



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile

2^o año de
Educación
Media

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Orientaciones y Guiones didácticos
para docentes

2^o año de
Educación
Media

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Orientaciones y Guiones didácticos
para docentes

Ministerio de Educación
División de Educación General
Nivel de Educación Media

Historia, Geografía y Ciencias Sociales:
Orientaciones y Guiones didácticos para docentes de 2º año de Educación Media

Este material corresponde a una propuesta de apoyo a la implementación curricular, a nivel de aula, elaborado desde el Nivel de Educación Media, de la División de Educación General del Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación
División de Educación General
Av. Bernardo O'Higgins N° 1371
Santiago - Chile

Coordinador Nacional de Educación Media:
Alejandro Hidalgo Zamorano

Coordinación Editorial:
Carlos Araneda Espinoza

Diseño:
Verónica Santana

Impresión:
AMF Impresores

Registro de Propiedad Intelectual N° 251.653 de marzo de 2015

Edición:
3.600 ejemplares

Marzo de 2015

La edición y circulación de mapas, cartas geográficas u otros impresos y documentos que se refieran o relacionen con los límites y fronteras de Chile, no comprometen, en modo alguno, al Estado de Chile, de acuerdo con el Art. 2º, letra G del DFL N° 83 de 1979 del Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile.

Índice

Presentación	5
Orientaciones Didácticas para fortalecer el desarrollo del Pensamiento Social	7
MARCO TEÓRICO	9
GUIONES DIDÁCTICOS 2° AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA	37
Guion N°1: El liberalismo	41
Guion N°2: Transformaciones territoriales de Chile en el siglo XIX	54
BIBLIOGRAFÍA	68

Presentación

El proceso de Reforma Educacional que se inicia, considera a la educación como un Derecho Social, en que todos/as las y los ciudadanos/as, tienen el derecho a educarse y a elegir con libertad sus trayectorias de vida como base de una sociedad más justa, democrática y participativa. En este sentido, el desafío de la calidad de la educación debe ser comprendido desde una visión integral y multidimensional, en que el derecho a aprender debe relacionarse con diversas oportunidades y experiencias de enseñanza y aprendizaje, considerando la diversidad de la población estudiantil y sus contextos.

El nivel de Educación Media sitúa en el centro de sus desafíos la calidad de la educación, siendo necesario responder a la heterogeneidad de estudiantes que inician este nivel de enseñanza, con una pedagogía adecuada y pertinente a sus necesidades, que se haga cargo de las diversas disposiciones al aprendizaje y puntos de partida que presentan, permitiéndoles alcanzar aprendizajes de calidad con el propósito de ampliar sus oportunidades de inclusión social y proyectos de vida futuros, especialmente reconociendo la creciente relevancia de la trayectoria escolar y de los estudios post media. En este sentido, comprender el derecho a la educación significa reconocer las necesidades de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes y propender a su acceso equitativo.

En este contexto, es necesario reconocer que la situación de diversidad en el aula se vuelve aún más desafiante en contextos de vulnerabilidad socioeducativa, siendo responsabilidad de los actores del Liceo hacerse cargo, desde sus propuestas pedagógicas, de la heterogeneidad de disposiciones de aprendizaje, la situación de rezago y hasta las posibilidades de fracaso escolar.

El Nivel de Educación Media del Ministerio de Educación pone a disposición de los establecimientos educacionales, una propuesta de enseñanza y aprendizaje para acompañar el ejercicio docente, basada en el análisis de las orientaciones y organización de los instrumentos curriculares vigentes, que incluye orientaciones técnicas y didácticas que favorezcan el aprendizaje en el aula, promoviendo un currículum y una pedagogía inclusiva o accesible a todos/as los/as estudiantes. Esta propuesta entrega herramientas que permiten profundizar la formación general y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en las diversas asignaturas, en el contexto del Marco Curricular vigente, promoviendo los diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, como también los valores o concepciones del mundo presentes en la cultura juvenil.

Esta propuesta coopera en la instalación y consolidación de Procesos de Mejoramiento Continuo en los Liceos y apoyo al ciclo permanente que recorren para mejorar sus “Prácticas y Resultados”, las que siempre deben estar asociadas a metas de aprendizaje e incorporadas en su Plan de Mejoramiento Educativo.

Orientaciones didácticas para **fortalecer el desarrollo del pensamiento social**

En el actual contexto educativo chileno existe consenso en considerar a la educación como un derecho social, que contribuya a que cada ciudadano y ciudadana defina sus propios proyectos de vida en una sociedad más justa, democrática y participativa. Por su parte, el currículum, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales busca "...desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad (...) promoviendo aprendizajes que signifiquen un aporte para enfrentar los desafíos de un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado" (Mineduc, 2010: 128).

Ya sea desde la generalidad de las discusiones en torno a los desafíos de la educación actual o bien desde la especificidad del currículum, las afirmaciones anteriores aluden a redefinir el modelo educativo y a transformar las experiencias de aprendizaje que niños, niñas y jóvenes tienen en la sala de clases.

Estas **Orientaciones Didácticas para Docentes** pretenden apoyar la implementación del currículum de Historia y Ciencias Sociales en el aula, a partir de perspectivas que conciben las situaciones de enseñanza en un análisis integrado, que considera simultáneamente el papel del profesorado, del estudiantado, de las disciplinas que se enseñan y de los contextos donde se producen. El rol del profesor de historia, el desarrollo del pensamiento social y la problematización de la realidad social, son tres ejes que articulan los materiales que aquí se presentan.

El presente texto contiene:



Cada Guion Didáctico tiene asociado un **Cuaderno de Trabajo**, con actividades para las y los estudiantes. Ambos componentes buscan contribuir a que los profesores y profesoras profundicen sus competencias en la perspectiva de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y propiciar el desarrollo del pensamiento histórico y social.

MARCO **TEÓRICO**

1. ¿Cómo se enseñan la Historia y las Ciencias Sociales?

El rol social y profesional del profesorado

1.1. El docente como constructor del currículum

Las decisiones de lo que ocurra en la sala de clases las toman los profesores y profesoras. El diseño e implementación de situaciones de enseñanza siempre es una opción y una interpretación del Marco Curricular obligatorio. Cuando el profesorado selecciona contenidos, define estrategias y se propone finalidades de enseñanza está actuando como un portero del currículum y así éste se convierte en una situación experiencial, que se materializa en la práctica del aula.

La línea anterior se sustenta en los estudios de Stephen J. Thornton (1994) que acuña un concepto fundamental en la investigación sobre la práctica reflexiva del profesorado, el de *gatekeeper*, en el sentido que éste se vuelve como un portero, un arquero, que frena o impide que cualquier conocimiento prescrito y no reflexionado sea enseñado en su práctica docente.

El camino para convertirse en portero del currículum es, entre otros aspectos, la capacidad de construir lo que es razonable enseñar. La *construcción de lo razonable* permite preguntarse sobre las materias que se enseñan, para qué se enseñan, sobre su cantidad, profundidad, enfoques y perspectivas. En definitiva, permite contextualizar la enseñanza, llevar a la realidad específica del estudiantado un currículum que ha sido diseñado pensando en una sociedad en general.

La experiencia de los profesores y profesoras, el conocimiento de sus estudiantes y del contexto personal, social y cultural en que desarrollan su labor docente, les permiten definir lo que es razonable enseñar. A su vez, todos los profesores y profesoras son aprendices que, **además de entregar conocimiento, lo crean y lo modifican**, a través de la práctica de enseñar (Pagés, 2011). La conciencia de esta situación permite al profesorado tomar decisiones más reflexionadas y contextualizadas, en definitiva más sólidas y convincentes respecto de lo que aprenderán sus estudiantes.

1.2. **Carácter situado de los procesos didácticos y el conocimiento pedagógico del contenido**

Las situaciones de enseñanza y de aprendizaje disciplinar deben contextualizarse tanto en el tiempo, como en el espacio y en el seno de la cultura que emergen y en la que se construyen, así como en la cultura propia del estudiantado. Para que los alumnos aprendan un contenido social, es necesario tener en cuenta cuál es su punto de partida, cómo su contexto cultural ha influido su saber espontáneo y le ha predisposto para otorgar un determinado valor a lo que aprende (Pagés, 1997): eso es lo que se conoce como **carácter situado** de las situaciones de aprendizaje.

El **conocimiento pedagógico del contenido** dice relación con los conocimientos y habilidades que movilizan los docentes cuando enseñan una disciplina; el saber sobre un contenido para hacer posible la instrucción efectiva (Grossman, Wilson y Shulman, 2005). Dicha producción de aprendizaje de la disciplina que acontecen en el espacio y tiempo de la clase, requieren de un complejo razonamiento y acción pedagógica expresada en un ciclo compuesto de actividades de instrucción, comprensión, transformación, evaluación y reflexión (Shulman, 2005). El conocimiento pedagógico del contenido, es el **conocimiento de las representaciones necesarias para la enseñanza de un tema o disciplina particular**, como las analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones. En otras palabras, las formas de representar una materia que la hacen comprensible a los demás. Requiere dominar en profundidad la temática a tratar, reconocer la dificultad que plantea dicho contenido para los estudiantes y cómo graduarlo y reconocer las concepciones estudiantiles, sus dificultades y facilidades para acceder a un nuevo contenido.

2. ¿Qué es el pensamiento social y cómo se desarrolla?

Propósitos de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Desde su origen, las finalidades de la enseñanza han cambiado de acuerdo a los contextos históricos y a la influencia que han ejercido en cada momento las distintas concepciones de la ciencia, positivistas, humanistas o críticas, tanto en el conocimiento social, como en la enseñanza. Lo más usual, es que estas perspectivas convivan, que se hagan presentes simultáneamente en el currículum prescrito, en las programaciones de clases, en las prácticas de aula y/o en los sistemas de evaluación.

Preguntarse por las finalidades de la enseñanza resulta clave, puesto que su definición influye en todos los aspectos del currículum: en la selección de contenidos, en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en los recursos didácticos y en la evaluación.

