición que hoy la vuelven descontextualizada con las necesidades de las nuevas generaciones, las que han aprendido a convivir con un mundo y un medio posmoderno en que los grandes pilares de la tradición en la sociedad se han visto fragmentados y cada vez más complejizados.

La relación de la Historia como disciplina y área del conocimiento en educación tienden a vincularse más con ideas de orden y tradición, las que en el marco de la crisis o transformación de la escuela no parecieran tener cabida, lo que se representa en el desinterés a priori que parecieran tener los estudiantes por esta asignatura dado sus objetos y contextos de estudio, su atemporalidad con un mundo globalizado en el siglo XXI. Ante esto, los relatos históricos parecieran no tener tiempo en el presente o al menos sentido, por lo que es vital conectar los hechos con el presente y el sentido que tienen en nuestra cotidianidad, se trata de darle vida a la historia de una forma concreta y visible, desafío complejo si

consideramos las dinámicas de este presente y las características que éste posee.

Por otro lado, y dada las condiciones en que los docentes deben insertarse al mundo laboral, donde gran parte de las acciones humanas se realizan por un beneficio a cambio, es necesario ser conscientes con el poder que poseen las calificaciones en el medio escolar. Lo anterior no solo desde la perspectiva del estudiante sino también de todo el aparataje institucional donde lamentablemente, los resultados serán puntos clave en las experiencias laborales de los profesores. El desafío está en no caer en las dinámicas simplistas de la evaluación tomando hechos de manera aislada e intentar evaluar la mayor cantidad de procesos históricos como tal, considerando causas y consecuencias por ejemplo, repercusiones en el presente, influencia de ellos en nuestra cultura, entre otros. Puede parecer complejo, pero es necesario si no se busca responder con solo una parte de lo que implica hoy educar y ser un profesional integral de la educación.

En síntesis, la escuela cambió incluso para nosotros, los docentes que recién comienzan su carrera profesional en las escuelas, colegios y liceos del país, esto es producto de los procesos históricos que nosotros mismos estudiamos e intentamos resignificar en un contexto que es diverso y dinámico. Es necesario, desde una perspectiva pedagógica que el profesor sea crítico, no solo con los hechos, contenidos, procesos que enseña, sino también consigo mismo y de manera constante reflexionar sobre sus prácticas y su rol en esta “nueva” escuela del siglo XXI. La historia depende de nuestra capacidad de reinventarnos en nuestra profesión y de transmitir que hoy, más que nunca, las respuestas están en el pasado, en aquel momento que pareciera ser muerto, pero que al contrario, vive dentro de nosotros y la construimos todos los días.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Byung-Chul, Han. *La sociedad de la transparencia* (España: Editor Digital Titivillus, 2013).

Casanova, María A. “Un modelo evaluador y su metodología. La evaluación educativa”  
En: *Manual de evaluación educativa* (Madrid: Ed. La Muralla, 1998).

Freire, P. *La educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI Editores, 1976).

- García, J. E., F. García, J. Martín & R. Porlán. "¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales?" *Investigación en la Escuela* n° 63 (2008), pp. 17-28.
- Giroux, H. *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (México: Siglo XXI Editores, 1998).
- Grundy, S. *Producto o Praxis del Currículum* (Madrid: Morata, 1998).
- Hargreaves, Andy. *Profesorado, Cultura y Posmodernidad* (Madrid: Ed. Morata, 1999).
- Imbernón, F. (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (Barcelona: Ed. GRAÓ. Biblioteca del aula Serie Pedagogía, Teoría y Práctica, 1998).
- Información sobre pruebas estandarizadas internacionales.
- En: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=217419>
- Liceo Manuel Barros Borgoño (A-10). En: <http://www.lmbb.cl/>.
- Olmos, Oly "La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso Venezolano" *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* Año 9 n° 1 (junio 2008).
- Palacios, Jesús. *La cuestión escolar; críticas y alternativas* (Barcelona: Ed. LAJA, 1978).
- Pérez Gómez, Ángel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Madrid: Ed. Morata, 1999).
- Pérez Tornero, José Manuel. *Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información* (Barcelona: Ed. Paidós, Comunicación y educación en la sociedad de la información, 2000).
- Prats, Joaquín. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (México: Ed. Junta de Extremadura, 2013).
- Rodríguez Rojo, Martín. *Hacia una Didáctica Crítica* (Madrid: Ed La Muralla, 1997).

## NOTAS

- <sup>1</sup> Misión del Liceo Manuel Barros Borgoño. Disponible en <http://www.lmbb.cl/>.
- <sup>2</sup> P. Freire. *La educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI Editores, 1976).
- <sup>3</sup> S. Grundy. *Producto o Praxis del Currículum* (Madrid: Morata, 1998).
- <sup>4</sup> H. Giroux. *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (México: Siglo XXI Editores, 1998).

- 5 Oly Olmos. "La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso Venezolano" *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* Año 9 n° 1 (junio 2008).
- 6 Jesús Palacios. *La cuestión escolar; críticas y alternativas* (Barcelona: Ed. LAJA, 1978), p. 7.
- 7 F. Imbernón (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (Barcelona: Ed. GRAÓ. Biblioteca del aula Serie Pedagogía, Teoría y Práctica, 1998), p. 4.
- 8 J. E. García, F. García, J. Martín & R. Porlán. "¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales" *Investigación en la Escuela* n° 63 (2008), p. 18.
- 9 José Manuel Pérez Tornero. *Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información* (Barcelona: Ed. Paidós, Comunicación y educación en la sociedad de la información, 2000), p. 16.
- 10 Han Byung-Chul. *La sociedad de la transparencia* (España: Editor Digital Titivillus, 2013), p. 35.
- 11 Joaquín Prats. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (México: Ed. Junta de Extremadura, 2013), p. 14.
- 12 Prats (2013).
- 13 Andy Hargreaves. *Profesorado, Cultura y Posmodernidad* (Madrid: Ed. Morata, 1999), p. 50.
- 14 Hargreaves (1999), p. 47.
- 15 García, García, Martín & Porlán (2008), p. 63.
- 16 García, García, Martín & Porlán (2008), p. 63.
- 17 Información sobre pruebas estandarizadas internacionales. En: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=217419>
- 18 María A. Casanova. "Un modelo evaluador y su metodología. La evaluación educativa" En: *Manual de evaluación educativa* (Madrid: Ed. La Muralla, 1998), p. 105.
- 19 Martín Rodríguez Rojo. *Hacia una Didáctica Crítica* (Madrid: Ed La Muralla, 1997), p. 131.
- 20 Ángel Pérez Gómez. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Madrid: Ed. Morata, 1999), p. 49.
- 21 Pérez Gómez (1999), p. 49.

# PROBLEMÁTICAS Y DESAFÍOS QUE DEBEN AFRONTAR LOS NUEVOS DOCENTES DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DURANTE LOS PRIMEROS AÑOS DE DOCENCIA

**Catalina Constanza Ibacache Navea**

Colegio Sagrados Corazones-Monjas Francesas de Viña del Mar

Viña del Mar-Chile

catalina.ibna@gmail.com

## 1. IDENTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

A nivel institucional, los docentes egresados de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales enfrentan diversas dificultades durante sus primeros años de docencia. Las dificultades más relevantes se ven materializadas en problemáticas que pudieron ser abordadas antes de insertarse en el campo laboral, pero al ser analizadas en profundidad dan cuenta de que no solo dependen de la casa de estudios en cuestión.

Entre las problemáticas más relevantes que deben enfrentar los egresados de la carrera de Historia, Geografía y Ciencias sociales de la Universidad de Playa Ancha destacan: el desarrollo de la didáctica de las disciplinas que aborda la carrera (Historia y Geografía); la escasa familiarización con las necesidades educativas especiales (NEE que deben ser atendidas en la cotidianidad del quehacer docente); y finalmente, se presenta un problema que debería ser abordado a escala más amplia, ya que no solo concierne a la carrera de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sino que engloba a todas las carreras de pedagogía de la casa de estudios en cuestión: el contraste producido entre las horas lectivas de práctica profesional y el trabajo que en ello se ejerce versus las horas pedagógicas de trabajo docente sumados al trabajo administrativo una vez egresados de la universidad.

El presente artículo busca dar a conocer cuáles son las problemáticas más relevantes que deben enfrentar los docentes recientemente egresados de la carrera de Pedagogía en Historia, geografía y Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha una vez que se insertan en el sistema educativo, para de ésta forma otorgar a los futuros docentes de la carrera en cuestión, herramientas que le faciliten el desempeño de sus labores una vez que se inserten en el campo laboral.

Siendo, por tanto, los objetivos, los siguientes: a) reconocer las problemáticas más relevantes a la que deben hacer frente los docentes de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en sus primeros años de docencia, b) facilitar a los futuros docentes información relevante respecto al trabajo que se desarrolla una vez que se inserten en el campo laboral y c) generar un espacio de reflexión que permita la solución de las problemáticas observadas y la búsqueda de nuevas estrategias con el propósito de facilitar el trabajo de los futuros docentes.

## 2. DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

En la cotidianidad del trabajo docente durante el primer año de inserción al sistema educativo, se ha logrado percibir una serie de problemáticas que deben ser afrontadas por los docentes recientemente egresados de la Universidad de Playa Ancha, tales como la didáctica de las disciplinas abordadas, el tratamiento de las necesidades educativas especiales, y el contraste entre la labor de las prácticas tempranas y el desarrollado habitualmente una vez insertos en el sistema educativo.

Con lo que respecta al primer tema abordado (didáctica de las disciplinas), existe una diversidad de autores que sustentan el hecho de que tanto la disciplina histórica como geográfica están al debe en materia de didácticas. Tanto Joaquín Prats y Joan Santacana en su trabajo *Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos*, como Aceneth Perafán Cabrera en su trabajo titulado *Reflexiones en torno a la didáctica de la historia*, y Carlos Marcelo Andelique en su trabajo *La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?*, concuerdan en la idea de que la historia favorece la capacidad crítica y la reflexión, y para ello, un elemento esencial en el ejercicio educativo es la innovación. Similar proposición realiza Elsa Rodríguez de Moreno en su traba-



jo *Geografía Conceptual, Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Básica Secundaria*, quien para referirse a la disciplina geográfica profundiza en la idea de que la innovación es precisamente el mayor problema de la didáctica de la geografía.

