

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA. LOS PROFESORES NOVELES Y LA REALIDAD DEL AULA

THE LEARNING-TEACHING PROCESSES WITHIN THE COMBINED SUBJECT, HISTORY AND GEOGRAPHY. THE INEXPERIENCED TEACHERS AND THE CLASSROOM'S REALITY

OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA. OS PROFESSORES INICIANTES E A REALIDADE DA SALA DE AULA

Marta Castañeda Meneses¹

RESUMEN: Desde el inicio de su vida profesional los docentes se enfrentan a la tarea de transitar desde la Historia como ciencia hacia la Historia como contenido escolar. En ese proceso de transposición didáctica, aparece como elemento clave la planificación de las secuencias didácticas y la posterior implementación de ellas en el aula escolar. Se plantea entonces la interrogante cómo planifican y cómo enseñan los docentes noveles la asignatura de Historia y Geografía en el nivel de Educación Básica.

Desde una perspectiva disciplinar y didáctica, la investigación más que asociarse a la enseñanza de un contenido particular, da cuenta de los conceptos sociales identificados en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por un docente. En el caso en estudio, estos conceptos corresponden a diversidad e identidad, los cuales están presentes o subyacen a los procesos de planificación y de implementación de la secuencia didáctica. En cuanto a la recogida de información, esta consideró análisis documental, entrevistas, así como la observación de las seis clases en que se desarrolló la secuencia didáctica planificada.

Como principales conclusiones se pueden mencionar el predominio de actividades de aula realizadas y no planificadas en el abordaje de conceptos sociales, así como el desempeño de un rol docente que transita

¹ Profesor de Estado en Educación General Básica, Doctora en Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Playa Ancha. marta.castaneda@upla.cl

entre facilitador y mediador, esto es, entre el análisis de la relación entre el todo y las partes de un concepto y la consideración de los conocimientos previos para el desarrollo de nuevos aprendizajes.

Palabras Clave. Formación Inicial Docente, Planificación, Enseñanza, Secuencia Didáctica.

ABSTRACT: From the beginning of their professional lives, teachers have to deal with the task of moving from history as a science to history as school content. In this process of educational transposition, the didactic sequences' planning shows up – as key element- and their subsequent implementation within the classroom. It is set out, then, the question on how the inexperienced teachers plan and teach the subject of History and Geography to Elementary School's graders.

From a didactic and curricular perspective, the investigation - more than getting associated to the teaching of a particular content – accounts for the social concepts identified in the learning-teaching processes developed by the teacher. In this case study, these concepts correspond to: diversity and identity, which are present or underlie to the planning and implementation processes of the didactic sequence. As of the information gathering, it considered documental analysis, interviews, as well as the classroom observation of six lessons under which the planned didactic sequence was carried out.

As main conclusions, it is worth mentioning the predominance of activities in the classroom carried out and not planned under the social concepts' approach as well as the teacher role's achievement moving from facilitator to mediator, this is to say, between the analysis of relationship between the whole and the parts of a concept and the consideration of the previous knowledge for the development of new learning processes.

Keywords: Teacher's Initial Formation, Planning, Teaching, Didactic Sequence.

RESUMO: Desde o início de sua vida profissional, os professores enfrentam a tarefa de transitar da história como ciência para a história como conteúdo escolar. Nesse processo de transposição didática aparece como elemento chave o planejamento das sequências didáticas e sua posterior implementação na sala de aula. Portanto, se questiona como planejam e como ensinam os professores iniciantes das disciplinas de história e geografia na Educação Básica.

A partir de uma perspectiva disciplinar e didática, a pesquisa, para além de relacionar-se ao ensino de um conteúdo particular, envolve os conceitos sociais identificados nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pela professora. No caso em estudo, tais conceitos

correspondem a: diversidade e identidade, os quais estão presentes ou subjacentes aos processos de planejamento e de implementação da sequência didática. No que se refere à coleta de dados, considerou-se a análise de documentos, entrevistas e a observação das seis aulas em que se desenvolveu a sequência didática planejada.