Estas Orientaciones Didácticas, quieren poner énfasis en el **desarrollo del pensamiento social como la finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales**, en coherencia con una perspectiva de la didáctica que asume los cambios, los contextos y las necesidades de los estudiantes y de la sociedad actual.

En este enfoque, "... el conocimiento es aprendido mediante su uso en una variedad de contextos, promoviendo así una comprensión más profunda del significado de los conceptos y de los hechos y una rica gama de asociaciones entre ellos y la solución del problema" (Collins, 2010:2). Esta es la perspectiva

que asume el currículum nacional, al plantear que, se “promueve un aprendizaje que les signifique [a las y los estudiantes] un aporte para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado” (Mineduc, 2009: 195)

Según Gysling citada por Nervi (2003), lo que se busca con la enseñanza de las Ciencias Sociales es proveer al estudiantado de herramientas para que estructuren una visión de la realidad social en la que viven y en la que se desenvuelven diariamente, por cuanto, las Ciencias Sociales, ofrecen un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes, que les pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, razonar y discernir sus opciones y trazar planes a futuro (Mineduc, 2009)

2.1. ¿Qué es el pensamiento social?

El currículum y la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, utilizan distintas categorías para referirse al pensamiento social, por ejemplo, pensamiento crítico o pensamiento reflexivo. En estas Orientaciones Didácticas, hablaremos de **pensamiento social**, que de acuerdo con Pilar Benejam (1999) corresponde a un conjunto de habilidades cognitivas, que permiten a las y los estudiantes, comprender su mundo y sus orígenes, y que les proveen de instrumentos para intervenir consecuentemente en su construcción. El pensamiento social está compuesto por las habilidades cognitivas, que se desarrollan en las distintas áreas disciplinarias de este sector de aprendizaje: la Historia, la Geografía, la Ciencia Política, la Sociología o la Economía, y que de manera integrada contribuyen a la comprensión de la realidad social.

Siendo un pensamiento de orden superior, el pensamiento social puede ser alcanzado por cualquier estudiante cuando se le prepara para superar retos intelectuales; cuando se le enseña para que interprete, analice y construya información, a fin de responder a una situación o problema (Pagès, 1997).

Pitkin y Sofía (2004) señalan que el desarrollo del pensamiento social debe permitir el análisis y comprensión de la sociedad en que vivimos y la formación de un sujeto crítico y participativo. Lo anterior solo es posible si se superan concepciones tradicionales de la enseñanza y del aprendizaje, si se instala la

crítica y el cuestionamiento como una práctica sistemática de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y si se vinculan los contenidos científicos y escolares con problemáticas sociales significativas para los estudiantes.

La enseñanza de las Ciencias Sociales debe promover el entendimiento de “una realidad compleja, sobre la cual existen distintas perspectivas para abordarla e interpretaciones para comprenderla, tanto entre disciplinas como al interior de cada una de ellas y en la misma sociedad. Este sector de aprendizaje está orientado, asimismo, a que los estudiantes valoren el conocimiento, percibiéndolo como una búsqueda permanente y nunca acabada de la verdad” (Mineduc, 2009: 195) Tal como plantearan autores como Benejam (1999), Pagès (1999) y Newman (1991), el pensamiento social sólo se desarrolla cuando al estudiante se le enseña a interpretar, analizar y construir nueva información, lo que deriva en un **rol docente** que, alejándose de la noción transmisiva de la enseñanza, se sostiene en sus **capacidades para:**

- a) comprometer a los estudiantes con los problemas que deben resolver.
- b) guiarles en la selección, manejo y tratamiento de la información.
- c) enseñarles a comunicar sus resultados así como, a aplicarlos en nuevas situaciones teóricas o prácticas.

2.2. Las habilidades del pensamiento social

De acuerdo a las aportaciones de las ciencias sociales, la psicología del aprendizaje, la didáctica de las ciencias sociales y las orientaciones del currículo nacional, puede decirse que el pensamiento social está compuesto por cinco grandes habilidades:



Aun cuando se ha optado por una perspectiva analítica de dichas habilidades, estas se encuentran interrelacionadas entre sí, permanentemente articuladas por el proceso de alfabetización social, es decir, por el proceso de hablar, leer y escribir en Ciencias Sociales

A. Indagación

De acuerdo a lo señalado por Carretero y López (2009), la indagación en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, no es sólo el conjunto de herramientas que permite a los estudiantes resolver problemas sociales, sino que, fundamentalmente, es un proceso por el cual se aprende a evaluar la evidencia. Desde esta perspectiva, la indagación es un proceso permanente de evaluación y reconstrucción de conocimiento (Jiménez, 2010) dependiente de las formas en que las evidencias disponibles son interpretadas y utilizadas, en el desarrollo de una línea argumentativa particular.

En términos curriculares, el desarrollo de la habilidad de indagación, implica que las y los estudiantes, identifiquen, investiguen y analicen los problemas de la realidad histórica, geográfica y social utilizando instrumentos metodológicos y conceptuales propios de estas disciplinas, así como que también, desarrollen habilidades que les permitan comunicar, en forma organizada y coherente, los resultados de sus análisis (Mineduc, 2009: 196).

Esta habilidad, cuenta con tres dimensiones constituyentes que le otorgan forma y sentido:

- **I. Problematización.** Da cuenta de la capacidad de visualizar y evaluar la importancia de problemas sociales. Por tanto, frente a un determinado problema, se ha de discriminar su relevancia social y si sus características permiten su análisis desde las Ciencias Sociales.
- **II. Modelización.** Corresponde a los modelos con los cuales el sujeto se aproxima al problema, explica su existencia y plantea su resolución. Estos modelos, pueden provenir de teorías científicas, así como también, pueden provenir desde teorías espontáneas que han sido construidas por las y los estudiantes, desde sus experiencias de vida cotidiana.
- **III. Argumentación.** Da cuenta de la capacidad de razonamiento que se utiliza para demostrar o convencer a otra persona de lo que se afirma, permitiendo justificar acciones con la finalidad de persuadir, o bien, de transmitir el sentido de verdad. De este modo, para la argumentación, es imprescindible el ejercicio de evaluar y utilizar las evidencias con contenido social, en pruebas que permitan sostener a las justificaciones que se han elaborado.

En la dimensión argumentativa de la indagación, la evaluación de la evidencia se realiza mediante:

La **documentación**, capacidad de situar espacio-temporalmente las evidencias a través de la observación de la fuente, incluyendo a su autor. Este proceso alerta al lector sobre el tipo de texto con el que está trabajando y contribuye para que este proyecte aspectos como la fiabilidad de la fuente.

La **contextualización** sitúa espacio-temporalmente los hechos y procesos sociales, lo que permite determinar las condiciones en las que se dan, así como proyectar tendencias.

La **corroboración**, comparación de documentos antes de tomarlos como probables o verdaderos.

Así, a través del proceso de indagación social, los estudiantes recogen o construyen evidencias, que luego evalúan y utilizan como pruebas en la construcción de argumentos.

Habilidades de indagación

Cuando las y los estudiantes han desarrollado la habilidad de indagación social:

- Reconocen problemas socialmente relevantes, o bien, evalúan la relevancia de los problemas sociales.
- Utilizan procedimientos y técnicas de las Ciencias Sociales para resolver problemas.
- Utilizan, interpretan y evalúan evidencias provenientes de distintos tipos de fuentes.
- Comparan las evidencias antes de considerarlas verdaderas o perdurables.
- Sitúan espacio-temporalmente las evidencias, a través de la observación de la o las fuentes.
- Reformulan la evidencia a través del uso correcto de conceptos propios de las Ciencias Sociales.
- Utilizan el lenguaje de las Ciencias Sociales para aproximarse y resolver el problema planteado.

B. Temporalidad o Tiempo Histórico

Aun cuando el tiempo transcurrido corresponde a una vivencia natural del ser humano, el tiempo histórico es un concepto elaborado. Tal como plantea Valledor (2011) la Historia posee lógicas y procedimientos específicos de construcción y validación del conocimiento. No es posible aprender el tiempo histórico, sin una enseñanza que incluya referencias propias de las disciplinas en cuestión, referencias que permiten acceder a la comprensión de los procesos sociales estudiados.

En el currículum nacional, esta habilidad se desarrolla durante toda la escolaridad, con una progresión que va desde el uso de categorías cotidianas a la secuencia de acontecimientos, procesos y períodos. A partir de cuarto básico, los estudiantes pueden diferenciar el tiempo vivido del tiempo histórico (Mineduc, 2009: 197). La literatura que analiza el aprendizaje del tiempo histórico lo hace desde clasificaciones y énfasis distintos, en esta ocasión se ha optado por hacerlo a partir de las preguntas que plantea Santisteban (2011) en su propuesta:

Preguntas para el aprendizaje del tiempo histórico:

¿Cómo observamos el tiempo?	Cambio y Continuidad
¿Cómo medimos el tiempo y ordenamos los hechos?	Cronología Sucesión Simultaneidad
¿Cómo se clasifican y narran los hechos?	Periodización Narración histórica
¿Cuántos tipos de tiempo existen?	Duraciones Ritmos

Las y los estudiantes encuentran dificultades para el desarrollo de la temporalidad, especialmente cuando se trata de realizar la periodización, es decir, para determinar el período histórico al que pertenecen ciertos eventos sociales. Pareciera ser que niños y niñas, especialmente los más pequeños, no visualizan las fechas como hitos de una recta numérica, sino como partes de un todo más amplio, cuyas características les otorgan sentido, sin embargo, la capacidad de periodización, depende tanto más, de las tareas pedidas a los estudiantes que de la edad de los mismos (Valledor, 2011; Hodgkinson, 2004; Barton y Levstik, 1998), por lo que la instrucción y las actividades diseñadas e implementadas por el profesorado se vuelven determinantes a este respecto.