Por otra parte, el tratamiento de las NEE es un problema común no solo en los docentes recientemente egresados, Así lo sustenta tanto el MINEDUC en su guía n° 4 “Escuela, familia y necesidades educativas especiales”<sup>1</sup>, como Solange Tenorio, quien en su trabajo “Formación inicial docente y necesidades educativas especiales”, también alude a la necesidad de preparar profesores en la enseñanza de metodologías que permitan en la práctica pedagógica responder a las necesidades de aquellos estudiantes integrados con necesidades educativas especiales.

Finalmente, en relación con los problemas asociados al contraste entre la labor docente desempeñada en las prácticas tempranas y el trabajo ejercido por los docentes insertos en el sistema educativo; autores como Juan Valenzuela y Alejandro Sevilla en su trabajo *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro*, Iván López C. en su trabajo *Retiro Temprano de Profesores del Sistema Educativo de Chile*, María Solís Z. y Claudio Núñez V. en su trabajo *Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes* y Manuel Parra G. en su trabajo *Condiciones de trabajo y salud docente* sustentan la idea de que el trabajo docente sumado al trabajo administrativo genera un gran impacto en los profesores en sus primeros años de docencia, el cual se puede ver reflejado incluso en el abandono definitivo del sistema educativo.

### **3. PROBLEMÁTICAS Y DESAFÍOS QUE DEBEN AFRONTAR LOS NUEVOS DOCENTES DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DURANTE LOS PRIMEROS AÑOS DE DOCENCIA**

#### **3.1. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LA GEOGRAFÍA**

Con lo que respecta a la didáctica de las disciplinas abordadas por el profesor de la asignatura, nos encontramos ante el desafío en el que tanto la dirección de los establecimientos educacionales, como los estudiantes esperan conocer nuevas estrategias didácticas.

Bajo esta premisa, se tienen altas expectativas de la asignatura, ya que los mismos estudiantes asumen que los profesores de historia realizan pruebas en las que se evalúan habilidades que se resumen en la memorización de fechas y lugares de diversos acontecimientos históricos. Asimismo lo demuestra el trabajo de Joaquín Prats y Joan Santacana, quienes señalan que “Esta ausencia de consideración de lo científico relacionado con lo social, hace que el aprendizaje de la Historia, la Geografía y otras ciencias sociales sean vistas por el alumnado como asignaturas memorísticas, más o menos interesantes, y que no conlleven actividades discursivas, de indagación o de resolución de problemas”<sup>1</sup>.

En el caso de la historia se requieren más estrategias de enseñanza que las timeline, la lexicografía, los cuadros comparativos, el análisis de involucrados y el árbol del problema, ya que los estudiantes del siglo XXI exigen aprender de manera más motivante y entretenida. Siguiendo esta línea, el docente se ve obligado a modernizarse y buscar nuevas estrategias de enseñanza que le permitan innovar, motivar y captar la atención de los estudiantes complementando las herramientas tradicionales como los libros y el pizarrón con el uso de las TIC’S. Para Aceneth Perafán Cabrera “Uno de los aspectos claves que se debe tener en cuenta para dinamizar la enseñanza de la historia, estriba en superar aquella limitada visión que la consideraba como un compendio de datos referidos al pasado que describen los hechos como verdades acabadas y deben ser aprendidos de memoria”<sup>3</sup>.

A todas las dificultades mencionadas con antelación, se debe considerar el hecho de que todos los estudiantes aprenden de maneras diversas, esto considerando lo propuesto por el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), modelo de enseñanza que invita a los docentes a plantear diversas estrategias para enseñar en la diversidad y que busca aumentar las oportunidades de aprendizaje por medio de tres estilos: visual, auditivo y kinestésico. Bajo este alero, Carlos Andelique señala que “se debe tomar conciencia de la necesidad de una formación permanente, que desafía a la imaginación y a la creatividad para generar recursos y estrategias metodológicas innovadoras, descentrarse para poder pensar en “el otro”, para orientarlo en sus aprendizajes”<sup>4</sup>.

En relación con el eje de geografía, tenemos aún más dificultades en materia de didácticas, puesto que la rama geográfica históricamente ha sido minimizada por

el mismo currículum nacional, ya que no aborda la materia geográfica como una disciplina amplia conformada por diversas ramas que estudian materias diversas (ambiental, física, humana, urbana y rural, regional, de la percepción, etc.). Como consecuencia de esto, los docentes abordan la geografía enfocándose únicamente en la interpretación de mapas (actividades propuestas por el MINEDUC), muchas veces sin profundizar en las diversas escalas de análisis que ello requiere y sin considerar que la geografía se puede abordar desde diferentes ramas. Asimismo, Elsa Rodríguez de Moreno sustenta que “En América Latina la reflexión sobre el espacio geográfico es muy reducida, por tanto la educación geográfica está ausente aunque la asignatura de la geografía se halle en los planes de estudio de todos los países del subcontinente”<sup>5</sup>.

### **3.2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)**

Una de las mayores dificultades que debe enfrentar todo profesor actualmente, es el tratamiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), puesto a que los docentes de ésta generación no cuentan con la preparación requerida para atender a estudiantes con diversos problemas psicomotores, sensoriales o múltiples, como el síndrome de déficit atencional del adulto, trastornos de la ansiedad, trastornos del Espectro Autista, síndrome de Asperger, entre otros.

Este asunto es de gran relevancia, y por tanto, debería ser dominado ampliamente por todos los docentes, puesto a que estamos desenvolviéndonos en un contexto en el que el sistema educativo nos invita a desarrollar una verdadera inclusión. En este sentido, el Ministerio de Educación es claro al señalar que “es trabajo de los educadores y del sistema educativo en su conjunto, ayudar a que cada niño, niña o joven en nuestro país logre los aprendizajes que requiere para alcanzar con éxito sus metas en la vida. El Ministerio de Educación, a través de la modalidad de educación especial, aporta recursos para que las escuelas y liceos provean de ayudas y apoyos, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), contribuyendo además al aprendizaje de todos sus estudiantes”<sup>6</sup>.

En la actualidad es común observar diversas situaciones de estudiantes en una misma sala de clases, los cuales requieren una atención más focalizada por parte del profesor, adecuaciones curriculares y evaluaciones de carácter diferencial, es

por ello, que se requiere urgentemente una amplia profundización en materias que traten estas diversas necesidades educativas especiales para que los docentes sepan cómo abordarlas. Para Solange Tenorio entre las mayores debilidades de la formación inicial docente destaca el hecho de que “la mayoría de los estudiantes reconoce como una debilidad en su formación la falta de preparación en los temas relacionados con la diversidad en el aula, integración escolar y estrategias pedagógicas para el trabajo de estudiantes con N.E.E. Fundamenta que esta situación podría deberse al enfoque de formación de las carreras, en donde se prioriza el “saber disciplinario” por sobre el “saber pedagógico” más general, dejando en claro que si en algún momento se hizo referencia al tema, esto fue de manera superficial y sin mayor profundización”<sup>7</sup>.

#### **4. CONTRASTE ENTRE LA LABOR DESEMPEÑADA EN LAS PRÁCTICAS COMO ESTUDIANTE DE PEDAGOGÍA Y EL TRABAJO DESARROLLADO UNA VEZ INSERTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

El contraste producido entre las funciones que desempeñan los estudiantes de pedagogía en las prácticas (ya sean prácticas tempranas desarrolladas en los primeros años de la carrera o la misma práctica profesional ejercida al final de ésta) y las funciones que deben desarrollar los docentes egresados de la carrera y que se encuentran insertos en el sistema educativo, es un tema que afecta en general a todos los profesores en sus primeros años de docencia.

El problema que se presenta a modo general, y que por tanto debería ser abordado a escala más amplia, es que la escasez de horas pedagógicas que deben cumplir los estudiantes que rinden prácticas tempranas en los primeros años de la carrera de pedagogía y posteriormente en la práctica profesional, se contrasta en gran medida con la realidad que se vive al interior de los establecimientos educacionales una vez que ha finalizado el proceso de preparación. En ese sentido, los profesionales egresados de la carrera de pedagogía que ya están insertos en el campo laboral, sienten fuertemente el impacto de planificar clases para 10 o más cursos en lugar de 1 curso, además de evaluar, cumplir funciones administrativas, realizar trabajos colaborativos e interdisciplinarios, asistir a consejos de profesores, reuniones extraordinarias, y dictar clases de la asignatura a más de 100 estudiantes por día que aprenden de formas diversas que pertenecen a

distintos niveles educativos, estudiantes que en la mayoría de los casos suelen cursar entre séptimo básico y cuarto año medio, pero en otros casos se incorporan incluso niveles más bajos. Manuel Parra Garrido al analizar el caso de Chile en el estudio de la UNESCO, acerca de las condiciones de trabajo y salud docente, señala que “las principales tareas que se realizan fuera del horario de trabajo son: preparación de material didáctico (87.1%); cursos de perfeccionamiento (85.5%); preparación de clases (83.2%). Frente a esta carga de trabajo y los tiempos destinados a ella, destaca como factor de riesgo para la salud la ausencia de tiempos de descanso adecuados: casi un 45% de los profesores destina menos de 15 minutos al descanso durante la jornada laboral. Asumiendo como normal una jornada de trabajo de 44 horas semanales, el tiempo libre disponible para los profesores (sumados el trabajo docente realizado en la escuela y en el hogar) debería ser de 124 horas”<sup>8</sup>.