Como principais conclusões, pode-se mencionar o predomínio de atividades de aula realizadas, mas não planejadas, na abordagem de conceitos sociais, bem como o desempenho de um papel docente que transita entre facilitador e mediador, isto é, entre a análise da relação entre o todo e as partes de um conceito e a tomada em consideração dos conhecimentos prévios para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Palavras-chave: formação docente inicial, planejamento, ensino, sequência didática.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación de Chile² define la formación docente como un continuo que ocurre a lo largo de toda la vida profesional de los profesores. La formación inicial del docente tiene como misión preparar al futuro maestro para que realice un adecuado trabajo desde el comienzo de su vida profesional; para ello las instituciones formadoras deben ofrecer las condiciones adecuadas para un aprendizaje que permita al futuro educador enfrentar con suficientes conocimientos, capacidades y habilidades las demandas de las primeras experiencias de enseñanza, además de capacitar al joven profesional para emprender con éxito la segunda etapa de su formación, que tendrá lugar a lo largo de toda su vida profesional.

Los profesores de educación primaria, así como los de otros niveles del sistema educativo, deben cumplir con su rol de mediador entre los estudiantes y los conocimientos, actitudes y valores determinados para su formación. Así también deben cumplir con las funciones específicas asociadas a la implementación del proceso de enseñanza. Entre estas tareas aparece como prioritaria la planificación de sus actividades de enseñanza, teniendo presente las características de los destinatarios de su labor, las del entorno en que viven y las de la sociedad que deberán enfrentar.

² Ministerio de Educación, Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente. Santiago de Chile, Maval. 2001

Entre los deberes docentes se incluye la capacidad para establecer ambientes de aprendizaje que permitan la participación e interacción entre estudiantes y docente; la creación de herramientas de evaluación apropiadas para detectar las dificultades de sus alumnos y apoyarlos; formar parte constructiva del entorno en el que trabaja, compartir y aprender de y con sus colegas y relacionarse con los padres de familia y otros miembros de la comunidad circundante.

En este contexto y visibilizando los conceptos sociales que son enseñados y aprendidos en las aulas, aunque no siempre explicitados en la propuesta curricular de la enseñanza de la Historia y Geografía se propone la siguiente interrogante principal: ¿cómo planifican y cómo enseñan Historia y Geografía los docentes noveles de educación básica?. Como preguntas complementarias surgen: ¿qué características presentan los procesos de planificación docente en la asignatura de Historia y Geografía para la educación primaria? ¿Cómo se traducen en el aula las decisiones asumidas por los docentes?, ¿Qué tipo de aprendizajes son intencionados en las aulas? Reflejando las cuestiones anteriores, el objetivo de la presente investigación es caracterizar los procesos de planificación y enseñanza de los conceptos sociales realizados por docentes noveles del nivel de educación básica.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Los conceptos sociales han sido analizados por diferentes autores distinguiéndose principalmente dos corrientes: la psicológica asociada de forma preferente a cómo se aprenden los conceptos sociales, representada entre otros autores por Lev Vygotsky³, David Ausubel, Joseph Novak & Helen Hanesian⁴ y Juan Pozo⁵. Un segundo enfoque, desde la perspectiva didáctica, asociado a

³ Vygotsky, Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 1979. Pp 181- 221.

⁴ Ausubel, David, Novak, Joseph & Hanesian, Hellen, *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México, Trillas, 1987.

⁵ Pozo, Juan, *Aprendices y Maestros: La Nueva Cultura del Aprendizaje*. Madrid, Morata, 2007.

cómo se enseñan dichos conceptos, donde entre otros referentes se puede mencionar a Peter Martorella⁶, Peter Langford⁷, Hilda Taba⁸ y Jerome Bruner⁹.

Así los conceptos sociales pueden ser reconocidos como objeto de enseñanza y aprendizaje, por ende, como objeto de estudio de la didáctica de las ciencias sociales, siendo una preocupación propia tanto para la formación escolar como para la formación docente. El análisis de la revisión bibliográfica permite reconocer para un concepto social las siguientes características distintivas.

Un concepto social, se estructura a partir del reconocimiento de características comunes que se unifican en categorías, las que implican criterios compartidos que permiten su existencia. (Ausubel¹⁰; Pozo¹¹). Puede ser definido a través de la asociación a una red de relaciones entre ideas. (Ausubel¹²; Taba¹³, Pozo¹⁴). Un concepto social aparece asociado a la elaboración de generalizaciones desde la existencia de elementos comunes. Esta generalización surge a partir de la palabra como elemento identificador, reconociendo que el lenguaje es

⁶ Martorella, Peter, "Enseñanza de conceptos". Cooper, James (ed.). *Estrategias de Enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. Ciudad de México. Limusa. 1993. pp. 229-279.