Habilidades de temporalidad

Cuando las y los estudiantes han desarrollado la habilidad de temporalidad comprenden que:

- Los grupos sociales han cambiado en el tiempo.
- Diversos grupos sociales han coexistido simultáneamente en distintos territorios.
- Los grupos sociales han cambiado de maneras distintas, en distintos momentos y por causas y condiciones diferentes.
- El tiempo histórico corresponde a una construcción humana convencional, que se puede expresar de múltiples maneras (cronología, periodización, etc.).
- El avance del tiempo histórico no asegura mayores niveles de progreso.

C. Espacialidad

La capacidad de visualizar la dimensión espacial de los procesos sociales, es una habilidad del pensamiento social. Todos los fenómenos sociales se producen en un territorio o en un lugar concreto, por lo que la ubicación de los hechos sociales en el espacio facilita su comprensión. Por otra parte, el territorio es una construcción humana y en él se observa el impacto de los cambios y de las continuidades de dicha acción.

Habilidades de espacialidad

Cuando las y los estudiantes han desarrollado la espacialidad:

- Usan categorías de orientación espacial pertinentes al problema social trabajado.
- Localizan puntos, trayectorias y áreas a través de sistemas de coordenadas.
- Establecen relaciones espaciales entre distintos grupos sociales.
- Comprenden que los sistemas naturales y humanos se encuentran en constante interacción.
- Comprenden que los sistemas naturales y humanos se encuentran íntimamente interconectados.
- Comprenden que los cambios en el sistema natural, impactan en el sistema social, al tiempo que los cambios en el sistema social impactan en los sistemas naturales.
- Comprenden que los territorios han cambiado a través del tiempo como parte de los procesos de cambio social.

Se ha podido constatar que las y los estudiantes, suelen hacer un uso excesivo de las categorías de posición relativa (allá-acá; lejos-cerca; arriba-abajo, etc.), al tiempo que les cuesta medir y ordenar el tiempo en forma precisa. Además, se ha demostrado, que entre los 7 y los 8 años, los niños y las niñas entienden la noción de horizontalidad y verticalidad y que cerca de los 9, crean de forma natural el sistema de coordenadas, pudiendo relacionar tres dimensiones al mismo tiempo. Sin embargo, si estas dimensiones no son enseñadas a través de actividades específicas, su desarrollo es mucho más tardío (Vanzella, 2005).

Tal como plantea el Ministerio de Educación (2009: 196), una visión del espacio geográfico dinámica y sistémica, permite a las y los estudiantes, comprender al territorio como una construcción humana, susceptible de ser modificado en beneficio de la calidad de vida de las personas.

La comprensión del espacio geográfico como un conjunto de dimensiones interrelacionadas entre sí, requiere tomar decisiones en las que se pone en juego la comprensión del mundo, entendiendo que los sistemas humanos y naturales se encuentran en constante interacción, interconexión e implicación.

D. Contextualización

La habilidad de contextualización es la capacidad de relacionar un hecho o problema social, con las características generales de una determinada sociedad o período histórico, lo que permite a su vez, ubicar el hecho o problema, en el período histórico en cuestión, facilitando su comprensión y entendimiento.

Las habilidades de contextualización, resultan trascendentales para el desarrollo del pensamiento social, especialmente en lo que a espacialidad y temporalidad se refiere, ya que la capacidad de medir y ordenar el tiempo en forma precisa o, cronología, no depende del conocimiento de las fechas. Cuando niñas y niños necesitan poner hechos o sucesos en orden y conocen las fechas en que estos tuvieron lugar, no siempre recurren a ellas, pareciera ser que las fechas, ampliamente utilizadas por el profesorado, no funcionan como una herramienta independiente para poner los eventos en orden, sino que únicamente son útiles cuando las y los estudiantes pueden conectarlas con los detalles del período del que ellos han aprendido.



Cuando las y los estudiantes han realizado un buen proceso de contextualización:

- Relacionan el hecho histórico social, con las características generales de la sociedad o de un período histórico determinado.
- Ubican el hecho histórico social en una situación social o período histórico particular.
- Establecen relaciones temporales y espaciales entre grupos sociales.

E. Explicación multicausal

La explicación multicausal es la capacidad para exponer el qué, el cómo, el porqué y el para qué de un hecho social, demostrando el conocimiento que se ha logrado o el sentido que se ha otorgado a un determinado hecho o problema social. Se expresa en la capacidad de construir una red explicativa en la cual se organizan jerárquicamente las condiciones sociales (múltiples) que propiciaron ciertos hechos históricos sociales, las motivaciones (diversas) que movilizaron a la acción a los grupos sociales, y los hechos que resultaron como consecuencias.

Habilidades
de explicación
multicausal

Cuando las y los estudiantes han desarrollado la explicación multicausal:

- Construyen redes explicativas, en las que, se organizan jerárquicamente las condiciones sociales que propiciaron la ocurrencia del hecho social, las motivaciones que movilizaron a los grupos sociales a actuar, y los hechos que resultaron como consecuencias.
- Sustentan las explicaciones en razones múltiples, provenientes de diversas dimensiones de lo social, y con distintas gradaciones según los actores sociales considerados.
- Reconocen los personajes, grupos, sociedades o entidades que generan y protagonizan las acciones que serán objeto de explicación.
- Confieren la calidad de antecedente o consecuente a la evidencia empleada en la explicación.
- Evalúan la calidad de la evidencia, en función de su procedencia y postura.

Una de las mayores complejidades de esta habilidad para las y los estudiantes, reside en la dificultad para comprender que las razones pueden provenir de distintas dimensiones de lo social (multicausalidad) y que estas tienen distintas gradaciones según los actores sociales considerados. Las dificultades generalmente derivan del pobre tratamiento de la evidencia con la que cuentan, tendiendo a dar explicaciones que se sustentan en la sucesión temporal de hechos y en los estados emocionales de ciertos personajes o figuras históricas.

Otro grupo de dificultades, reside en las temporalidades de los antecedentes o causas de un hecho social, ya que existen causas de corto plazo, próximas temporalmente a los hechos, habitualmente más fáciles de identificar por el estudiantado, causas a mediano plazo y, finalmente, las causas a largo o a larguísimo plazo (estas últimas suelen ser fundamentales para comprender los hechos de naturaleza cultural o social).

No obstante, cuando la habilidad de explicación multicausal se ha desarrollado suficientemente, comprenden que la causalidad está movilizadora por actores sociales, entidades sociopolíticas con intereses, motivaciones y propósitos; distinguiendo las múltiples dimensiones y jerarquías de las causas, según su poder desencadenante de los hechos, a la luz de la evidencia trabajada.

2.3. Expresión y comunicación del pensamiento social

En el conjunto de las Ciencias Sociales, la construcción de conocimiento y la solución de los problemas, se da a la luz de las pruebas que permiten elaborar argumentos ligados a la interpretación. La enseñanza de las Ciencias Sociales debe «alfabetizar», es decir, enseñar a hablar, «leer» y «escribir» a partir de la sociedad, considerándola como un conjunto de símbolos, desde los cuales se pueden plantear diferentes lecturas, identificar problemas y proponer soluciones. (Jerez y Sánchez, 2004: 19).

Cuando los expertos se avocan a la tarea de resolver un problema socialmente relevante, movilizan un conjunto de elementos conceptuales y procedimentales, así como las habilidades de investigación, lectura y escritura que dan significación al problema y a sus posibles soluciones (Sarno, 2005; Merenne-Shoumaker, 1999), esta capacidad de leer y escribir desde la perspectiva disciplinar, es lo que se denomina alfabetización social.

La escritura es uno de los elementos más importantes de la alfabetización en los dominios asociados a las Ciencias Sociales y Humanas, ya que es el principal medio de expresión del conocimiento construido. Se debe aprender a escribir textos sociales y a construir narraciones, ya que tal como señalan Carretero y Atoréis (2008) la narración no es sólo un tipo discursivo y una configuración textual determinada, sino que también es una forma de organizar el pensamiento.

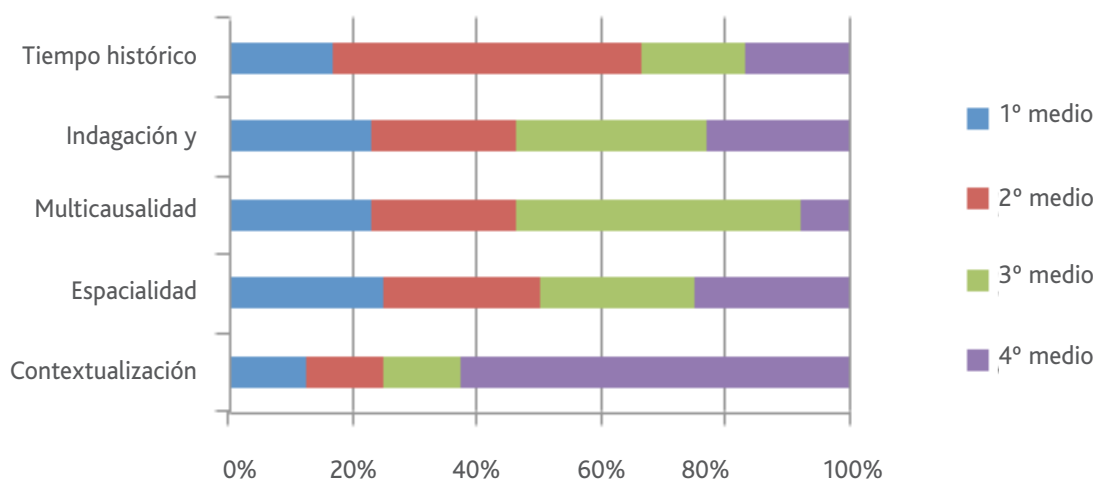
Es por esto, que los textos que elaboran las y los estudiantes, ya sea de manera oral, escrita o gráfica, permiten al profesorado aproximarse de un modo concreto al pensamiento social que dichos estudiantes han construido. No obstante, es importante considerar que los relatos sociales se elaboran bajo determinados protocolos disciplinares, que es necesario enseñar en el contexto escolar.