Ese impacto, es precisamente el problema que se genera al adaptarse a un sistema que además evalúa constantemente el desempeño de funciones administrativas, lo que en conjunto se considera entre las principales causas de la deserción de profesores en los primeros años de docencia. Siguiendo este enfoque, Juan Pablo Valenzuela y Alejandro Sevilla señalan que “Chile está en el grupo de países de la OCDE con mayores tasas de abandono de sus nuevos profesores, así como con dificultades estructurales para retenerlos enseñando en los colegios donde ingresan. Dos de cada diez nuevos profesores abandona el sistema escolar al concluir su primer año de trabajo, y cuatro de cada diez lo hace antes de concluir el quinto año de trabajo, estándares extremos compartidos por Inglaterra o Estados Unidos, donde dicha situación ha sido considerada como la principal catástrofe de sus sistemas educativos”<sup>9</sup>. Asimismo, Verónica Cabezas G. señala que “los primeros años de experiencia son cruciales en la probabilidad de retiro o movilidad docente”<sup>10</sup>.

## 5. CONCLUSIONES

Con este análisis del contexto en el que se encuentran los docentes egresados de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias sociales de la Universidad de Playa Ancha, queda en evidencia que las problemáticas que se enfrentan en la cotidianidad del quehacer docente son variadas y que presentan diversas

dificultades al momento de desempeñar las funciones diarias.

La didáctica de la historia y la geografía es una problemática que no solo concierne a la casa de estudios en cuestión, puesto que la historia como disciplina presenta una estigmatización trascendental que la define como una disciplina memorística que no aborda más estrategias y que no evalúa más habilidades. En el caso de la geografía el problema es incluso más profundo, producto de que el mismo curriculum nacional ha minimizado el eje temático de la geografía en los planes de estudios, pero como ya se mencionó con antelación, no solo el curriculum nacional chileno ha minimizado a la geografía de los planes y programas, sino que según Elsa Rodríguez de Moreno, es un patrón que tiene lugar a nivel latinoamericano. Por lo tanto, el desafío está en crear nuevas estrategias didácticas que permitan enseñar de manera más motivante a los estudiantes del siglo XXI.

Por otra parte, el tratamiento de las Necesidades Educativas Especiales no solo dificulta a los docentes de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sino que concierne a los profesores de diversas asignaturas durante los primeros años de docencia y por tanto, esta temática debiese ser parte de la formación transversal de todas las carreras de pedagogía, independientemente de la especialidad o la disciplina estudiada, fundamentando la idea de que todo profesor debiese estar preparado para atender y trabajar con la diversidad de sus estudiantes. Esta problemática es muy relevante en un contexto en el que prevalece la inclusión, y en ese sentido, no es menos importante el hecho de que los docentes dominen las estrategias necesarias para educar a los estudiantes que presenten dificultades diversas.

Finalmente, con lo que respecta a la tercera problemática abordada en este trabajo (contraste entre la labor desempeñada en las prácticas y el desempeñado una vez insertos en el campo laboral), tenemos una excesiva carga laboral que resulta ser un gran impacto para los docentes que ejercen la profesión en sus primeros años. Siguiendo esta línea, nos encontramos ante una dificultad que no solo afecta a los docentes de la carrera en cuestión, sino que al igual que las problemáticas ya mencionadas, afecta a las diversas pedagogías impartidas a nivel institucional. El trabajo de Verónica Cabezas nos permitió entrever las consecuencias devastadoras de ésta problemática, puesto que respecto al retiro de

la profesión, un estudio realizado en Inglaterra indica el rol que juegan las condiciones laborales: la excesiva carga de trabajo, stress y el mal comportamiento del estudiantado son las principales razones entregadas por profesores de educación básica y media<sup>11</sup>.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andelique, Carlos Marcelo. "La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?" *Clío & Asociados* n° 15 (2011), pp. 256-269.
- Cabezas G., Verónica. "Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos" *Proyecto FONIDE* n° FS511082 (2010).
- López Catalán, Iván. *Retiro Temprano de Profesores del Sistema Educativo de Chile* (Santiago, 2015).
- MINEDUC. *Escuela, familia y necesidades educativas especiales* (Santiago, 2012).
- Parra Garrido, Manuel. *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay* (Santiago, 2005).
- Perafán Cabrera, Aceneth. "Reflexiones en torno a la didáctica de la historia" *Revista Guillermo de Ockham* Vol. 11 n° 2 (2013), pp. 149-160.
- Prats, Joaquín y Joan Santacana. *Enseñar historia y geografía, principios básicos* (Barcelona, 1998).
- Rodríguez de Moreno, Elsa A. *Geografía Conceptual, Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Básica Secundaria* (Bogotá, 2010).
- Solís, María Cristina y Claudio Núñez. "Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes" *Estudios Pedagógicos* Vol. 42 n° 2 (2016).
- Tenorio, Solange. "Formación inicial docente y necesidades educativas especiales" *Estudios Pedagógicos* Vol. 37 n° 2 (2011), pp. 249-265.
- Valenzuela, Juan Pablo y Alejandro Sevilla. "La movilidad de los nuevos profesores en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro" *CIAE* Vol. 1 n° V (Octubre, 2013).

**NOTAS**

- 1 MINEDUC. *Escuela, familia y necesidades educativas especiales* (Santiago, 2012).
- 2 Joaquín Prats y Joan Santacana. *Enseñar historia y geografía, principios básicos* (Barcelona, 1998).
- 3 Aceneth Perafán Cabrera. "Reflexiones en torno a la didáctica de la historia" *Revista Guillermo de Ockham* Vol. 11 n° 2 (2013), pp. 149-160.
- 4 Carlos Marcelo Andelique. "La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?" *Clío & Asociados* n° 15 (2011), pp. 256-269.
- 5 Elsa A. Rodríguez de Moreno. *Geografía Conceptual, Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Básica Secundaria* (Bogotá, 2010).
- 6 MINEDUC (2012).
- 7 Solange Tenorio. "Formación inicial docente y necesidades educativas especiales" *Estudios Pedagógicos* Vol. 37 n° 2 (2011), pp. 249-265.
- 8 Manuel Parra Garrido. *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay* (Santiago, 2005).
- 9 Juan Pablo Valenzuela y Alejandro Sevilla. "La movilidad de los nuevos profesores en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro" *CIAE* Vol. 1 n° V (Octubre, 2013).
- 10 Verónica Cabezas G. "Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos" *Proyecto FONIDE* n° FS511082 (2010).
- 11 Cabezas (2010).



# RE-PENSAR LA HISTORIA DESDE LA INNOVACIÓN DE PROYECTOS EXTRACURRICULARES

**Bárbara Gabriela Lepe Briones**

Instituto Obispo Silva Lezaeta

Calama-Chile

barbaralepe.br@gmail.com

*“Enseñar no es transferir conocimiento,  
sino crear las posibilidades para su propia  
producción o construcción”*

Paulo Freire

## **1. PRIMERAS APROXIMACIONES A LA PROBLEMÁTICA**

La educación ha sido desde tiempos remotos un factor elemental para la plena realización personal, así también el combustible para que el progreso y desarrollo se acerquen a las sociedades actuales. Desde esta perspectiva, para quienes trabajamos en torno a los propósitos que impulsa la educación, el aula se ha transformado en un campo de investigación que emana desde la práctica docente del día a día, permitiéndonos por un lado mejorar constantemente el quehacer docente y por otro lado invitándonos a re-pensar y re-construir las nuevas bases educativas que se requieren para la formación y desarrollo del ciudadano del siglo XXI.

Al referirnos al ciudadano del siglo XXI, nos es indispensable contextualizarlo en esta era del conocimiento, donde el vorágine proceso de globalización ha dispuesto la información en tiempo real y al alcance de todos, transformando el contexto educativo tradicional en un reto donde el docente debe ser en la actual coyuntura un productor de conocimiento y un profesional capaz de convertir la voluminosa información en conocimiento útil a disposición de la formación de un ciudadano: vinculante, autónomo, con capacidad crítica, reflexivo, capaz de tra-

bajar colaborativamente hacia la acción vinculante con el medio social<sup>1</sup>, en virtud a este propósito hemos ido observando en la práctica docente que la educación tradicional con la que aprendimos está en transformación, por lo que ya el uso del PowerPoint, la pizarra y el plumón debe ir mutando hacia una educación en base al aprendizaje basado en proyectos, que nos permita re-pensar el curriculum escolar más allá de solo la transmisión del conocimiento, sino por el contrario, impulsar una metodología que acerque al estudiante a su realidad inmediata con el fin de contribuir hacia el bien común. ¿Pero cómo alcanzar este propósito?

Desde nuestra disciplina, La Historia, nos adentramos diariamente a este reto, como dijimos anteriormente el PowerPoint dejó de ser útil al menos en el desarrollo de la reflexión crítica que se requiere en estos días, es por ello que a través de este manuscrito nos hemos propuesto compartir nuestras prácticas pedagógicas vinculadas a proyectos sociales externos al establecimiento que nos han permitido cuestionarnos lo que enseñamos y como enseñamos en el aula, pues la participación de nuestros estudiantes en distintas instancias de innovación en la región ha permitido fortalecer dimensiones que también son posibles fortalecer al interior de la sala de clases, tales como; Dimensión afectiva, dimensión intelectual cognoscitiva, dimensión ética valórica y la dimensión de convivencia social.

Para la consolidación de este artículo nos hemos propuesto los siguientes objetivos: 1) identificar experiencias en torno al proyecto de innovación-social y 2) reflexionar acerca del impacto del aprendizaje en base a los proyectos de innovación extracurricular.

Re-pensar la historia desde el aula a partir del desarrollo de proyectos innovadores extracurriculares nos ha llevado a preguntarnos ¿Cómo enseñamos? ¿Cómo están aprendiendo nuestros alumnos con las clases que estamos dictando? ¿Estamos creando las instancias propicias para aprendizajes significativos? ¿Cómo estamos evaluando los aprendizajes?. Para dar respuesta a estas interrogantes hemos consultado diversa bibliografía con un mismo denominador en común: Trabajo colaborativo y modificación del curriculum escolar que atienda las necesidades de este siglo.

En las últimas décadas se ha impulsado una nueva educación basada en la creación de ambientes innovadores para el aprendizaje, un cambio en el modelo tra-

dicional hacia la “la educación del siglo XXI”, la que debe estar centrada en atender la necesidades presentes de esta era, por lo que la forma en cómo aprenden nuestros estudiantes se ha convertido en un tema de relevancia mundial.