⁷ Langford, Peter, *El desarrollo del pensamiento conceptual en la educación primaria*. Madrid, Paidós/MEC. 1989.

⁸ Taba, Hilda, *Elaboración del Curriculum*. Buenos Aires, Troquel, 1971, pp 537-570.

⁹ Bruner, Jerome, *Actos de significado más allá de la Revolución Cognitiva*, Madrid, Alianza, 2000.

¹⁰ Ausubel, David, Novak, Joseph & Hanesian, Hellen, *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. p. 86.

¹¹ Pozo, Juan, *Aprendices y Maestros: La Nueva Cultura del Aprendizaje*. p. 87.

¹² Ausubel, David, Novak, Joseph & Hanesian, Hellen, *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. p. 86.

¹³ Taba, Hilda, *Elaboración del Curriculum*. Buenos Aires, Troquel, 1971, p. 553.

¹⁴ Pozo, Juan, *Aprendices y Maestros: La Nueva Cultura del Aprendizaje*, p. 95.

elemento inherente a la formación y desarrollo de conceptos (Martorella¹⁵, Vygotskii¹⁶, Taba¹⁷).

Un concepto se define desde sus atributos, entendidos como sus características esenciales y sin las cuales el concepto deja de ser lo que es. Aparecen asociados expresamente los referentes de signo y símbolo, como aquello que contribuye en el proceso de identificación del concepto, lo que se permite por medio de la palabra. Se reconoce además que el concepto forma parte de un sistema o red conceptual (Ausubel¹⁸, Pozo¹⁹). Se puede señalar, además, que los conceptos responden a una cultura en particular, así los conceptos sociales reflejan miradas sobre el mundo en concordancia con una cultura. (Martorella²⁰, Ausubel²¹)

Para la investigación que se presenta desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales, y considerando el análisis de las características precedentes, se entiende que un concepto social responde a conocimientos desarrollados por las ciencias sociales y seleccionados como contenidos para su enseñanza y aprendizaje en la realidad escolar. Permiten establecer las diferencias identitarias básicas, aunque no excluyentes, entre la enseñanza de las ciencias sociales y otras áreas del conocimiento. Involucran tanto conceptos generales como subordinados, los que representan redes temáticas y/o conceptuales de complejidad creciente, que contribuyen a la comprensión de la sociedad. Como características fundamentales de los conceptos sociales se reconocen la dificultad y abstracción que comporta su definición; así como la relatividad de sus significados en relación con el espacio, el tiempo o las situaciones sociales²².

¹⁵ Martorella, "Enseñanza de conceptos".

¹⁶ Vygotskii, Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, p. 199.

¹⁷ Taba, Hida, *Elaboración del Curriculum*. p. 553.

¹⁸ Ausubel, David, Novak, Joseph & Hanesian, Hellen, *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. p. 86.

¹⁹ Pozo, Juan, *Aprendices y Maestros: La Nueva Cultura del Aprendizaje*. p. 93.

²⁰ Martorella, "Enseñanza de conceptos".

²¹ Ausubel, David, Novak, Joseph & Hanesian, Hellen, *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. p. 91.

²² Castañeda, Marta, "La Enseñanza de Conceptos Sociales en la Educación Básica. Reflexiones a partir de un Estudio de Caso". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, Número XIII, 2014, págs. 49-59.

En cuanto a los procesos de enseñanza de los conceptos sociales se proponen dos dimensiones constitutivas: los procesos psicológicos asociados y el rol asumido por el docente. En el caso del rol del docente se consideran para su clasificación las opciones metodológicas realizadas cuya implementación permite la formación de los conceptos sociales, pudiendo distinguirse principalmente tres roles docentes: mediador, facilitador y centrado en la experiencia. El detalle en cada caso es el siguiente:

Rol del Docente Mediador. Implica una metodología de trabajo donde se priorice el *rol mediador* entre el estudiante y los nuevos conceptos a ser adquiridos. Un profesor mediador hace de puente entre lo que los estudiantes ya saben y los nuevos conocimientos a ser adquiridos. Se consideran como principales indicadores la *consideración de conocimientos previos* de los estudiantes que sirve de base para la *construcción de nuevos significados*.