La cartografía y la graficidad, entendida como la expresión gráfica y no verbal del conocimiento social, se constituyen como un lenguaje propio, un discurso visual que, a diferencia del lenguaje verbal que sigue una secuencia, permite una aprehensión global (Cordero y Svarzman, 2007). Mapas, mapas conceptuales, gráficos y matrices o tablas de doble entrada, son elementos propios del lenguaje gráfico en el pensamiento social.

2.4. Mapa de las habilidades del pensamiento social y de los instrumentos curriculares vigentes

La presencia de las habilidades del pensamiento social en el currículum chileno, se puede observar en el siguiente mapa, que es resultado de la aplicación de una metodología de frecuencia curricular a los Objetivos Fundamentales de Enseñanza Media:

Frecuencia Habilidades de Pensamiento Social



Entendiendo que cada objetivo fundamental vertical del marco curricular vigente, corresponde a una habilidad de pensamiento social, se puede apreciar, por ejemplo, que habilidades relativas a la temporalidad tienen una presencia mayor en segundo medio, mientras que la contextualización tiene una alta frecuencia en cuarto medio.

Por su parte, algunos ejemplos de concreción curricular de estas habilidades en el instrumento curricular Mapas de Progreso, son:

	HABILIDAD	EJEMPLO
1° y 2° MEDIO	Contextualización	Comprende que la historia de Chile forma parte de la historia del mundo occidental.
	Espacialidad	Comprende que el territorio se ha ido construyendo en el tiempo.
	Multicausalidad	Reconoce que en los procesos históricos existen relaciones de influencia entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y sociales.
	Indagación	Indaga temas históricos seleccionando una diversidad de fuentes.
	Temporalidad	Identifica relaciones de continuidad y cambio entre distintos períodos históricos.
3° y 4° MEDIO	Contextualización	Comprende que los procesos históricos se manifiestan con características específicas en distintos lugares.
	Espacialidad	Caracteriza la inserción del país y su región en el mundo y las transformaciones históricas en la configuración del espacio geográfico en Chile.
	Multicausalidad	Comprende que forma parte de un mundo crecientemente interconectado, en el que hay desafíos comunes para toda la humanidad.
	Indagación	Recurre a una diversidad de fuentes y usa conceptos pertinentes para indagar problemas históricos.
	Temporalidad	Comprende que a lo largo de la historia los procesos de cambio suceden con ritmos distintos.

3. ¿Cómo se aprende el pensamiento social?

Problematización de la realidad social, estilos y ritmos de aprendizaje

La propuesta de estas Orientaciones Didácticas, consiste en que el pensamiento social se aprende problematizando la realidad social. En la enseñanza, esto se traduce en **presentar los contenidos a partir de preguntas**, de problemas que deben resolverse desde los planteamientos teóricos y metodológicos de las disciplinas; indagando, evaluando evidencias contextualizadas y razonando fundamentadamente a partir de ellas.

El estudiante desarrolla el pensamiento social cuando tiene la posibilidad de investigar sobre la naturaleza de procesos y fenómenos sociales, históricos, económicos, políticos y geográficos, a través de una problemática que le permita movilizar las habilidades de contextualización, de temporalidad y espacialidad, la indagación y la identificación de la multicausalidad.

La **problematización a través de preguntas**, implica desarrollar con los estudiantes procesos de indagación, de lecturas previas y búsqueda de información relevante, así como procesos de observación de la realidad a partir de preguntas como:

- › ¿Qué creemos que sabemos sobre el tema?
- › ¿Qué queremos o necesitamos averiguar?
- › ¿Qué esperamos aprender?
- › ¿Dónde y cuándo se desarrolla la problemática, en qué contexto?
- › ¿Cuáles son las causas de la problemática, cuáles sus consecuencias?
- › ¿Cómo vamos a aplicar lo aprendido a otros temas o problemas?
- › ¿Qué proyecciones tiene el problema en la realidad social, en mi realidad?

La **problematización** es un proceso complejo, que se caracteriza esencialmente por poner en conflicto cognitivo al estudiante, a través de un desafío con el mundo en que se desenvuelve y en el cual interactúa con otros, ya sea desde un problema basado en una pregunta activadora, a uno de compleja y múltiple solución, en el cual debe indagar e investigar para llegar a una respuesta que le entregue una visión global y crítica del entorno en el cual se desenvuelve.

Para poder orientar a un estudiante en la resolución de problemas, es importante la predisposición que los docentes presenten frente a las metodologías activas y las estrategias que se aborden para resolverlos. Las metodologías implican la orientación de los procesos de observación y recolección de información, incentivar el cuestionamiento y la reflexión continua de los estudiantes para guiarlos en el análisis y relación de la información nueva con sus conocimientos previos.

Existen tres principios que hay que tener presentes cuando se desarrolla el pensamiento social a través de la **resolución de problemas**:

- La activación del conocimiento previo influye sobre cuánto se aprende.
- La elaboración del conocimiento facilita el recuerdo.
- El aprendizaje se realiza en un contexto.

En relación a estos principios, una primera aproximación al desarrollo del pensamiento social es fomentar el planteamiento de ideas, dar espacio a que los estudiantes puedan expresar sus apreciaciones, perspectivas u opiniones, sin que estas sean necesariamente correctas o lógicas. Más que la precisión conceptual, interesa el desarrollo de lo lúdico en este primer paso, que ha de ser seguido por un proceso de filtro de las ideas expuestas, atendiendo a criterios de realidad, pertinencia y factibilidad.

Como segundo elemento, se considera que esta forma de aprendizaje en torno a la realización de preguntas y problematizaciones, posibilita la elaboración del conocimiento que potencia el recuerdo, estableciendo conexiones entre los elementos del contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes, tercer elemento, y el hecho o problema a estudiar.

A partir de la elaboración de conocimientos, de la construcción de una abstracción simbólica y la exploración en la realidad se generan recuerdos y se desarrollan aprendizajes profundos y significativos, que permiten, a largo plazo, el uso y la transferencia de los conocimientos adquiridos en el mundo actual.

3.1. ¿Cómo problematizar los contenidos sociales?

Desde el pensamiento social, un problema corresponde a una controversia, un dilema, para el cual existen múltiples posibles respuestas, las cuales difieren en qué tan pertinentes y plausibles son. La indagación y la búsqueda de información para reconstruir la realidad conforman el punto de partida para el desarrollo de las habilidades tendientes a este tipo de pensamiento, en la que la capacidad de problematizar lo que hasta el momento ha sido algo evidente, es fundamental. Con todo, se debe tender hacia la reflexión y crítica de lo que antes ha sido un contenido u objeto de estudio.

El o la docente puede desarrollar el sentido crítico y el pensamiento social en sus estudiantes a partir de la realidad cultural, geográfica, económica, política y social que los circundan, en pos de la autonomía de pensamiento tanto colectivo como individual.

En cuanto al desarrollo del pensamiento social, el sujeto requiere desplegar habilidades para profundizar el conocimiento del medio social en el que vive, y establecer una relación consciente y participativa con el entorno en el que desarrolla su existencia.

Las experiencias de aprendizaje para desarrollar el pensamiento social, deben considerar la formulación de problemas que se pregunten por cuestiones como el sentido de los cambios en las sociedades, las condiciones que han permitido la conformación del entorno próximo y lejano o la posición que puede tomarse ante determinados hechos y procesos sociales.

La enseñanza problematizadora de los contenidos sociales se facilita si se realiza a partir de categorías analíticas que por definición permiten comprender y explicarse el mundo social. Pilar Benejam (2002) realiza una propuesta de organización curricular a partir de algunos **conceptos clave**, que permiten la

selección de contenidos y plantearse preguntas, desde una perspectiva que facilita la comprensión e interpretación del mundo y la sociedad, y que han sido abordados en el desarrollo de los guiones didácticos:



Los conceptos anteriores permiten problematizar los contenidos sociales, en la medida que se comprende que se vive en un mundo en el que, entre otros aspectos: se es igual y diferente de los demás; los acontecimientos que ocurren obedecen a ciertas y múltiples causas y estas comportan consecuencias; hay muchas cuestiones que cambian mientras que otras permanecen inalteradas; las personas y los grupos se organizan en instituciones que tienen estructuras de poder y se relacionan, comunican y complementan, dando lugar a una pluralidad y diversidad que contribuye a la riqueza cultural, pero que además se expresa en conflictos de intereses, valores y creencias.

Estos conceptos se pueden aplicar a cualquier temática de las ciencias sociales, con la finalidad de incentivar al estudiante en la construcción de un marco de referencia, que le permita identificar valores y puntos de vista para reconocer la realidad social como una síntesis compleja y problemática; en la que debe contextualizar la información que recibe, resignificándola a través de explicaciones multicausales y multidimensionales sobre los fenómenos de los cuales es sujeto participante.

3.2. ¿Por qué es necesario pensar en un aula inclusiva para aplicar esta propuesta?

Para lograr una mejor problematización de la realidad, que aporte a la adquisición y desarrollo de aprendizajes profundos y significativos, se debe considerar la importancia de un aula inclusiva; en la que los y las docentes utilicen herramientas que les permitan determinar qué enseñar, cuándo y cómo, atendiendo al contexto de la escuela y a las características de sus estudiantes. Por tanto, parte importante del rol docente será conocer las particularidades personales de cada estudiante y su entorno familiar y social, para diseñar estrategias de aprendizaje ajustadas a la realidad de su estudiantado.

En síntesis, se debe buscar atender a la heterogeneidad, en un modelo integrador, con énfasis en lo que Pujolàs (2001) denomina "promoción de personas diferentes", modelo en el que se considera la diversidad como singularidad, vista ésta como una característica de la realidad humana, una riqueza que se debe desarrollar derivada de diversos valores culturales, intereses y motivaciones.