Según, Hanna Dumont, David Istance y Francisco Benavides, ha habido corrientes que han modificado la forma de pensar la educación y el quehacer docente<sup>2</sup>. En primer lugar, el cambio de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento, nos ha llevado a incorporar el trabajo colaborativo en el aula, de tal forma que el proceso enseñanza- aprendizaje se transforme en un acto colectivo, donde se debe concientizar que un aprendizaje eficaz no es una actividad solitaria, sino más bien una actividad distribuida y transversal a todas las áreas del conocimiento. En segundo lugar, el rápido desarrollo y omnipresencia de la tecnología de la información y la comunicación (Tics) ha ido generando nuevos espacios educativos no formales entre los estudiantes, desafiándonos a re-pensar lo que hacemos y como lo hacemos, entonces nos preguntamos ¿Cómo hacer buen uso de la tecnología para aprender eficazmente?, desde esta perspectiva cabe preguntarse ¿Está ya obsoleto el PowerPoint para el propósito de la educación actual?.

En tercer lugar, la base de investigación sobre el aprendizaje está creciendo, sin embargo según la “naturaleza del aprendizaje” no se está direccionando el cambio que viene sufriendo el modelo educativo, por el contrario se lamenta que demasiadas escuelas no reflejen sus conclusiones, generándose una “Gran desconexión” entre lo que está ocurriendo al interior del aula y como se crean las instancias propicias para compartir entre docentes este cambio. Finalmente, lo anteriormente mencionado nos conduce a pensar en nuevas instancias propicias que impulsen un aprendizaje para toda la vida, es decir, enfocar la educación actual en la formación del ciudadano del siglo XXI, quien debe estar preparado para enfrentar los vorágines cambios que está sufriendo nuestra sociedad, tras lo cual debe ser capaz de: 1) generar, procesar y clasificar información compleja, 2) pensar en forma sistemática y crítica, 3) tomar decisiones en distintos contextos, 4) formular preguntas relevantes sobre distintos temas, 5) adaptarse y ser flexible ante información nueva, 6) ser creativo, 7) justificar y resolver problemas del mundo real, 8) adquirir una comprensión profunda de conceptos complejos, 9) manejar medios de comunicación, 10) trabajar en equipo y tener habilidades sociales y de comunicación<sup>3</sup>. Para dar cumplimiento a los propósitos anteriores,

debemos modificar la forma en cómo enseñamos a través de “atmosferas creativas”<sup>4</sup> y uso de recursos que activen el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de actividades lúdicas impulsadas por un profesor que facilite el conocimiento, como señala Paulo Freire, que sea capaz de generar posibilidades para la producción y construcción de este<sup>5</sup>. Entonces ¿Qué hacemos para que esto sea posible? Claramente este manuscrito nace desde esta interrogante, donde se percibe que los estudiantes no están aprendiendo con el uso de PowerPoint, por el contrario, se enajenan de su proceso de enseñanza pero además se sigue naturalizando la idea de transferir el conocimiento para que el alumno copie pasivamente en el cuaderno la materia. A raíz de esto, es que la participación en proyectos innovadores extracurriculares nos ha permitido reflexionar acerca de lo que estamos haciendo como docentes, concluyendo así que necesitamos un cambio en el modelo de aula que se sustente en el continuo dialogo, la pedagogía de la pregunta<sup>6</sup>, trabajo colaborativo y la resolución de problemáticas en una continua vinculación con el medio.

## **2. EXPERIENCIA INNOVADORA EN PROYECTOS EXTRACURRICULARES**

¿Qué haríamos sin la reflexión docente? La reflexión docente forma parte del “ADN pedagógico” de todo profesor, realizar una clase sin cuestionarse ni problematizarse solo terminaría por limitarnos el conocimiento, ya que, los cambios que se producen en los diversos contextos educativos nos impulsan a des-aprender y re-construir en base a nuestras propias experiencias educativas, es así que el aula se ha transformado en un campo de investigación del aprender haciendo, que no opera por sí solo, ya que se siguen necesitando espacios que permitan compartir las prácticas pedagógicas eficaces, así nos hacemos efectivos partícipes del cambio que está sufriendo el modelo educativo actual. Desde esta perspectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje ha ido adquiriendo un valor innovador pues son más los profesores que conciben este proceso abierto a la mejora continua el que debe ir siendo direccionado hacia la innovación y la vinculación con el medio, permitiendo así seguir formando a los ciudadanos del siglo XXI.

El Instituto Obispo Silva Lezaeta emplazado en la avenida O’Higgins en la ciudad de Calama, desde hace un tiempo ha comenzado a participar en instancias de innovación educativa, tanto a nivel regional como nacional. La participación en

dichos espacios (Innova2, el plan, delibera y concausa), nos ha conducido a reflexionar y problematizar la forma en cómo enseñamos la Historia, detectando que la generación de profesores egresados hace unos años ha debido lidiar con un cambio de paradigma en la forma en cómo están aprendiendo los estudiantes, haciéndose imperioso el re-pensar la Historia a partir de estas instancias educativas que propendan al desarrollo de un estudiante capaz de lidiar con los continuos cambios sociales. Para ello, la tradicional clase de Historia, donde los alumnos copian desde un PowerPoint ha dejado de tener incidencia para el cumplimiento de este propósito, puesto que solo se encapsula en la transmisión de conocimiento, el que es percibido por muchos estudiantes como única verdad, coartando la verdadera producción y construcción del saber.

Para enfrentar esta situación nos hemos preguntado ¿Qué hacemos? y ¿Cómo lo hacemos?. Entonces recordamos lo que hacen nuestros estudiantes en estas instancias de innovación extracurricular donde problematizan su entorno generando soluciones y trabajando colaborativamente hacia un mismo fin, lo que nos ha permitido reflexionar acerca de cómo llevar esa práctica extracurricular a nuestro quehacer docente.

En el presente año nuestro establecimiento ha participado en diversas instancias de “innovación educativa” entre las que se destacan: El torneo Delibera, Innova2, el plan y Concausa. Si bien, hemos podido participar en las cuatro instancias con alumnos de diferentes niveles, para este artículo nos referiremos a las dos primeras.

El torneo Delibera es un torneo inter-escolar de deliberación y formación cívica impulsado por la biblioteca nacional a partir del año 2008, en el que participan alumnos de séptimo básico hasta cuarto año medio, quienes organizados en grupos de cuatro integrantes deben proponer una iniciativa de ley para solucionar algo que les preocupa, es así que se intenta propiciar la participación política de los jóvenes, estimular el crecimiento de las prácticas democráticas e informar a los parlamentarios sobre los temas de interés de los jóvenes, su interés ante la política y las temáticas ciudadanas.

Nuestro establecimiento ha comenzado a participar desde el año 2012 en este torneo lo que ha permitido ir formando una “escuela” sobre esta temática pero

también ha motivado a la restructuración de los contenidos de Historia y Lenguaje, de tal forma que los estudiantes se sientan interesados en participar de manera voluntaria, para ello ha sido necesario creer en el impacto que tiene el aprendizaje basado en proyectos (ABP), ya que, al momento de que los estudiantes se inscriben a comienzo de año se les asigna un proyecto que deben desarrollar autónomamente, pues el docente a cargo solo cumple la labor de guiarlos y acompañarlos en el proceso. El proyecto asignado a uno de los grupos inscritos este año fue “El aumento al impuesto de bebidas azucaradas”, el que se consolidó a través de una iniciativa de ley expuesta el pasado 4 de octubre ante el Congreso Nacional, en ella se hacía énfasis en el concepto de “impuesto adicional” el cual se destinaria al programa elige vivir sano (Ley 20.670), buscando así reducir el consumo de las gaseosas y disminuir las consecuencias atribuidas a este tipo de tendencias como lo son las enfermedades no transmisibles. Lo anterior es un claro ejemplo de una práctica pedagógica basada en el aprendizaje en proyectos en el que se pudo identificar una serie de impactos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que dice relación con la formación del ciudadano del siglo XXI. En primer lugar, la participación en este torneo permitió integrar diversas disciplinas: Biología, Química, Lenguaje, Historia, tanto en el trabajo colaborativo de los estudiantes como el del profesor guía, pudiendo así reforzar el conjunto de saberes que se ponían a disposición de esta iniciativa de ley. En segundo lugar, permitió el fortalecimiento de objetivos transversales como la responsabilidad en torno a un fin común entre los participantes. En tercer lugar, fomentó la creatividad, el trabajo colaborativo y la capacidad crítica para dar respuesta a una de las problemáticas vinculadas al aumento de las enfermedades no transmisibles en nuestro país. En cuarto lugar, la democratización del conocimiento y la información permitió construir una visión crítica ante el problema detectado y las posibles soluciones teniendo en consideración las experiencias de países como: México, Finlandia, Hungría, Estados Unidos. Finalmente, los estudiantes pudieron detectar una problemática de su propio entorno, pues el valor agregado del aprendizaje en base a proyectos es la investigación, por lo que se trabajó arduamente con el fin de satisfacer la necesidad detectada a través de un compromiso con su propia realidad, ya que la misma iniciativa modificaba el artículo n° 6 de la Ley 20.606 que detectaba la falta de especificación en la cantidad de azúcar total

que poseen las gaseosas suponiendo un problema al no saber lo que realmente consume la población chilena, así vinculándose con el medio y pudiendo obtener un tercer lugar en la iniciativa de ley presentada.