Rol del Docente Facilitador. Implica una metodología de trabajo donde se priorice un *rol facilitador* entre el estudiante y los nuevos conceptos a ser adquiridos. Un profesor facilitador entrega elementos que permitan al estudiante el realizar su camino hacia el aprendizaje. Se consideran como principales indicadores la *relación entre el todo y las partes*, priorizando la descomposición de los conceptos, generando a partir del análisis el *conflicto cognitivo* en la enseñanza de conceptos sociales.

Rol del Docente Centrado en la Experiencia. Implica una metodología de trabajo docente donde se priorizan las *experiencias* a desarrollar por los estudiantes para la enseñanza de los conceptos sociales. Sus indicadores cualifican estas experiencias al tratarse de *resolución de problemas*, como estrategia de acción favoreciendo de esta forma la *construcción conceptual* de conceptos sociales.

En cuanto a los procesos psicológicos asociados, estos corresponden a aquellos procesos que debe intencionar el docente para el logro de los aprendizajes. Se reconocen principalmente dos.

Proceso Asociado Andamiaje: Implica favorecer la enseñanza de los conceptos sociales desde la construcción interna de los mismos. Utiliza como medios por una parte la *experiencia concreta* y, por otro, la *gradualidad* en el desarrollo de las actividades de aula para estructurar los aprendizajes.

Proceso Asociado Análisis: Se relaciona con el análisis de los conceptos sociales lo que involucra el *reconocimiento de atributos* de un concepto por parte del

estudiante guiado por el docente y por otro la generación de *relaciones significativas* entre los conceptos sociales y las experiencias que los desarrollan.

METODOLOGÍA

La investigación se sitúa en un paradigma interpretativo que se orienta a la comprensión de los fenómenos educativos, favoreciendo la transformación de prácticas y la toma de decisiones, lo anterior implica la utilización de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas²³. El enfoque corresponde a un estudio de casos como una estrategia de descripción y análisis de la realidad educativa, capaz de capturar la particularidad presente en la práctica educativa.

Aplicando los criterios de Xavier Coller²⁴, esta investigación se caracteriza como un estudio de casos en el contexto educativo micro de educación básica en Chile, centrado en las características del proceso de enseñanza aprendizaje en didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial de profesores de educación básica. Es un estudio de proceso, de alcance instrumental, de naturaleza típico, según el tipo de acontecimiento contemporáneo, según el uso analítico.

El colectivo en estudio lo conforman profesores noveles de educación básica titulados de una universidad pública y regional chilena que realizan clases de ciencias sociales en el curso en que se desempeñan, de uno de los cuales se da cuenta en este escrito. En relación con las técnicas de investigación utilizadas, estas corresponden a entrevista semiestructurada, observación no participante en dos niveles; observación directa en aula y lectura longitudinal de las observaciones y su ejemplificación a través de fragmentos representativos asociado a los conceptos sociales abordados en el aula. Se considera además el análisis documental, como técnica para el análisis de las planificaciones de aula realizada por el docente y los testimonios, asociados a la finalización del proceso de recogida de datos, donde desde una pregunta que actúa como reactivo el docente genera por escrito sus reflexiones finales del proceso del que ha sido participe.

²³ Arnal, Justo; Del Rincón, Delio; Latorre, Antonio, *Investigación Educativa*, Barcelona, Labor, 1992 p. 41. Bisquerra, Rafael, *Metodología de la Investigación Educativa*, Madrid, La Muralla, 2009, p. 276.

²⁴ Coller, Xavier, *Estudios de Casos. Cuadernos Metodológicos 30*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2005 pp.31 - 51.

En cuanto a los criterios de rigor y procedimientos seleccionados, tomando como referencia a Inma Dorio, Marta Sabariego e Inés Massot²⁵ la investigación responde a los siguientes: Credibilidad, de que da cuenta la observación persistente, triangulación de técnicas, triangulación de fuentes y recogida de material referencial. Transferibilidad, que responde a descripción exhaustiva y la recogida de abundante información. Confirmabilidad, que da cuenta de un ejercicio de reflexión permanente además de asociarse a la utilización del juicio de expertos para validación de instrumentos. El plan de análisis de la información, siguiendo la estructura de Helen Simons²⁶ contempla tres fases complementarias y no excluyentes: descripción, análisis e interpretación, lo que permite el proceso de análisis y construcción de caso.