Todos los estudiantes responden de maneras diversas, con distintos intereses y ritmos a tales propuestas de enseñanza y aprendizaje. Los **estilos de aprendizaje** corresponden a rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos de los sujetos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1994). A pesar de que existen múltiples formas de aproximarse a los estilos de aprendizaje, en esta propuesta se trabaja con los postulados de Kolb, citado en Alonso, Gallego y Honey (1994).

Los estilos de aprendizaje vistos en su carácter multidimensional



Fuente: <http://freddyvalderrama.wordpress.com/estrategias-de-aprendizaje/>

La aplicación de los estilos de aprendizaje desde la propuesta didáctica que aquí se presenta, permite incluir la diversidad del estudiantado, tanto desde su individualidad, como desde el trabajo colectivo. Potencia el desarrollo en un agrupamiento heterogéneo, con consideraciones de: género, identidad, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje.

La incorporación de los estilos de aprendizaje, da respuesta a las necesidades del aula actual, permitiendo desarrollar y potenciar el uso y la enseñanza de estrategias que favorezcan la autorregulación y significación del aprendizaje. De esta forma, si los educadores enfrentan la diversidad desde la heterogeneidad, la diferencia y el contexto, y no desde la organización única y magistral del trabajo, se torna posible desarrollar un clima de aprendizaje, en el cual "los alumnos colaboren y resuelvan problemas... se vivencien experiencias de trabajo y aprendizaje colaborativo. El creciente interés actual por el aprendizaje cooperativo, el trabajo de pares, el aprendizaje activo, la resolución de problemas... concuerdan con una mirada inclusiva, en las que las prácticas docentes sean coherentes con la inclusión" (Giangreco, 2001: 270)

La propuesta didáctica que aquí se presenta es una forma de aproximarse al desarrollo del pensamiento social en los estudiantes, atendiendo a las concepciones explicitadas.

3.3 Propuesta de unidad didáctica

Las Unidades Didácticas son los componentes básicos de la programación pedagógica, ya que concretan la enseñanza en el aula. Cuando diseñan Unidades Didácticas, profesores y profesoras deben realizar fundamentalmente tres acciones:

- Seleccionar y adecuar **contenidos** a la realidad de su alumnado y de su contexto.
- Crear un medio de aprendizaje a partir de **estrategias** de enseñanza y de evaluación, que considere la diversidad y ritmos de aprendizaje de la clase y la complejidad del problema que pretende que aprendan sus estudiantes.
- Proponer **actividades** de aprendizaje que contemplen el protagonismo individual y grupal del alumnado y la integración de nuevos conceptos a través de preguntas y problemas, de la búsqueda de respuestas y de la reflexión, para que sean situados y aplicados en su entorno y en su realidad.

Las decisiones anteriores deben considerar no sólo la lógica de la disciplina, sino que también la lógica del que aprende, ya que es este quien tendrá que construir el conocimiento.

Estas Orientaciones proponen una **estructura de Unidad de Didáctica**, que supera la estructura definida exclusivamente a partir de los momentos cronológicos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) para otorgarle contenido a partir de los procesos cognitivos que pone en juego el estudiantado en cada fase, y de la interacción que se produce entre este y el profesorado en el proceso de enseñar y aprender (Santisteban y Pagès, 2011).

La opción antes referida considera las siguientes fases:

○ I. Fase de exploración o explicitación

Considera conocer las estructuras de acogida del alumnado, sus **conocimientos previos** o las representaciones sociales que posee cuando inicia un nuevo aprendizaje. Posibilita el **diagnóstico** de la situación inicial de cada estudiante y del grupo clase. En esta fase deben mostrarse los objetivos de aprendizaje o una visión global de los contenidos, lo que permitirá al estudiantado conocer qué se le pretende enseñar y cómo se hará.

○ II. Fase de introducción de conceptos, modelización y confrontación

Se centra en **reestructurar las ideas previas** del estudiantado o su cambio conceptual. Estos deben poner en duda sus modelos personales previos, para lo que necesitan incorporar puntos de vistas alternativos y nuevas informaciones, datos y referencias. En esta fase es importante considerar la lógica del que aprende y los obstáculos que puede encontrar en el proceso.

○ III. Fase de estructuración del conocimiento

Las principales estrategias para trabajar la reestructuración del conocimiento son la **síntesis** y la **recapitulación**. La **síntesis** permite ordenar, relacionar e integrar ideas. La **recapitulación** hace consciente al alumnado de lo que ha aprendido y permite al profesorado detectar las dificultades de aprendizaje del grupo. Se puede llevar a cabo ejemplificando los hechos e ideas aprendidas.

○ IV. Fase de aplicación

Corresponde al despliegue de conocimientos en **situaciones reales nuevas** y diferentes. Debe considerar los intereses, dudas y cotidianidad del estudiantado. Los ejemplos pueden tener grados diversos de complejidad y ser distintos para cada estudiante, considerando su ritmo de aprendizaje y madurez. En esta fase el estudiante puede comparar su punto de vista con el que tenía al inicio para ver los resultados de su experiencia de aprendizaje.

La implementación de estas fases ofrece flexibilidad para que el profesor o profesora organice el tratamiento de las problemáticas propuestas en los tiempos que estime convenientes, atendiendo a las características del grupo curso y del Guion Didáctico que decida trabajar.

GUIONES DIDÁCTICOS

- 1.** El liberalismo
- 2.** Transformaciones territoriales de Chile en el siglo XIX

Segundo Año de Educación Media

ORIENTACIONES DOCENTES

DESCRIPCIÓN GENERAL

Los Guiones Didácticos son una estructura pedagógica dirigida a los profesores y profesoras, a partir de orientaciones didácticas que tienen por objetivo el desarrollo del Pensamiento Social en las y los estudiantes. Se organizan en los siguientes componentes:

Estructura curricular

En la primera sección los Guiones se orientan a partir de dos ejes del marco curricular vigente, los Aprendizajes Esperados y los Objetivos Fundamentales. Considera además, la definición de las Habilidades del Pensamiento Social que se implementarán en la unidad temática y las Problemáticas a partir de las cuáles se organizan las Secuencias Didácticas.

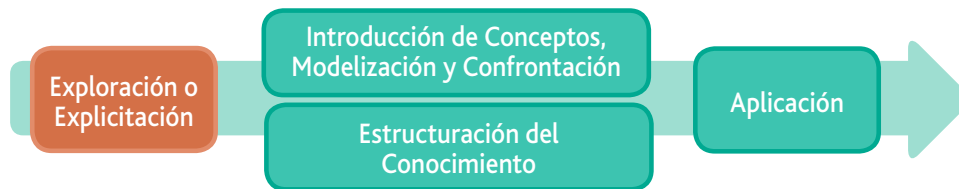
Secuencia didáctica

Los Guiones Didácticos se organizan en Secuencias Didácticas, cuyo número puede variar, dependiendo de las problemáticas que se aborden en la unidad o de la extensión que el docente decida darles. Las Secuencias Didácticas permiten abordar la implementación de los Aprendizajes Esperados y de los Objetivos Fundamentales y se organizan a partir de una Problemática que debe contestarse al finalizar el proceso y que apunta al desarrollo de las Habilidades del Pensamiento Social.

La **duración** de las secuencias didácticas es variable, pudiendo ejecutarse en una clase de noventa minutos o prolongarse en lo que dura una unidad temática, cuatro o cinco clases, por ejemplo. Todo dependerá del contexto en que se implementen, de los objetivos que se propongan profesoras y profesores y de las características e intereses de sus estudiantes.

La secuencia didáctica está compuesta de cuatro fases: exploración, modelización, estructuración y aplicación, para cada una de las cuales se entregan orientaciones didácticas destinadas al desarrollo del pensamiento social.

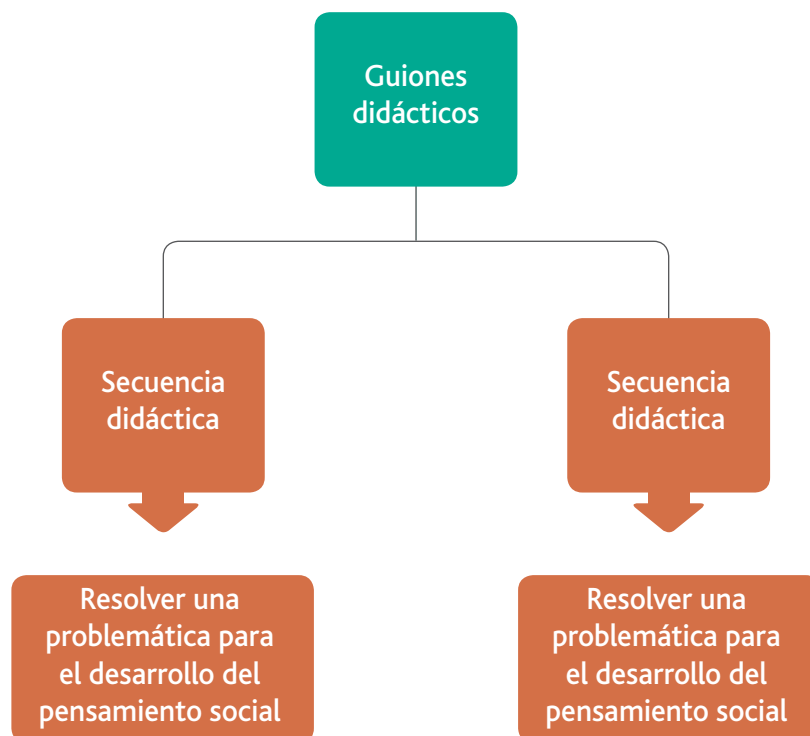
FASES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA



Guía para las y los estudiantes

La última sección de los Guiones Didácticos corresponde a la Guía para las y los Estudiantes, compuesta de actividades y recursos didácticos orientados a la resolución de la Problemática que organiza la Secuencia Didáctica y al desarrollo del Pensamiento Social. Los recursos son diversos: gráficos, audiovisuales y escritos, antiguos y contemporáneos. La mayor parte de ellos se encuentran directamente en las Guías, otros deben ser recopilados, como parte del proceso de indagación, en sitios web.