El programa Innova2 ha sido otra de las experiencias que nos ha permitido reflexionar en torno al quehacer docente. A diferencia del Delibera, este es un programa de fortalecimiento educativo-experimental de alto impacto desarrollado por el centro de investigación y desarrollo de talentos de la universidad católica del Norte en conjunto con el gobierno regional de Antofagasta, que busca contribuir a la formación del capital humano juvenil en habilidades transversales vinculadas con el emprendimiento, para fortalecer la generación de iniciativas de innovación en la región de Antofagasta. En este sentido los alumnos de tercero medio con apoyo de su Profesora guía María Soledad Miranda, ex alumna de la Universidad de Playa Ancha, han sido los interesados en participar, mediante la creación de un juego interactivo pensado para cubrir una problemática detectada en la región: “educar la identidad regional”. Para ello, se han dispuesto a crear un prototipo de juego interactivo para niños de 5 a 10 años el que está formulado para educar la flora y fauna de la región a través de un juego que además incluiría mitos y leyendas de las comunidades de Antofagasta, Tocopilla, San Pedro de Atacama y Calama. Esta práctica basada en el aprendizaje a través de un proyecto extracurricular, nos ha permitido nuevamente direccionar nuestro quehacer docente hacia la elaboración de proyectos dentro del aula que permitan aumentar la iniciativa, creatividad e interés de los estudiantes por aprender haciendo. Para ello, se hace indispensable que otros docentes de diversas disciplinas conozcan este tipo de experiencias así impulsar una educación basada en proyectos educativos con miras de mejoramiento e innovación, pero además que permitan abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera más lúdica, didáctica y creativa dando como resultado que el alumno logre problematizar, solucionar y mejorar su entorno más próximo.

Según lo dicho anteriormente consideramos que el proyecto en el aula es una forma de poder aplicar el plan de estudios que se exige en la asignatura de Historia y Geografía, ya que, en ambos proyectos de innovación los estudiantes logran desarrollar indirectamente los propósitos del curriculum de la asignatura:

En primer lugar, interdisciplinariedad, puesto que en ambos proyectos se ha necesitado la colaboración de diversas disciplinas para dar impulso a la investigación consolidando ambos proyectos. En segundo lugar, valorar las distintas interpretaciones sobre la historia y la sociedad, ambos proyectos logran desarrollar un proceso investigativo, por ende, los estudiantes se vinculan con entender la disciplina desde una perspectiva donde no son solo espectadores, sino protagonistas del devenir histórico. En tercer lugar, comprender la multicausalidad de los fenómenos se logra también a partir del proceso de investigación que se forja en el trabajo de ambos proyectos. En cuarto lugar, noción de cambio y continuidad, este principio logra estar presente transversalmente en ambos proyectos pues es posible evidenciar la innovación-cambio en propuestas que buscan problematizar y solucionar un aspecto social latente. Finalmente, sentido de pertenencia a la comunidad nacional y formación ciudadana, así como en el principio anterior ambos proyectos desarrollan estos principios de manera integradora.

En conclusión, no es coincidencia que cada día se dispongan de más espacios de innovación extracurricular para que participen jóvenes y profesores. Por el contrario, este es el cambio de paradigma con que nos hemos enfrentado los egresados de pedagogía, quienes hemos ido aprendiendo esta manera de enseñar a través de la marcha, puesto que en las mallas curriculares de pedagogía aún no está presente una asignatura que proponga el proyecto en el aula como una forma de aprender y enseñar eficazmente por medio de la resolución de problemas presentes en nuestra sociedad.

### **3. REFLEXIONES FINALES**

*“No hay enseñanza sin aprendizaje”*

Paulo Freire

En uno de los escenarios educativos está el docente quien cree que la pedagogía y el oficio de ser profesor en estos días se ha transformado en una de las profesiones ingratas de este siglo, primero por lo limitante que es el tiempo para un profesor de tiempo completo, quien ve reducida su vida solo a cumplir la tareas que se exigen en el rubro docente.



Segundo, por la forma en cómo la sociedad percibe al profesor como un agente responsable de todos los aprendizajes que puede o no puede alcanzar un estudiante, por lo mismo es común escuchar en una reunión de apoderados “el curso lo hace un profesor”, lo que evidencia una cultura que naturaliza la falta de “hacernos cargo” sobre una materia que nos compete a todos.

En otro escenario está el profesor que aún no se desencanta de su profesión, por el contrario, es capaz de percibir el aula como un campo de investigación mediante el cual puede mejorar la forma de enseñar su materia, pues sabe que la experiencia que adquiere día a día mejora también el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde estos dos escenarios, el segundo profesor es quien inspiró este manuscrito, puesto que él es capaz de terminar la jornada escolar reflexionando sobre la forma en cómo mejorar su quehacer docente de tal manera de transformarse paulatinamente en un profesor efectivo formado a través de su propia práctica, como se evidencio en el presente escrito.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altopiedi, Mariana y Paulino Murillo. *Prácticas innovadoras en Escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades* (Universidad de Sevilla, 2010).
- Betancourt, Julián y María Valadez. “¿Cómo propiciar atmosferas creativas en el salón de clases?” *Revista Digital Universitaria* Vol. 10 nº 12 (diciembre, 2009).
- Betancourt, Julián. “Creatividad en la educación: Educación para transformar” (2000)  
En: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Cpsicologiapdf-183-creatividad-en-la-educacion-educacion-para-transformar.pdf>
- Betancourt, Julián. *La creatividad y sus implicancias* (Cuba: Ed. Academia, 1994)
- Dumont, Hanna, David Istance y Francis Benavides. *La naturaleza del aprendizaje: Investigación para inspirar la práctica* (OECD: Centre for Educational Research and Innovation, 2010).
- Freire, Paulo. “Educación y cambio” (1994) En: <http://copiarypegarya.blogspot.cl/2015/09/educacion-y-cambio-paulo-freire.html> 1994

Freire, Paulo. "Hacia una pedagogía de la pregunta" (2001) En: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo03.pdf>

Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía* (Sao Paulo: Paz e Tierra S.A., 2004).

Guerrero, Gerard. *La educación en el contexto de la educación* (Universidad de Nariño, 2004).

Magendzo, Abraham. "El derecho a la educación: Una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en Derechos Humanos" (2002) En: <http://www.cife-dhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique9/Magendzo.pdf>

## NOTAS

<sup>1</sup> Gerard Guerrero. *La educación en el contexto de la educación* (Universidad de Nariño, 2004).

<sup>2</sup> Hanna Dumont, David Istance y Francis Benavides. *La naturaleza del aprendizaje: Investigación para inspirar la práctica* (OECD: Centre for Educational Research and Innovation, 2010).

<sup>3</sup> Dumont, Istance y Benavides (2010).

<sup>4</sup> Julián Betancourt y María Valadez. "¿Cómo propiciar atmosferas creativas en el salón de clases?" *Revista Digital Universitaria* Vol. 10 nº 12 (diciembre, 2009).

<sup>5</sup> Paulo Freire. "Hacia una pedagogía de la pregunta" (2001) En: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo03.pdf>

<sup>6</sup> Paulo Freire. "Hacia una pedagogía de la pregunta" (2001) En: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo03.pdf>

## LA FALTA DE PREPARACIÓN EN MATERIA DE INCLUSIÓN DENTRO DE LA MALLA CURRICULAR COMO PROBLEMA EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

**Katherine Paulette Mercado Cabrera**

Escuela Rural Peñasmó

Calbuco-Chile

kattymercadoc@gmail.com

Dentro de las nulas posibilidades que tienen los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de contemplar en su formación docente alguna asignatura que abarque la inclusión, existen otras que le dan más énfasis a las prácticas docentes o modelos educativos, estilos docentes, etc. Que no recogen en su totalidad las formas de poder enfrentarse ante una escuela que posea Programa de Integración, puesto que al momento de ejercer como docentes nos vemos enfrentados a derivaciones para una posterior evaluación de algún estudiante al PIE, trabajo colaborativo y adecuaciones curriculares o de objetivos en las evaluaciones futuras a tomar en cursos.

Así, también existen cursos en donde el número de estudiantes es menor a 10 niños y de ese universo la mitad de ellos son estudiantes que pertenecen al PIE, tienen diagnósticos complejos<sup>1</sup>, o en muchas ocasiones cuentan con adecuaciones curriculares significativas<sup>2</sup>. La problemática surge desde el momento en que no se conocen en su totalidad las palabras de uso técnico entre los niños con Necesidades Educativas Especiales, ya sea Permanentes o Transitorias; sus diagnósticos, adecuaciones, apoyo, trabajo colaborativo, etc.

Sin embargo, los equipos encargados de la materia, ya sea su coordinador, educadores diferenciales, asistentes, psicólogos, fonoaudiólogos, etc. se hacen cargo de los procedimientos de tipo papeleo y también de las medidas a tomar. El verdadero vacío está cuando a nosotros como docentes nos plantean cosas que

desconocemos o incluso que se puedan hacer efectivas.

Las escuelas rurales además, cuentan con un universo de niños en su mayoría de alumnos prioritarios y que no reciben el apoyo necesario de sus padres para poder lograr sus aprendizajes significativos de manera conjunta al profesor. El estado de abandono, vulneración e incluso indiferencia que tienen algunos padres respecto de sus hijos me ha llevado como docente muchas veces a reorientar las clases en función de una formación más bien ciudadana que de tipo histórico-geográfica.

Con la Ley de Inclusión, el Programa de Integración y las políticas dentro del sistema público de trabajo me he visto enfrentada a situaciones que generan una auto-instrucción que por ningún motivo tiene una mirada de tipo negativa, pero que sí debería considerarse dentro de la malla curricular de la carrera, para que futuros colegas no se vean “desvalidos” o desinformados respecto de prácticas docentes que se viven en las escuelas hoy en día.

Éste documento tiene como objetivo plantear el poco dominio existente como docente de Historia y Geografía egresada desde la Universidad de Playa Ancha en materia de inclusión, Programa de Integración, adecuaciones curriculares y adaptaciones en instrumentos de evaluación como vacíos producidos desde la formación docente dentro de la malla curricular de la carrera. Narrar situaciones contextuales en las que me he visto enfrentada a ese tipo de desafíos, y qué debería reformular la malla curricular de la carrera para que la formación obtenga un carácter integral y entregue las herramientas necesarias para valerse de un campo laboral más amplio.