RESULTADOS

En este apartado se precisan las peculiaridades del caso estudiado.

Presentación del Caso: Profesora Novel en establecimiento municipalizado. Ha ejercido profesionalmente por tres años, iniciando el cuarto en el momento de participar de esta investigación. Su experiencia en el campo laboral se inicia a través de reemplazos en diversos establecimientos. En el que se desempeña actualmente trabaja desde hace tres años, donde asume la responsabilidad de las horas de la asignatura de Historia y Geografía en un curso de segundo ciclo básico. Se destacan la valoración expresa que la docente hace de la experiencia de docentes mayores.

Realidad Escuela y realidad aula: El establecimiento en que se desempeña es municipalizado y se ubica en un barrio periférico de la ciudad de Valparaíso. Es un colegio coeducacional que atiende los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica. El curso en estudio corresponde a un quinto año básico en el que se destinan por horario cuatro horas de clases semanales a la asignatura de Historia y Geografía. Como características generales se pueden mencionar una matrícula de 19 estudiantes, 12 niños y 7 niñas. Inquietos, lo que dificulta el comienzo de las actividades. Iniciada la clase los estudiantes asumen un rol de escucha, destacándose algunos por su participación. En general, son de res-

²⁵ Dorio, Inés; Sabariego, Marta; y Massot, Inma. Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra Rafael (coord.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. La Muralla. 2009 pp.275-292.

²⁶ Simons, Helen, *El Estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid. Morata. 2011.

puestas rápidas e ingeniosas lo que se traduce en un ambiente de aula grato, aunque con limitada participación.

Análisis Curricular desde la perspectiva de la enseñanza de los Conceptos Sociales. Los principales referentes de planificación considerados por la docente son los relacionados con la estructura dada por planes y programas: *"Para mí una de las cosas fundamentales es el programa", considerando la organización de contenidos "me fijo en las grandes temáticas para de ahí empezar a distribuirlas y de ahí ver lo que es importante o no es tan importante, o donde profundizar o donde ampliar el contenido y no quedarse en lo que se específica, buscar lo que es relevante para nosotros en el sentido local, como país", además de considerar su distribución anual que concreta en planificaciones semanales. Por ello señala que: "Reviso objetivos fundamentales, veo los contenidos, los aprendizajes, indicadores, veo las temáticas centrales, reviso el texto del estudiante para ver si coinciden o no, teniendo eso hago una distribución por unidades, veo las unidades en que las puedo juntar y empiezo a ver los tiempos de cada unidad, lo que le voy a destinar a cada una. Teniendo eso empiezo a planificar".*

En cuanto a la preparación de la enseñanza la docente reconoce como principal dificultad la relevancia que a su juicio, se da a los contenidos en el sistema educativo y la presión del tiempo. *"Acá en el sistema a uno lo miden por contenidos. Los contenidos son lo importante y hay que tratar de abarcar la mayor cantidad, porque al final van a ser evaluados, entonces me fijo primero en las grandes temáticas...el contenido es procedimental y netamente conceptual pero siempre poniendo más énfasis a lo conceptual que es por lo que a nosotros nos miden, me evalúan siempre".* En relación con los conceptos sociales el principal referente para la docente novel se asocia a la identidad local, tanto en la lectura crítica de los programas de estudio como al considerarlos en las planificaciones de aula: *"Trato de escoger los que a mi juicio serían más relevantes para que ellos vayan construyéndose una identidad o lo más cercano a ellos como chilenos... deajo cosas de lado para que ellos vayan formándose una mirada más crítica".*

En cuanto a actividades implementadas en el aula destaca la dramatización y el uso de la narración como medios eficaces, estableciendo: *"A mí me gusta contarles muchas historias o les traigo textos y se los leo, los represento también. A ellos les gusta mucho, también han actuado".* La valoración de los conceptos sociales que realiza la docente, aparece asociada a una valoración de la asignatura, reiterando la importancia que para ella adquiere el desarrollo

de una identidad nacional: *“En mi objetivo personal en historia, en quinto, es que ellos a fin de año digan yo soy chileno y me siento orgulloso de mi historia... me siento orgulloso por lo que pelearon mis antepasados y por todo lo que hicieron las grandes civilizaciones en el continente y no lo sabíamos”.*