ESTRUCTURA DE LOS GUIONES DIDÁCTICOS



	Guion didáctico	Secuencias Didácticas y Problemáticas
2° medio	1. El Liberalismo	¿Qué es el Liberalismo y en qué contexto surge y se desarrolla?
		¿Cómo transforma el Liberalismo la sociedad y el sistema político chileno del siglo XIX, qué consecuencias tiene hasta nuestros días?
	2. Transformaciones territoriales de Chile en el siglo XIX	¿Cuáles son los cambios limítrofes de Chile durante la segunda mitad del siglo XIX?
		¿Por qué se transforma el territorio nacional durante la segunda mitad del siglo XIX?

EL LIBERALISMO

Guion
Didáctico

1

Unidad	Los inicios de la república: Chile en el siglo XIX.
Aprendizajes esperados	Analizar la influencia del liberalismo en la vida política, social y económica del país en el siglo XIX (AE 05).
Objetivos fundamentales	Reconocer las principales propuestas del liberalismo y su influencia en la conformación de la sociedad chilena del siglo XIX (OF3).
Habilidades del pensamiento social	<ul style="list-style-type: none">• Contextualización temporal del liberalismo, determinando su extensión y su periodización.• Contextualización espacial del liberalismo, reconociendo su dimensión mundial y determinando áreas geográficas de influencia.• Indagación en fuentes primarias y secundarias utilizando técnicas de las ciencias sociales para evaluar evidencias y rasgos que permitan conceptualizar pasado-presente.• Análisis continuidad y cambio, contrastando las características de la educación en el siglo XIX con su propia condición de estudiante y los discursos en torno a nuestra educación actual.

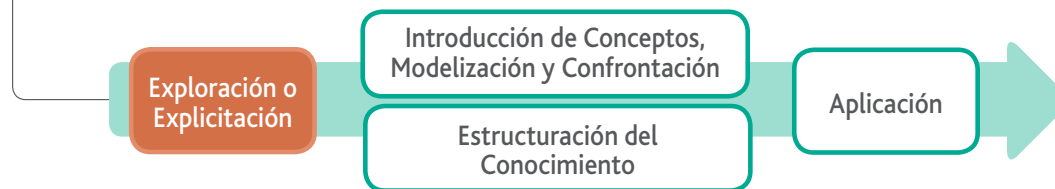
PROBLEMÁTICAS DEL GUIÓN EL LIBERALISMO:

- **¿Qué es el liberalismo?**
- **¿Cómo transforma el liberalismo la sociedad y el sistema político del siglo XIX?**

PRIMERA SECUENCIA DIDÁCTICA

▪ ¿Qué es el liberalismo?

○ I. FASE DE EXPLORACIÓN



▶ INDICACIONES

Se sugiere iniciar esta fase con preguntas que permitan a las y los estudiantes distinguir y expresar la idea que tienen del Liberalismo. Algunas preguntas posibles, son: ¿En qué ocasiones has escuchado hablar del término *liberalismo* o *neoliberalismo*? ¿Desde cuándo crees que existe? ¿Desde cuándo tiene una aplicación directa en nuestro país?

Para cerrar la fase se sugiere presentar los objetivos que se plantean para este tema y los contenidos que se trabajarán. Es recomendable tomar los elementos más relevantes aportados por las y los estudiantes y escribirlos en sus respectivos cuadernos, para luego contrastar concepciones e ideas previas con aquellas que se incorporen en el avance del Guion Didáctico.

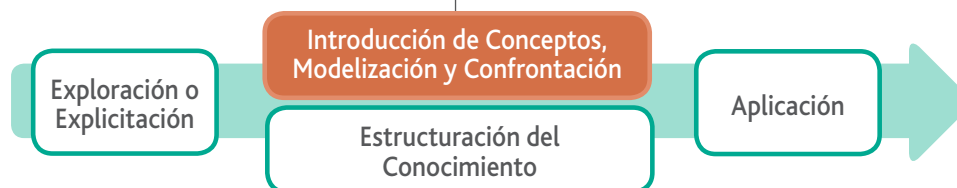
▶ CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Motivar a los estudiantes para que al final del trabajo sobre este tema, respondan la siguiente problemática:

▪ ¿Qué es el liberalismo?

Se sugiere presentar la contextualización del tema en una forma dialogada, en que la exposición del docente permita interactuar con los estudiantes y con los conocimientos nuevos que se proponen.

II. FASE INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS, MODELIZACIÓN Y CONFRONTACIÓN



► INDICACIONES

Metodológicamente, se propone combinar la explicación del o la docente con las actividades que se presentan en el Cuaderno de Trabajo.

Para lograr el desarrollo y aprendizaje de las habilidades de espacialidad y de temporalidad, se propone que el/la docente pueda proyectar algún mapa dando cuenta de, por ejemplo, la secuencia de procesos independentistas en América, para abrir la discusión en torno a la expansión del liberalismo.

Se sugiere también apoyar la primera reflexión en torno al liberalismo, utilizando líneas de tiempo y otros recursos gráficos que ayuden a la comprensión del fenómeno, explicitando que no existió una forma de expresión única del liberalismo. Es relevante, acercar al estudiante de una forma dialogada o interrogativa a que identifique y relacione los distintos procesos históricos, reconociendo sus características y contrastándolas con el presente.

► NUEVOS CONCEPTOS

Para la adecuada comprensión del concepto de liberalismo, es importante aplicar a la reflexión los siguientes contenidos conceptuales y categorías de análisis relacionadas con el desarrollo del pensamiento social:

- Continuidad y cambio
- Crisis.
- Ubicación espacial y temporal de Liberalismo.
- Contextualización de procesos históricos.
- Revolución e Independencia.

► RECURSOS

En los siguientes links se pueden descargar mapas, líneas de tiempo e imágenes que sirvan de apoyo en este primer acercamiento al concepto de liberalismo:

- › http://d-maps.com/carte.php?num_car=3267&lang=es
- › <http://www.profesorfrancisco.es/2009/11/revolucion-francesa.html>
- › <http://hispanoamericaunida.com/2014/02/09/causas-de-la-independencia/>

III. FASE ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO



▶ INDICACIONES

En esta fase se recomienda acercar a las y los estudiantes a la identificación de algunas de las ideas centrales del liberalismo a partir del uso de fuentes primarias. Desde allí se espera que puedan desprender las características propias del liberalismo, para luego elaborar una definición propia.

▶ DETECCIÓN DE FORTALEZAS Y DIFICULTADES

Durante el trabajo con las fuentes primarias que desarrollarán las y los estudiantes, se sugiere que el/la docente dé orientaciones respecto de cómo identificar conceptos claves del liberalismo, los cuales serán utilizados para construir una definición. Debe advertir que las definiciones históricas consideran lo siguiente: a) son descriptivas, es decir, explican el significado en base a las características fundamentales del concepto (en este caso desde lo social, político, económico y la concepción de ser humano); b) deben ser contextualizadas, es decir, situadas espacialmente y en un conjunto temporal de sucesión (antes y/o después de) y de simultaneidad (al mismo tiempo de), y c) deben incluir, además, referencias cronológicas (siglos o años). Dada la importancia de la comprensión de estos conceptos, es relevante prestar atención a las dificultades que se puedan presentar en su adquisición mediante el trabajo con fuentes primarias.

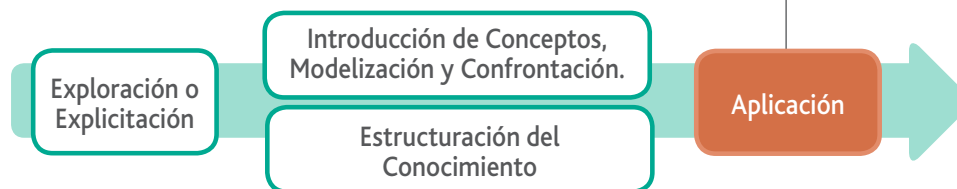
► SÍNTESIS

Las y los estudiantes contestan al problema planteado al inicio de esta secuencia:

¿Qué es el liberalismo?

Considerando lo trabajado en la secuencia anterior, las y los estudiantes deberán formular un párrafo que dé respuesta a la problemática, debiendo utilizar conceptos claves del tema, el que luego puede ser socializado con los compañero/as del curso en plenario. Finalmente se puede tomar una respuesta de ejemplo, la que es completada por las y los estudiantes en la pizarra.

IV. FASE DE APLICACIÓN



▶ INDICACIONES

Se sugiere que el/la docente tome los comentarios hechos por las y los estudiantes en la fase inicial, para contrastarlos con aquellos que fueron formulados en el trabajo de síntesis o conclusión. Es importante destacar los elementos acertados e ir relacionando cada concepto al liberalismo en su desarrollo histórico.

Como una forma de familiarizar a las y los estudiantes con el concepto en estudio, se propone conectar los ejemplos de los estudiantes con algunos casos de política o cultura actual en que se ponen en juego elementos relacionados con el liberalismo.

▶ COMPARACIÓN CON LOS CONOCIMIENTOS INICIALES

Las y los estudiantes, organizados en duplas de trabajo, comparan sus respuestas a la problemática con las ideas iniciales que tenían del concepto de liberalismo.

▶ APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN SITUACIONES REALES DIFERENTES

Se sugiere que las y los estudiantes, reflexionen en pareja lo siguiente:

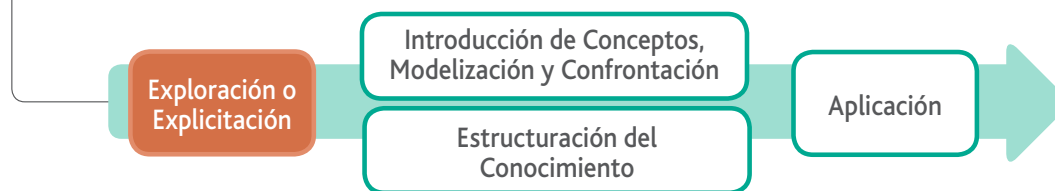
¿Qué características del liberalismo de siglo XIX se aprecian en nuestro curso?