Para Blanco Vargas, en su tesis *La diversidad en el Aula* “... las demandas de la educación actual, junto a una diversidad creciente en la población escolar, hace necesario que profesor de aula y profesional de apoyo contribuyan de manera conjunta a la mejora de los procesos educativos generales, que no sólo tienen relación con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales sino, con el conjunto de los alumnos de la escuela”<sup>3</sup>. La urgencia de abarcar las distintas necesidades de los estudiantes, tienen una responsabilidad no solo para el profesional de apoyo, sino que también es necesario que nosotros como docentes seamos capaces de contribuir en ese apoyo y eso se logra a través de un manejo y dominio de la temática.

Así mismo para Vaillant en su obra *Innovación e Investigación sobre Aprendizaje Docente y Desarrollo Profesional*, la formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años<sup>4</sup>.

Por otro lado, Gloria Calvo en su obra *La formación de docentes para la Inclusión Educativa* añade que "... También sigue sin resolverse el problema de los formadores de formadores, en el entendido de que el futuro docente replica aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que fue formado. Si se quieren docentes formados para la inclusión educativa, deberían estar expuestos a prácticas pedagógicas y didácticas que la potenciaran desde la formación inicial"<sup>5</sup>. Planteando que las prácticas de inclusión no solo van a depender del docente que se está formando, sino que también de aquel docente que utilice las didácticas adecuadas para poder formar docentes dispuestos y preparados para la inclusión.

Para Luis Miranda en su tesis titulada *Desafíos de la Práctica Docente en el Aula ante las Necesidades Educativas Especiales de los Alumnos y las Alumnas*, "... son los profesores quienes deben cambiar la realidad de estos niños y hacer cumplir un principio básico en educación, que es crear igualdad de oportunidades objetivo principal en la educación actual..."<sup>6</sup>. Esto, los docentes no podemos cumplirlo o lograrlo debido a la falta de herramientas con las que enfrentamos éste tipo de situaciones en el aula de cualquier escuela.

El tema se hace aún más profundo, cuando dentro de la formación inicial docente en relación a integración escolar y abordaje de las necesidades educativas especiales, del total de estudiantes de una muestra dentro de una investigación realizada por Solange Tenorio titulada como *Formación Inicial Docente y Necesidades Educativas Especiales*, el 44% afirma haber abordado durante su formación temáticas relacionadas con la Integración/Discapacidad y acerca del trabajo con estudiantes que presentan N.E.E. Indican haberlo hecho principalmente en una actividad curricular planificada en clases, otros en trabajos de investigación y también en menor número en conversaciones con docentes interesados en el tema. El otro 56% de los estudiantes afirma no recordar haberlas tratado. Sólo el 25% afirma haber participado en prácticas con estudiantes con N.E.E. integrados<sup>7</sup>.

Dentro de dicho estudio, se señala también que; en cuanto a debilidades, la mayoría de los estudiantes reconoce como una debilidad en su formación la falta de preparación en los temas relacionados con la diversidad en el aula, integración escolar, estrategias pedagógicas para el trabajo de estudiantes con N.E.E. Fundamentan que esta situación podría deberse al enfoque de formación de las carreras, en donde se prioriza el “saber disciplinario” por sobre el “saber pedagógico” más general, dejando en claro que si en algún momento se hizo referencia al tema, esto fue de manera superficial y sin mayor profundización<sup>8</sup>.

De éste modo las prácticas necesarias dentro de un trabajo previo en cuanto a la inclusión posterior al mundo laboral del docente se hacen más necesarias puesto que las demandas dentro del sistema público son cada vez más álgidas. Así, Maribel Granada Azcárraga, María Pilar Pomés Correa, Susan Sanhueva Henríquez en su estudio titulado como *Actitud de los Profesores hacia la Inclusión Educativa*, señalan que la experiencia previa en la atención a la diversidad si, se visualiza como un factor que impacta positivamente en la actitud del docente hacia prácticas más inclusivas. La experiencia previa le ayudaría a dar respuestas educativas más ajustadas a los requerimientos, bajando la ansiedad frente a lo nuevo, dándole la oportunidad de replicar y optimizar algo que ya se ha hecho<sup>9</sup>.

Las prácticas docentes entregadas como herramientas dentro de la malla curricular de la carrera de Historia y Geografía de la Universidad de Playa Ancha distan de la realidad laboral pertinente o en la palestra del servicio público en donde me encuentro trabajando, puesto que la falta de dominio de cosas técnicas no son manejadas en su totalidad si no es mediante un estudio autoformado, surgido de la conversación con el equipo de trabajo del Programa de Integración e incluso mediante el solo inicio dentro del trabajo colaborativo con profesionales especializados.

Así también nos encontramos con docentes reacios a la comprensión o conocimiento del entendimiento de sus estudiantes, por tenerle cierto miedo al desconocimiento de la materia. Es así como muchas veces quedamos sometidos como establecimientos educacionales a no entregar lo que en muchos Proyectos Educativos se proponen que dice justamente llevar a un estudiante a su desarrollo y formación integral. Si bien, existen equipos especializados dentro de los Pro-

gramas de Integración, éstos siguen apareciendo en las escuelas como “entes externos” debido a la poca preparación de los docentes de aula que no son capaces de enfrentar los desafíos de sus estudiantes producto del desconocimiento, muchas veces mala disposición y en otras; como la mía, por un temor a la poca familiarización de los diagnósticos y adecuaciones en objetivos o en el currículum nacional entregado por el Ministerio de Educación que vienen desde la nula vinculación que existió dentro de mi malla curricular en la carrera de Historia y Geografía.

Dentro de las situaciones en las que me he visto enfrentada en la escuela donde me desempeño, están los sinfines de diagnósticos que caen en la casilla de ser “permanentes”. De ese modo, las adecuaciones en objetivos van de la mano de la didáctica, puesto que como docente debo llevar a cabo la imaginación a su máximo esplendor para que los conocimientos disciplinarios no den cabida a no cautivar la atención de los estudiantes y lograr un aprendizaje verdaderamente significativo logrando un hilo conductor entre un contenido y otro sabiendo lo poco flexible que es muchas veces el currículum escolar chileno<sup>10</sup>. La didáctica no se hace un problema, cuando hoy en día contamos con distintos recursos para la realización de una clase o cumplimiento de un objetivo, el verdadero problema es cómo poder adaptar un objetivo sin quitar complejidad para un estudiante que requiere una adecuación. Es aquí en donde la lectura y el trabajo colaborativo se hacen importantes cuando en tu formación no recibiste el conocimiento de la materia necesaria. Entender que para un alumno es difícil conocer y diferenciar a la vez, o identificar y reconocer a la vez. O se le dificulte comprender un proceso mediante la observación de un video (muy didáctico y entretenido sea éste), debido a que su foco de atención cambia de un momento a otro y se centra en un color, un sonido, un movimiento externo de observación de dicho material, etc.

Las soluciones hoy en día, van a depender de la actitud del docente, ya que si no nace la iniciativa de autoformarse es difícil que pueda lograr grandes cambios o se logre comprometer en definitiva con el aprendizaje de sus estudiantes.

Para concluir, es necesario que primero la persona que entre a estudiar cualquier tipo de pedagogía, sepa que a su egreso debe tener una formación verdaderamente integral no solo en lo disciplinar o técnica de su área de especialidad. Su mismo

título así lo indica, antes de ser un gran matemático, lingüístico o historiador es un pedagogo y deber exigir ser formado en todo ámbito dentro del mismo quehacer docente. Esto porque el verdadero desafío de la educación está en lograr realmente el conocimiento de una forma en que todos nuestros estudiantes logren comprender de manera significativa un contenido que deseamos entregarles.

Así mismo, es urgente que la carrera de Historia y Geografía de la Universidad de Playa Ancha oriente su malla hacia un equilibrio en la entrega de asignaturas de tipos disciplinarias y educativas o pedagógicas, sobre todo en lo que es materia de inclusión, integración y equidad. Del mismo modo en lo que respecta al dominio de la reelaboración de algún contenido, criterios de evaluación o indicadores que debemos modificar como docentes al momento de enfrentarnos a estudiantes en dónde en su mayoría se les dificultará entendernos en totalidad dentro del espacio de aula. Y comprender que eso evidentemente lo situará como un estudiante que no obtenga el mayor porcentaje de calificaciones positivas, no precisamente porque él no sea capaz de lograrlo, sino por la responsabilidad docente de no hacerse cargo de él adaptarse a las capacidades de él o los estudiantes que presenten diferentes formas para comprender. Es necesario que los futuros colegas sean familiarizados con éste tipo de situaciones no en sus prácticas docentes tempranas puesto que sin las herramientas de conocimiento para enfrentarlas muy difícil podrán hacer algo dentro de ellas, sino que sea un conocimiento que se entregue desde el primer año dentro de sus mallas curriculares.

Para ello, dentro de lo que respecta a mi experiencia, se podrían readaptar algunas asignaturas como sociología de la educación, psicología de la educación, curriculum y evaluación, etc. a que tengan un enfoque inclusivo y no solo se orienten al concepto "ideal y utópico" de un establecimiento educacional, en donde todos los estudiantes entiendan, en donde todos los padres y apoderados participen activamente de la educación de sus hijos, donde todos los establecimientos cuenten con profesionales especializados para la atención total de los estudiantes, etc. Porque eso, jamás será una realidad efectiva y es justamente a ello que luego vienen las deserciones tempranas en el quehacer docente, la mediocridad de un profesional que no responde a las necesidades de sus estudiantes y a un docente que muchas veces se ve inseguro de su trabajo porque los niños asienten a todo lo que un docente le explica, pero el docente comprende que en el fondo



al final de su clase solo uno o dos estudiantes pudieron recordar algo de su clase.

Un verdadero profesor de Historia y Geografía de la Universidad de Playa Ancha no es aquel experto en cuestiones de tipo históricas, geográficas, económicas, políticas, etc. y es capaz de elaborar un cuadro completo de fechas y datos de la historia de Chile o Universal, sino que es aquel que sepa explicarlas y reproducirlas de una manera tal, que sus estudiantes entiendan, retengan, imaginen y se cautiven con la historia y la geografía para que sus aprendizajes sean realmente significativos. Y que además, pueda adaptarse a sus estudiantes sin importar diagnósticos, necesidades educativas especiales, limitaciones sociales, etc.