Secuencia Didáctica y rol docente: Los conceptos sociales abordados de forma implícita en la secuencia didáctica corresponden a identidad y diversidad; los cuales se evidencian en los objetivos de aula declarados en la planificación, por ejemplo: *“Utilizar mapas e imágenes para caracterizar los principales rasgos físicos que conforman el continente americano. Indagar sobre algunas de las características físicas y demográficas de su interés”.* En relación con las actividades planificadas, estas se presentan de forma genérica, mencionando sin detalles lo que será realizado por el estudiante. Desde el rol docente, las evidencias recabadas permiten reconocer principalmente desde un rol mediador y facilitador. Como mediador se encuentran evidencias en cuatro de seis clases asociado a la consideración de conocimientos previos y en dos para la generación de significados, lo que se ejemplifica a continuación.

Consideración de conocimientos previos²⁷: *D: ¿En qué otro lugar vive la gente tan distante? A: En la selva, en el desierto, cerca del polo... podemos decir que a la gente le gusta vivir en las zonas... A: Templadas. D: ¿Por qué? A: Porque ahí no se resfrían tanto y tiene más frutos. Hay más vegetación. Hay más recursos.*

En relación con los procesos asociados, para el indicador andamiaje, se encuentran evidencias tanto en la estructuración de la experiencia como en gradualidad. Estructuración de la Experiencia: *Ejemplo D: Ustedes saben lo que es un kilómetro cuadrado... es como una cuadra. El mapa me dice que en una cuadra viven 100 personas. ¿Cómo puede vivir tanta gente en un espacio tan pequeño? A: En un edificio.*

Para el indicador análisis, se encuentran evidencias para el reconocimiento de atributos y relaciones significativas. Respecto al reconocimiento de atributos, encontramos el ejemplo donde la docente enfatiza en la necesidad de conocer las características del continente para comprender la historia de nuestro país, utilizando expresiones como: *D: no es casualidad que aquí seamos todos mestizos. D: A veces nos preguntamos ¿por qué nosotros hablamos español, por*

²⁷ Se utiliza como referencia D: Docente A: Alumno.

qué en Brasil hablan portugués? Por qué... Nosotros a través de esto, de lo que estamos viendo hoy día nos vamos a dar cuenta de las razones.

Valoración de los conceptos sociales. La docente novel plantea tres ideas fuertes. En relación con el abordaje de procesos sociales, plantea la dificultad de una visión objetiva al respecto: *sabemos que todos tenemos una mirada hacia acontecimientos o procesos sociales, por lo que el cuidado de no influenciar o imponer esta mirada es uno de los aspectos más difíciles del trabajo pedagógico.* En relación con el trabajo de aula destaca la importancia de la comprensión y apropiación señalando *un punto relevante es el dominio de conceptos y la búsqueda de estrategias para que éstos sean comprendidos y apropiados de la mejor manera por los estudiantes y, lógicamente, puedan relacionarlos con sus experiencias personales.* Finalmente, aborda desde una perspectiva crítica su trabajo en aula: *creo que la unidad trabajada pudo flexibilizarse en cuanto al dinamismo de la clase, sin embargo, la decisión de hacerla mucho más rigurosa fue de acuerdo a características de niños y niñas. De todas maneras, el grupo logró en su mayoría apropiarse de los conceptos trabajados, evidenciándolos en la siguiente unidad, haciendo relaciones con lo visto y aprendido.*

CONCLUSIONES

A partir del estudio de caso presentado surgen las siguientes conclusiones considerando la preparación de clases, la valoración realizada de los conceptos sociales así como la enseñanza de los mismos.

La preparación de clases que efectúa la docente tiene como principal referente a los programas de estudio, en particular la revisión de los contenidos a abordar con los estudiantes, lo cual califica como una exigencia externa que dirige sus procesos de planificación del trabajo de aula. Así la docente señala: *"Acá en el sistema a uno lo miden por contenidos. Los contenidos son lo importante y hay que tratar de abarcar la mayor cantidad, porque al final van a ser evaluados... es por lo que a nosotros nos miden".* Queda en evidencia que para la docente esto constituye, más que un marco de referencia, una condicionante a su trabajo profesional, que debe ser considerado, al implicar una evaluación tácita de su desempeño profesional en el aula.