Luego comentan de manera colectiva las ideas surgidas de la reflexión; haciendo comparaciones que permitan comprender el liberalismo en ambos períodos temporales.

SEGUNDA SECUENCIA DIDÁCTICA

- **¿Cómo transforma el liberalismo la sociedad y el sistema político del siglo XIX?**

○ I. FASE DE EXPLORACIÓN



▶ INDICACIONES

Se sugiere iniciar el tratamiento de esta fase presentando a los estudiantes preguntas que les faciliten abordar el objetivo del aprendizaje; como por ejemplo: ¿con qué aspectos de la vida se asocia el liberalismo? ¿En qué aspectos de nuestra sociedad podemos observarlo? ¿Somos liberales las y los chilenos?

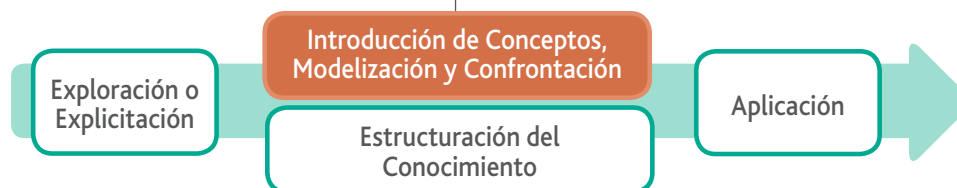
Para cerrar la fase se sugiere recoger las ideas planteadas por las y los estudiantes, presentar los objetivos asociados a este tema y los contenidos que se trabajarán. Se sugiere que las y los estudiantes anoten en sus cuadernos algunas de las ideas más relevantes surgidas en la reflexión colectiva.

▶ CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Motivar a las y los estudiantes para que, con los elementos que se logren reunir de la actividad anterior, logren responder a la problemática que se plantea:

- **¿Cómo transforma el liberalismo la sociedad y el sistema político chileno del siglo XIX?**

II. FASE INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS, MODELIZACIÓN Y CONFRONTACIÓN



▶ INDICACIONES

Metodológicamente se sugiere combinar las orientaciones entregadas por el/la docente, con las actividades del Cuaderno de Trabajo; de manera de ir avanzando progresivamente en complejidad para la construcción de conocimiento del/a estudiante. Concretamente, se propone que los/as estudiantes realicen un trabajo de indagación, donde se analicen fuentes de información (en diferentes formatos) para ejemplificar algunas formas en que el liberalismo fue transformando la sociedad chilena del siglo XIX.

Es conveniente detenerse en señalar las categorías de análisis que permiten aproximarse a la comprensión del liberalismo y otros procesos históricos, es decir, planos de análisis de lo cultural, lo social y lo político. La utilización de fuentes debe ser orientada y guiada para un análisis respecto de cómo se refleja el liberalismo en estos ámbitos en distintos momentos de la trayectoria histórica del país. Luego es fundamental identificar en diferentes contextos de nuestra realidad la forma en que el liberalismo ha generado contradicciones, conflictos, cambios y reflexiones.

▶ NUEVOS CONCEPTOS

Ya sea en las exposiciones docentes dialogadas, en los plenarios o en la retroalimentación, es importante visibilizar los siguientes conceptos:

- El conflicto ideológico Estado–Iglesia.
- Laicización de las instituciones y creación de institucionalidad educativa.
- Libertades individuales y nociones de Ciudadano-Ciudadanía.

► RECURSOS

Se sugiere revisar en los siguientes portales los materiales que se presentan en el Cuaderno de Trabajo y otros:

- › <http://www.mercuriovalpo.cl/site/edic/20020115202934/pags/20020115223107.html>
- › <http://www.injuv.gob.cl/portal/rt-blog/numero-1-abril/articulo-central-jovenes-y-las-proximas-elecciones-municipales/>
- › <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-82557.html>
- › <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-82561.html>

III. FASE ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO



► INDICACIONES

En esta fase se busca que la y el estudiante logre apropiarse del contenido y, usando el nuevo aprendizaje, cuente con elementos para la comprensión de su realidad. Para esto se propone que las y los estudiantes, construyan un periódico, vinculando noticias actuales con elementos del liberalismo. Para ello, se sugiere que de manera previa, trabajen con diarios en los que puedan identificar noticias en las que se visibilicen aspectos del liberalismo, para luego categorizarlos como sociales, políticos y económicos.

A partir de estas actividades, se propone que sistematicen la información a través de la elaboración de un periódico, de acuerdo a las categorías aprendidas y siguiendo las indicaciones que se encuentran en el Cuaderno de Trabajo.

► DETECCIÓN DE FORTALEZAS Y DIFICULTADES

Se recomienda que en esta fase la o el docente apoye el trabajo de las y los estudiantes, asistiendo las dudas y preguntas que surgirán de la selección de las noticias o en la clasificación de éstas. En esta interacción se evidencian las fortalezas y las debilidades asociadas tanto al manejo de habilidades como a la comprensión de los contenidos.

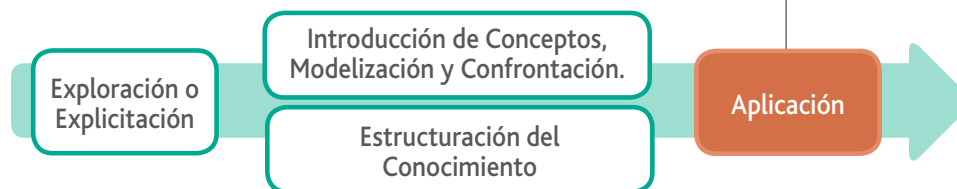
► SÍNTESIS

Las y los estudiantes responden la problemática:

- **¿Cómo transforma el liberalismo la sociedad y el sistema político chileno del siglo XIX?**

En base a lo trabajado anteriormente construyen un texto en el que respondan al problema que se ha planteado. Debe evidenciarse el uso de los conceptos claves del tema. Posteriormente, se busca que puedan socializar con sus compañeros/as el trabajo grupal, y reflexionar en conjunto sobre la evolución del liberalismo y sus expresiones actuales.

IV. FASE DE APLICACIÓN



▶ INDICACIONES

Se propone que los estudiantes en esta fase realicen un trabajo grupal en el que deberán **construir un diario**. Se busca que desde su realidad concreta y ya con el conocimiento adquirido en las clases anteriores del proceso de liberalismo en el siglo XIX, las y los estudiantes apliquen algunas nociones del periodismo investigativo, expresado en analizar elementos de la actualidad, entendiendo su origen derivado del siglo XIX. De esta manera toman conciencia de la realidad de su país y sus problemáticas a la luz de un concepto recientemente adquirido y lo aplican en escenarios nuevos y complejos, donde argumentan, explican, critican, cuestionan y formulan reflexiones que fortalecen las habilidades del pensamiento social.

▶ COMPARACIÓN CON LOS CONOCIMIENTOS INICIALES

Las y los estudiantes, en plenario de conversación, comparan sus apreciaciones a la idea inicial de liberalismo que tenían. El docente puede recurrir a las opiniones de la fase inicial y recoger algunas de las concepciones preliminares trabajadas. Finalmente el/la docente enfatiza los elementos centrales, reforzando las categorías históricas asociadas a la comprensión del liberalismo.

▶ APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN SITUACIONES REALES DIFERENTES

Se sugiere que las y los estudiantes reflexionen en duplas de trabajo sobre el siguiente tópico:

¿Es nuestro colegio fruto de la libertad de enseñanza? ¿En qué aspectos se aprecia? Descríbanlos.

Comentar los resultados de la reflexión en forma colectiva.

TRANSFORMACIONES DEL TERRITORIO CHILENO, s. XIX

Guion Didáctico

2

Unidad

La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas.

Aprendizajes esperados

- Caracterizar, a partir de diversas fuentes de información geográfica, las etapas de conformación y poblamiento del espacio geográfico ligado a la historia de la sociedad chilena y su territorialización (AE 01).

Objetivos fundamentales

- Comprender que el territorio del estado-nación chileno y las dinámicas de su espacio geográfico se conforman históricamente (OF 05).
- Interpretar fuentes de información geográfica para caracterizar las transformaciones en la configuración del espacio geográfico (OF 11).

Habilidades del pensamiento social

- Contextualización temporal de las transformaciones territoriales desarrolladas durante el siglo XIX en Chile.
- Contextualización espacial de los cambios en los límites de Chile en la segunda mitad del siglo XIX, utilizando categorías de orientación espacial relativas o absolutas.
- Comprensión de los cambios territoriales a través del tiempo, como parte de los procesos de cambio social.
- Comprensión de las transformaciones territoriales de Chile en el siglo XIX como un proceso complejo y multicausal.
- Indagación y conceptualización social, utilizando, interpretando y evaluando evidencias provenientes de distintos tipos de fuentes.

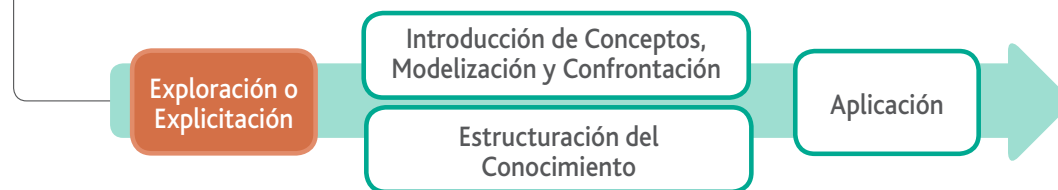
PROBLEMÁTICAS DEL GUION TRANSFORMACIONES DEL TERRITORIO CHILENO, s. XIX:

- **¿Cuáles son los cambios limítrofes de Chile durante la segunda mitad del siglo XIX?**
- **¿Por qué se transforma el territorio nacional durante la segunda mitad del siglo XIX?**

PRIMERA SECUENCIA DIDÁCTICA

- **¿Cuáles son los cambios limítrofes de Chile durante la segunda mitad del siglo XIX?**

○ I. FASE DE EXPLORACIÓN



▶ INDICACIONES

Para iniciar, es importante identificar los conocimientos previos de las y los estudiantes en torno a los límites territoriales de Chile luego del proceso de Independencia y durante los gobiernos conservadores. Se recomienda realizar preguntas tales como: ¿Han cambiado los límites de Chile a lo largo de su historia? ¿Cómo era el territorio chileno en el período de la Independencia y cómo cambió después? ¿Qué territorios fueron incorporados a la soberanía nacional durante la primera mitad del siglo XIX?