Ahí es donde se logra un profesor que verdaderamente se compromete con su quehacer docente.

Para ello, es necesario que los futuros estudiantes de la carrera sean formados en materias tanto pedagógicas como históricas y geográficas desde el primer año de formación y poder hacerse cargo de ellas una vez que ingresen a sus prácticas tempranas. Solo eso podrá ocasionar que un docente una vez que llegue al mundo laboral y se enfrente al trabajo colaborativo del Programa de Integración sea capaz de reorientar sus planificaciones, elaborar excelentes instrumentos de evaluación o tipos de evaluación distintas, modificar sus objetivos y adaptarse al ritmo de sus estudiantes, es ahí el verdadero cambio en los tiempos de la educación del siglo XXI.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanco Vargas, Pamela. *La diversidad en el aula* (Santiago: Universidad de Chile, 2008).

Calvo, Gloria. "La formación de docentes para la inclusión Educativa" *Revista Educativa* Vol. 6 n° 1 (junio, 2013).

Granaga y Azcárraca, Maribel, et. al. "Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa" *Revista Centro Estudios Interdisciplinarios Etnolingüíst. Antropol. Sociocult.* n° 25 (2013).

Miranda, Luis. *Desafíos de la práctica docente en el aula ante las necesidades educativas especiales de los alumnos y las alumnas* (Santiago: Academia de Humanismo Cristiano, 2012).

Tenorio, Solange. "Formación inicial docente y necesidades educativas especiales" *Revista de Estudios Pedagógicos XXXVII* nº 2 (2011), pp. 249-265.

Vaillant, D. (Coord.). *Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional* (Madrid: Ed. Santillana, 2009).

## NOTAS

<sup>1</sup> Entendiendo por complejidad, el poco dominio de condiciones como el autismo, el asperger, el déficit de atención, la hiperactividad, el déficit intelectual, etc. Así como lo que se realiza posterior a ello; tales como las adecuaciones, cambios en las evaluaciones, modificaciones de objetivos, etc.

<sup>2</sup> Las adecuaciones curriculares significativas tienen que ver con adaptar el contenido de un niño a un curso menor. Así por ejemplo un niño de octavo básico puede tener contenidos de sexto básico.

<sup>3</sup> Pamela Blanco Vargas. *La diversidad en el aula* (Santiago: Universidad de Chile, 2008).

<sup>4</sup> D. Vaillant (Coord.). *Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional* (Madrid: Ed. Santillana, 2009).

<sup>5</sup> Gloria Calvo. "La formación de docentes para la inclusión Educativa" *Revista Educativa* Vol. 6 nº 1 (junio, 2013).

<sup>6</sup> Luis Miranda. *Desafíos de la práctica docente en el aula ante las necesidades educativas especiales de los alumnos y las alumnas* (Santiago: Academia de Humanismo Cristiano, 2012).

<sup>7</sup> Solange Tenorio. "Formación inicial docente y necesidades educativas especiales" *Revista de Estudios Pedagógicos XXXVII* nº 2 (2011), pp. 249-265.

<sup>8</sup> Tenorio (2011).

<sup>9</sup> Maribel Granaga y Azcárraca, et. al. "Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa" *Revista Centro Estudios Interdisciplinarios Etnolingüíst. Antropol. Sociocult.* nº 25 (2013).

<sup>10</sup> Entendiendo por como flexible no el principio planteado dentro del MINEDUC, sino como la poca conexión que tienen algunas unidades temáticas respecto de otras.

# GLOBALIZACIÓN Y SENTIDO DE PERTENENCIA LOCAL: ALGUNOS DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

**Claudio Alejandro Murúa Placencia**

Colegio Excelsior

Santiago-Chile

claudiomuruap@gmail.com

## 1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española, el término “pertenencia” se define como el “hecho o circunstancia de formar parte de un conjunto, como una clase, un grupo, una comunidad, una institución, etc.”<sup>1</sup>. Desde esta perspectiva, el sentido de pertenencia establece una actitud por parte del ser humano de carácter consciente, respecto a otras personas, en quienes se ve reflejado por la identificación de principios y valores que configuran la fisonomía y la comunión de un colectivo.

Este proceso de identificación y de estructuración del ser humano perteneciente a un colectivo crea una historia en común que unifica, que compromete y solidariza con el otro, que posee las mismas nociones y valores pero; ¿Qué pasa cuando ese proceso identificador y valórico se ve afectado por la diversificación y pluralidad que entrega un proceso macroestructural en el que, lo queramos o no, nos hemos insertado?.

Dentro de esta perspectiva, la globalización se presenta como el proceso de internacionalización del conocimiento económico, cultural, social y político que establece por una parte, la unificación de una estructura identitaria y valórica que trasciende las barreras fronterizas y transforma a la humanidad en hijos(as) y hermanos(as) del mundo y por otra, presenta la ausencia de una identidad colec-

tiva local, un reflejo individualista del sujeto que pierde su existencia en el otro lo que imposibilita la creación de una historia en común.

La educación no está ajena a este macroproceso. La enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales responde a este carácter sociabilizador en la estructuración de una identidad y conciencia nacional, es la configuración del ser patrio que conoce su pasado, mira su presente y avanza a hacia su futuro. Sin embargo, el proceso de socialización de los estudiantes en la actualidad es muchísimo más complejo que años atrás, es por ello que, los métodos educativos se ven obligados a establecer una estructura menos rígida, más proactiva y consciente de la inmediatez y aceleración del conocimiento nacional.

La enseñanza de la historia, sobre todo, la de nuestro país, naturalmente se ve intervenida en este proceso global, estableciendo nuevos desafíos en su educación de manera que fomente un sentido de pertenencia a una comunidad educativa que se multiculturaliza no tan sólo con la llegada de estudiantes extranjeros, sino con alumnos que, por este proceso globalizador, pertenecen más al mundo que a un país.

Es por ello, que el objetivo de esta investigación es poder establecer de qué forma se relaciona el proceso de globalización con el sentido de pertenencia a un país a través de la educación de su historia, geografía y ciencias sociales y qué desafíos se presentan a la hora de su aprendizaje.

## **2. PROCESO GLOBALIZADOR Y SENTIDO DE PERTENENCIA LOCAL**

El proceso de la globalización ha establecido una amalgama de beneficios desde la perspectiva comunicacional y educativa a partir de la inmediatez y la facilidad en el acceso a la información a través de plataformas impresas y/o digitales, pero, por otro lado, se establece como un problema el que esta amplitud de información confunda al lector. Ahora bien, en la perspectiva educacional se presenta este mismo dualismo: por un lado el ofrecimiento informático que genera la globalización es rico y abundante pero puede generar confusión y un desorden en el alumno que imposibilite un buen proceso de aprendizaje, es ahí que “el problema para la educación en la actualidad no es dónde encontrar la información, sino cómo ofrecer acceso sin exclusiones a ella y, a la vez, enseñar/aprender a seleccionarla a evaluarla, a interpretarla, a clasificarla y a usarla”<sup>2</sup>.

Específicamente en la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales, este proceso de la educación globalizada ha generado una pérdida de interés en aquello que se estructura como “lo tradicionalmente nacional” y ha establecido una identidad global, ya que la globalización, “tiende a desaparecer los rasgos culturales propios (se “borra” la identidad cultural de las naciones) bajo el peso incontrarrestable de una cultura internacional o simplemente foránea”<sup>3</sup>, y dicha pérdida hace que “los hechos y los personajes objeto de estudio se presenten como elementos naturales que han servido para engrandecer la patria, pero que, por general, tienen poca relación con el común de los mortales”<sup>4</sup>, es decir, la enseñanza de la historia queda obsoleta, es útil para aprobar la asignatura pero no hace desarrollar un proceso cívico e histórico nacional que haga madurar al adolescente y/o joven.

### **3. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES: ALGUNOS DESAFÍOS**

La realidad escolar nacional se encuentra altamente intervenida por el proceso globalizador desde la conectividad informática que facilita el acceso a la última tecnología, a la diversidad cultural del alumnado, entre otros fenómenos que han obligado a cuestionarse la forma en que enseñamos la historia, la geografía y las ciencias sociales. En esta sección voy a presentar algunos desafíos que me parecen importantes de abordar.

#### **3.1. LA INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EN LA REALIDAD EDUCATIVA NACIONAL**

Puede que resulte poco novedoso manifestar este punto, pero me parece importante destacar que la integración de la tecnología en el aula vaya más allá de la sobreutilización del PowerPoint o del video de YouTube. Si bien, son herramientas pedagógicas que presentan una importancia lúdica en el momento del proceso de aprendizaje, es necesario capacitar al profesorado en nuevas herramientas tecnológicas que posibiliten de manera más didáctica el proceso de enseñanza del alumno.

La interactividad de los procesos de aprendizajes históricos-geográficos a partir de las nuevas herramientas que nos presenta la tecnología pueden ayudar al

desarrollo de un nuevo interés por la historia, por consiguiente, “la entrega de material cognitivo, como de los instrumentos de aprendizaje permanente, debe hacerse en directa relación con las tendencias internacionales”<sup>5</sup>. Esta integración tiene que estar directamente relacionada con un saber metodológico más que con un proceso de memorización, es decir, la tecnología debe estar al servicio del alumno en cuanto a que este pueden saber seleccionar, identificar, clasificar y análisis las diversas fuentes a su disposición.

### **3.2. DIVERSIDAD CULTURAL**

La globalización ha establecido, a partir del proceso economicista, la comercialización de la cultura, es decir, es el proceso globalizador quien establece una cultura planetaria que se vende y comercializa a través de grandes tiendas y supermercados, instituyendo así una homogenización de la cultura y también de la educación con la imitación –que no necesariamente establece un proceso de adaptación local- de currículos internacionales que conseguirán “altos estándares” educacionales.

Tales procesos se ven afectados de cierta manera con la diversidad cultural, sobre todo por los procesos migratorios que cada vez se han hecho más frecuentes. “Las culturas forman parte de procesos históricos vivientes, dinámicos y se transforman constantemente, entre la dimensión local y la dimensión global. La occidentalización del mundo ha estado siempre confrontada a una resistencia cultural, creadora de rostros nuevos y mestizos”<sup>6</sup>.