El proceso de planificación desarrollado por la docente se realiza en dos niveles, anual y semanal. La planificación primera toma las características mencionadas anteriormente y que ella sistematiza señalando que en forma previa revisa programas de estudio y texto del estudiante lo que le permite realizar la distribución temporal en unidades de aprendizaje, así señala: *"hago una*

distribución por unidades, veo las unidades en que las puedo juntar y empiezo a ver los tiempos... veo los aprendizajes que voy a contemplar... no son todos, soy realista. Veo los más relevantes". Esta característica final señalada por la docente muestra la realización de un proceso de selección que permite evidenciar un proceso de independencia profesional, que se contrapone con las afirmaciones anteriores, en que su criterio de selección de contenidos lo constituyen factores de medición externa.

Frente a la existencia de otros referentes en los procesos de planificación, existe una valoración de la experiencia docente de sus pares al señalar que consulta planificaciones de sus colegas, aunque desde una perspectiva crítica *"si sirven algunas cosas se usan si no, no... me sirven en general para orientarme"*.

En cuanto a la dificultad del proceso, esta radica en situaciones externas a su tarea profesional, señalando que se ve en la obligación de ser rigurosa principalmente en la distribución de los tiempos, dados por los programas de estudio, lo que considera afecta su tarea profesional: *"a veces considero que los tiempos que están predispuestos para ese trabajo es excesivo o es muy poco para abarcar tanto. Dentro de lo que yo puedo manejar se me hace complejo lo que puedo priorizar o dejar de lado"*.

Para la docente novel, la valoración de los conceptos sociales se estructura a partir de la identidad, en particular el desarrollo de una identidad local, lo que traduce además en una visión crítica de las propuestas programáticas que eventualmente no lo consideran. Así por ejemplo, sus procesos de selección de contenidos se asocian a este factor: *"Trato de escoger los que a mi juicio serían más relevantes para que ellos vayan construyéndose una identidad o lo más cercano a ellos como chilenos... dejo cosas de lado para que ellos vayan formándose una mirada más crítica"*. Esa perspectiva crítica y la valoración de la identidad nacional aparecen de forma reiterada concretándose su abordaje desde la narración y la dramatización, ya sea de la docente o de los estudiantes. Enfatiza la identidad como espacio de significación local para niños y niñas, argumentando que esta debe traducirse en una visión crítica del pasado: *"lo local, lo nacional que sea significativo para nosotros y no con una visión lejana, que en realidad no nos colabora en nada y hace que no tengamos una visión crítica de lo que ha sucedido en nuestra historia"*.

En la valoración que realiza de la asignatura, aparece nuevamente la identidad, señalado aunque sin mayores precisiones que los conceptos sociales son *"distintos y tienen que ser tomados de distinta manera"*, se unen así los con-

ceptos de identidad y valoración, dado que la docente novel se plantea como objetivo personal *“que ellos a fin de año digan yo soy chileno y me siento orgulloso de mi historia... me siento orgulloso por lo que pelearon mis antepasados y por todo lo que hicieron las grandes civilizaciones en el continente y no lo sabíamos”*.

Se puede afirmar entonces que para la docente el principal concepto social que debe ser tratado con sus estudiantes es identidad, desde una perspectiva valorativa-actitudinal y no sólo conceptual, la que se debe evidenciar en actitudes concretas, críticas de su realidad, fundamentadas en los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

En el caso de la enseñanza de los conceptos sociales todas las evidencias encontradas responden a la categoría de actividades ejecutadas y no detalladas en las planificaciones semanales, pudiéndose caracterizar tanto el rol docente como mediador y facilitador y los procesos asociados de andamiaje y análisis. En relación con el rol mediador del docente, principalmente la evidencia se centra en la consideración de los conocimientos previos del estudiante, presente en cuatro de las seis clases observadas. Cabe consignar que es en la primera clase de la secuencia didáctica donde más evidencias se pueden encontrar al respecto. Lo anterior permite señalar, que en la introducción al abordaje de un nuevo contenido, los conocimientos previos son para la docente de particular importancia, los que actualiza principalmente a partir de una pregunta generadora o de la expresión *“recuerdan...”*. La docente utiliza interrogantes al estilo de: *“¿En qué otro lugar vive la gente tan distante? ¿En qué zonas vivía más gente? ¿Cuándo hablamos de población de qué hablamos?”*

En relación con la generación de significados, que surgen desde la activación de conocimientos previos, estos se estructuran a partir de la lectura de la simbología de los mapas y de la utilización del concepto de superficie. En ambos casos, la consideración de los conocimientos previos del estudiante es parte de la concepción de enseñanza de la docente. En cuanto al rol docente de facilitador, este aparece limitado a la relación entre todo y partes, evidenciándose en la primera y última de las sesiones observadas. En el segundo caso, la relación se establece a partir de la ejemplificación asociada a la confección e interpretación de un gráfico de población.

Los procesos asociados de andamiaje y análisis están presentes desde la experiencia y la gradualidad en el caso del primero o desde el reconocimiento de atributos del concepto y de sus relaciones significativas para el caso del

análisis. Resulta de interés el mencionar que en el proceso de enseñanza de la docente, estos indicadores aparecen en cada caso en dos oportunidades distintas aunque no coincidentes entre ellos. Lo anterior permite caracterizar a la docente novel desde su rol profesional, considerando elementos que permitan a los estudiantes construir los aprendizajes requeridos y diseñados en la secuencia didáctica, aunque no especificados en los procesos de planificación.

La interrogante que emerge frente a este perfil sobre la enseñanza de conceptos sociales se centra en cuáles son efectivamente los aspectos necesarios o imprescindibles en el momento de planificar para la docente novel o si bien estos ya están internalizados en su actuar y se desarrollan de forma transversal en su quehacer.

CONSIDERACIONES FINALES:

La docente novel centra su quehacer en la enseñanza, los conceptos sociales que se encuentran a la base, los que corresponden a identidad y diversidad, y se conjugan desde una identidad local que busca una mirada más global que se brinda sobre el continente. La docente mantiene permanentemente una mirada local que se condice con sus comentarios en torno a la importancia otorgada a la identidad. Todos sus ejemplos y acciones surgen desde el ámbito local y desde allí se relacionan con el resto del continente. Sus clases se centran en la explicación como espacio de construcción de conceptos donde la definición adquiere un rol preponderante. El abordaje de conceptos sociales resulta explícito e intencionado sólo en lo que se asocia al concepto de identidad, lo relacionado al concepto diversidad sólo es tratado implícitamente, sin intencionalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnal, Justo; Del Rincón, Delio; Latorre, Antonio, *Investigación Educativa*, Barcelona, Labor, 1992.
- Ausubel, David; Novak, Joseph; Hanesian, Helen, *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México, Trillas, 1983.
- Bisquerra, Rafael, *Metodología de la Investigación Educativa*, Madrid, La Muralla, 2009.

- Castañeda, Marta, La Enseñanza de Conceptos Sociales en la Educación Básica. Reflexiones a partir de un Estudio de Caso. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Revista de Investigación, Número XIII, 2014, págs. 49-59.
- Coller, Xavier, *Estudios de Casos. Cuadernos Metodológicos 30*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2005.
- Dorio, Inés; Sabariego, Marta y Massot, Inma (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra Rafael (coord.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. La Muralla. pp.275-292.
- Langford, Peter; *El desarrollo del pensamiento conceptual en la educación primaria, Temas de Educación*. Madrid, Paidós/MEC , 1989.
- Martorella, Peter, "Enseñanza de conceptos". Cooper, James (Editor) *Estrategias de Enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. Ciudad de México, Limusa, 1993, págs 229-279.
- Ministerio de Educación, *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*. Santiago de Chile, MINEDUC, 2001.
- Pozo, Juan, *Aprendices y Maestros: La Nueva Cultura del Aprendizaje*. Madrid, Morata, 2007.
- Simons, Helen, *El Estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid, Morata, 2011.
- Taba, Hilda, *Elaboración del Curriculum*, Buenos Aires, Troquel, 1974.
- Vygotsky, Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.

[Recibido el 30 de diciembre de 2015 y Aceptado el 30 de junio de 2016]