Esta “resistencia cultural local” podría ser un beneficio para la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales en cuanto pudiese ayudar a la presentación de una identidad nacional a partir de procesos metodológicos que facilite a los estudiantes a poder especificar cuál es el ser nacional y saber diferenciarse de una cultura omnipresente y homogeneizante.

### **3.3. HETEROGENEIDAD DEL ALUMNADO**

Al igual que el punto anterior, el mismo proceso globalizador ha presentado al interior del aula de forma más consciente esta “resistencia cultural” por medio de la heterogeneidad del alumnado, manifestada en la aparición de las denomina-

das “tribus urbanas”, el manga, el reggaetón y últimamente, el “boom” migratorio que está viviendo nuestro país, fenómenos que han cuestionado fuertemente el “ser nacional chileno” presentando este desafío.

Todos los alumnos son un mundo distinto, todos presentan identidades complejas no tan sólo por su proceso cognitivo-emocional, sino también por el bombardeo de nuevos saberes sociales y culturales que hacen que los jóvenes se sientan más identificados con culturas extranjeras que con la nacional. Es ahí donde se presenta el desafío para el profesorado: ¿De qué forma presentar la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales como un saber que establezca una “novedad” identitaria para los estudiantes? ¿Cómo establecer lo “identitario nacional” dentro de un proceso macroestructural que tienden a la homogenización del alumnado en una cultura “internacional” sin rostro?.

### **3.4. CONCIENCIA DE LA PERSONA HUMANA DENTRO DE UN GRUPO SOCIAL**

Puede que nos alejemos del objeto de estudio de esta investigación pero el tener conciencia de la persona dentro de su desarrollo holístico también se transforma en un desafío a la hora de enseñar historia, geografía y ciencias sociales.

La individualidad del sujeto que construye historia es importante a la hora de establecer un sentido de pertenencia a un grupo social, de definir patrones, normas y valores. En este sentido, la enseñanza de la historia tiene que estar sujeta a este principio y ayudar a que los estudiantes sean conscientes de su valor dentro de la sociedad, de su rol como ciudadanos constructores de una sociedad que camina hacia un bien común.

“La educación en esta perspectiva, podría trabajar por la dignificación de lo que somos y de los valores comunes de respeto, solidaridad, justicia y tolerancia, con los que nos reconocemos y nos identificamos. Necesitamos fortalecer el respeto por nosotros y por los demás, como una fuente capaz de alimentar la dignidad, que todos necesitamos, en tanto base afectiva de nuestra sobre vivencia”<sup>7</sup>.

La globalización estandariza a la persona en un ser internacional que pierde su realidad nacional, su individualidad local. Es por ello, que se plantea este desafío,

ya que, a partir de la enseñanza de la historia se puede presentar el saber histórico de manera más real, no tan caricaturesca, es decir, presentar a personajes y procesos de la historia de manera, más “cercana” a los alumnos, establecer al protagonista histórico como una persona que también, en su individualidad ayudó a crear conciencia de un colectivo fomentando un ser propio y local. Por ende, “los conocimientos históricos son el resultado de la reflexión que cada generación ha hecho sobre sus orígenes con el intento de comprender como su presente está condicionado por ellos”<sup>8</sup> y eso se está perdiendo.

### **3.5. MOVILIDAD CURRICULAR: DIALÉCTICA GLOBAL-LOCAL**

El carácter global y el local pareciesen ser cuestiones que constantemente están en disputa. Ahora, dentro del plano educacional se puede establecer este proceso por medio de la dialéctica que ayudará a mermar dicha tensión y a utilizarla de manera estratégica para el aprendizaje histórico-geográfico.

De esta forma, lo que se intenta establecer con la mencionada dialéctica es la actualización de ideas viejas que el curriculum ha cargado a través de contenidos factuales. La tarea está en poder profundizar dichos saberes y convertir al alumno en protagonista de su propio aprendizaje, es decir, “la nueva sociedad de la información requiere personas con la cabeza bien ordenada más que personas con la cabeza muy llena, pero mal organizada”<sup>9</sup>, se debe, por tanto, desarrollar en el alumno la capacidad de comprender los mecanismos del cambio y la complejidad que existe en la causalidad histórica, argumentando desde su propio punto de vista y valorando el de los demás.

## **4. REFLEXIONES FINALES**

La globalización –dada su complejidad- impone una serie de desafíos para el sistema educativo. La idea de una identidad planetaria y totalizante destruye el carácter de pertenencia a la localidad de una comunidad que establece un sistema de principios y valores que configuran un ser nacional y único.

La enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales ayuda a poder fundar y estructurar tal fisonomía identitaria, así “el conocimiento histórico es



una forma de ampliar la conciencia personal y social. Por medio del estudio de la historia, se ofrecen al estudiante las herramientas para comprender con mayor claridad la realidad que vive”<sup>10</sup>.

Es así, que el proceso de globalización plantea una serie de desafíos a la enseñanza de la historia en razón de la construcción de esta identidad nacional única y diferenciadora. Dentro de estos retos existe una fuerte necesidad de establecer la especificidad dentro de la homogenización que propone la globalización.

La diversidad cultural y la apertura a nuevos conocimiento ayudan a que los alumnos puedan establecer a partir de la selección y clasificación nuevos principios y valores que caractericen a la sociedad nacional actual y en este sentido, el saber histórico debiese estar a disposición de aquello. Para ello hay que “considerar las difíciles características de una población con otras fortalezas y necesidades y demandantes de condiciones de trabajo y de habilidades especialmente vinculadas a su propia relación con la cultura”<sup>11</sup>.

El gran desafío que se presenta a los docentes del área es poder, a partir de los nuevos cánones del aprendizaje, desarrollar en los jóvenes herramientas que faciliten una metodología de selección, clasificación, crítica y análisis de estos nuevos conocimientos y, desde ahí, poder desarrollar aprendizajes que vayan más allá de los memorísticos y el conocimiento de personajes que fueron importante pero que, por la forma de enseñarlos y conocerlos, no tienen ninguna significancia ni pertenencia a la realidad nacional actual.

El docente debe estar dispuesto y abierto a los nuevos cambios y a las nuevas herramientas que presenta la globalización para generar en el estudiante consciente de su ser nacional y de su realidad, y desde ahí, poder establecer principios y valores que identifiquen y definan un ser nacional único y específico pero que se nutra de lo nuevo y novedoso que presenta la globalización.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brunner, José Joaquín. “Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos y estrategias” *Seminario sobre la perspectiva de la Educación en la región de América Latina y el Caribe* (Santiago: UNESCO, 23 al 25 de agosto, 2000).

- Cornejo, Juan. "Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos" *RMIE* Vol. 17 n° 52 (2012), pp. 15-37.
- García, María del Socorro. "Educación e identidad: Redefinición de la identidad nacional a través de la educación" *Quivera* Vol. 7 n° 2 (julio-diciembre, 2005), pp. 326-354.
- Marín, José. "Globalización: Desafíos para la educación y la diversidad cultural" *Diálogos-Revista do Departamento de Historia e do Programa de pos-graduacao em historia* Vol. 9 n° 1 (2005), pp. 69-89.
- Pages, Joan. "Problemas y retos en la Enseñanza de la Historia. Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas presente" *Seminario de Didáctica de la Historia* (Valparaíso, 1999).
- Pérez, Angélica. "El desafío: ¿educación vs globalización?" *Revista Casa del tiempo* vol. 1 Época IV n° 5-6 (marzo-abril, 2008), pp. 13-15.
- Posada, Rocío. "La enseñanza de la historia: Perspectivas y retos en la educación superior. Estudio de caso enseñanza de la historia en la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas" *Revista Latinoamericana de Estudios Educativo* Vol. 6 n° 2 (julio-diciembre, 2010), pp. 179-203.
- Rivero, José. "Inclusión, focalización, compensación, nivelación y convergencia" *Educación y globalización: Desafíos para América Latina* Vol. 1 (2005), pp. 57-64.
- Riveros, Luis. "Retos de la globalización para la educación chilena" *Conferencia en el Primer Encuentro de Educación* (Santiago: Comisiones Técnicas de la Dirección de la Educación Municipal de Santiago, 17 de agosto 2004).
- Samper, Ernesto. "Educación y globalización" *Educación y globalización: Desafíos para América Latina* Vol. 1 (2005), pp. 43-50.

## NOTAS

- <sup>1</sup> *Diccionario de la Lengua Española*, s.v., "pertenencia", último acceso: 27 de septiembre de 2017, <http://dle.rae.es/?id=SkSIUnK>
- <sup>2</sup> José Joaquín Brunner. "Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos y estrategias" *Seminario sobre la perspectiva de la Educación en la región de América Latina y el Caribe* (Santiago: UNESCO, 23 al 25 de agosto, 2000).

- 3 Luis Riveros. "Retos de la globalización para la educación chilena" *Conferencia en el Primer Encuentro de Educación* (Santiago: Comisiones Técnicas de la Dirección de la Educación Municipal de Santiago, 17 de agosto 2004).
- 4 Joan Pages. "Problemas y retos en la Enseñanza de la Historia. Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas presente" *Seminario de Didáctica de la Historia* (Valparaíso, 1999).
- 5 Riveros (2004).
- 6 José Marín. "Globalización: Desafíos para la educación y la diversidad cultural" *Diálogos-Revista do Departamento de Historia e do Programa de pos-graduacao em historia* Vol. 9 n° 1 (2005), p. 73.
- 7 Riveros (2004).
- 8 Pages (1999).
- 9 Riveros (2004).
- 10 Rocío Posada, Rocío. "La enseñanza de la historia: Perspectivas y retos en la educación superior. Estudio de caso enseñanza de la historia en la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas" *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. 6 n° 2 (julio-diciembre, 2010), p. 190.
- 11 José Rivero, José. "Inclusión, focalización, compensación, nivelación y convergencia" *Educación y globalización: Desafíos para América Latina* Vol. 1 (2005), p. 40.