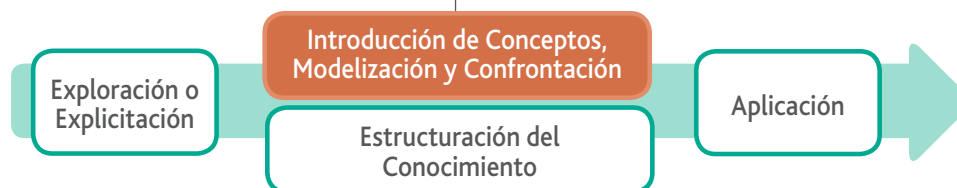
Se sugiere indagar y reforzar conceptos en torno a las ideas de nación, soberanía y Estado, revisando elementos de la actualidad nacional para identificar, a través de casos concretos (regiones Araucanía y Aysén, por ejemplo), las dificultades enfrentadas por el Estado a la hora de administrar territorio. Contrastar con conocimientos previos y clarificar ideas en torno al rol del Estado en la consolidación de los límites y la soberanía en el siglo XIX, identificando las limitaciones económicas, la escasez de población y la resistencia de los pueblos indígenas como algunas de las dificultades del contexto.

▶ CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Al final de esta fase se recomienda explicitar que el objetivo de esta secuencia didáctica será responder a la pregunta:

- **¿Cuáles son los cambios limítrofes de Chile durante la segunda mitad del siglo XIX?**

II. FASE INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS, MODELIZACIÓN Y CONFRONTACIÓN



▶ INDICACIONES

Metodológicamente se recomienda para esta fase, combinar la exposición docente con el material de apoyo: *Cambios en el Territorio Chileno* (sugerido en Recursos), junto con el Cuaderno de Trabajo y las actividades que allí se plantean.

El objetivo de esta fase es que las y los estudiantes identifiquen en los mapas los cambios en los límites de Chile en la segunda mitad del siglo XIX.

▶ NUEVOS CONCEPTOS

Se sugiere incorporar los siguientes contenidos conceptuales relacionados con el desarrollo del pensamiento social:

- Ubicación temporal y espacial de las transformaciones territoriales de Chile durante el siglo XIX.
- Ocupación de la Araucanía e incorporación de la Isla de Pascua, Guerra del Pacífico y pérdida de la Patagonia como procesos de transformación del espacio geográfico chileno.

► RECURSOS

Como material de apoyo para la contextualización y discurso utilizado por el/la docente, las siguientes sugerencias:

- › Atlas Histórico de Chile. En: <http://saladehistoria.com/Biblioteca/2012/03/17/atlas-historico-de-chile/>
- › Recurso interactivo sobre los Cambios del Territorio Chileno presente en: http://odas.educarchile.cl/objetos_digitales/odas_historia/ODA_15_Territorio_Chileno/index.html

Materiales revisados durante el segundo semestre de 2014.

III. FASE ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO



▶ INDICACIONES

Metodológicamente, se sugiere combinar las explicaciones del docente con el trabajo propuesto en el Cuaderno de Trabajo.

La estructuración de conocimientos se da en base al trabajo con fuentes de información geográfica; por tanto, se sugiere ubicar las principales modificaciones experimentadas por el territorio nacional durante el siglo XIX en el mapa de Chile actual; indicando los territorios anexados y los territorios en los que se pierde soberanía, así como también identificando los procesos históricos asociados a dichas transformaciones.

▶ DETECCIÓN DE FORTALEZAS Y DIFICULTADES

Durante el trabajo con los documentos, prestar atención a:

- Uso de categorías temporales, relativas o absolutas, pertinentes para indicar las etapas de conformación y poblamiento del espacio geográfico ligado a la historia de la sociedad chilena del siglo XIX y su territorialización.
- Uso de categorías de orientación espacial relativas y absolutas para indicar las transformaciones territoriales desarrolladas en la segunda mitad del siglo XIX en Chile.
- La comprensión de los cambios que tienen lugar en el territorio a través del tiempo y su expresión como cambios a nivel social: ocupación de la Araucanía, incorporación de la Isla de Pascua, guerra del Pacífico y la pérdida de la Patagonia.
- Capacidad de describir e interpretar la transformación de los límites territoriales de Chile en el siglo XIX.

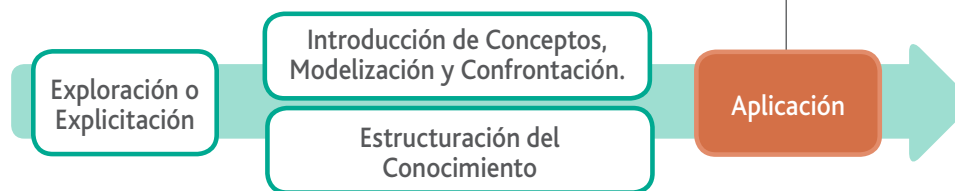
► SÍNTESIS

Las y los estudiantes responden la problemática:

- **¿Qué transformaciones tienen lugar en el territorio nacional durante la segunda mitad del siglo XIX?**

Localizan en el Chile actual las transformaciones territoriales respectivas y comprenden los procesos históricos asociados a dichos cambios.

IV. FASE DE APLICACIÓN



▶ INDICACIONES

Para esta fase se pretende que los estudiantes logren aplicar los nuevos conocimientos en torno a las transformaciones territoriales desarrolladas en el siglo XIX mediante la siguiente problemática:

¿Qué problemas territoriales actuales son consecuencia del proceso de expansión territorial desarrollado en el Chile del siglo XIX?

En este sentido se sugiere al docente guiar la reflexión con una lluvia de ideas asociadas a los alcances de los conflictos territoriales del Chile actual, haciendo referencia a la demanda impuesta por Perú en el tribunal de la Haya. Para apoyar la lluvia de ideas se propone presentar diferentes portadas de periódicos chilenos y peruanos que hagan referencia al conflicto.

▶ COMPARACIÓN CON LOS CONOCIMIENTOS INICIALES

Se recomienda presentar el mapa de América a inicios del siglo XIX, (http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-23202_recurso_jpg.jpg), donde se indican los límites de Chile al momento de independizarse. En base a este mapa, los y las estudiantes responden de manera abierta a la pregunta:

¿Qué transformaciones territoriales se producen en Chile durante el siglo XIX al norte, sur, este y oeste?

▶ APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN SITUACIONES REALES DIFERENTES

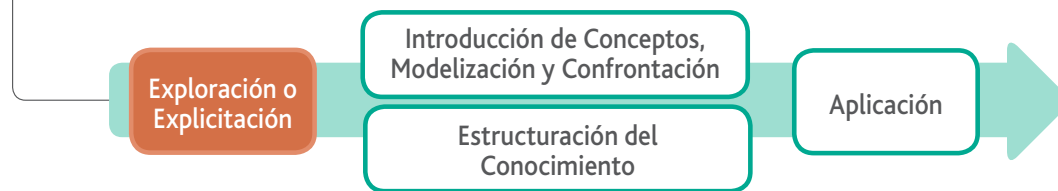
Se sugiere que las y los estudiantes analicen las portadas de los diarios respondiendo, a partir de la lluvia de ideas guiadas por el docente, a la pregunta:

▪ **¿Qué problemas territoriales actuales son consecuencia del proceso de expansión territorial desarrollado en el Chile del siglo XIX?**

SEGUNDA SECUENCIA DIDÁCTICA

- **¿Por qué se transforma el territorio nacional durante la segunda mitad del siglo XIX?**

○ I. FASE DE EXPLORACIÓN



▶ INDICACIONES

Para profundizar la comprensión sobre de las transformaciones del territorio, es necesario que las y los estudiantes sepan cuáles son esas transformaciones y los procesos históricos a que se asocian, para luego avanzar en esta secuencia didáctica, que apunta a distinguir y comprender las explicaciones o causas de los cambios territoriales del país.

Indagar y clarificar las concepciones previas y cerrar la fase presentando los objetivos del tema y los contenidos que se trabajarán.

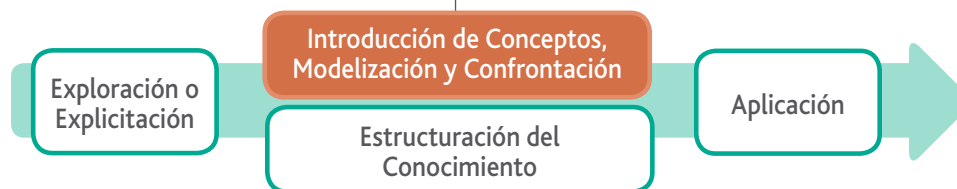
► CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Explicitar a las y los estudiantes que el objetivo de esta secuencia didáctica será responder a la pregunta:

- **¿Por qué se transforma el territorio nacional durante la segunda mitad del siglo XIX?**

Es importante para esta fase considerar las referencias temporales y espaciales que contextualizan la problemática a trabajar durante la sesión didáctica, dando claves para comprender el contexto del siglo XIX desde niveles de análisis político, económico y cultural.

II. FASE INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS, MODELIZACIÓN Y CONFRONTACIÓN



► INDICACIONES

Se sugiere, a partir del trabajo realizado, invitar a las y los estudiantes a construir hipótesis, haciendo énfasis en la multicausalidad de los procesos de conformación del territorio nacional que ayuden a responder la siguiente problemática: **¿Por qué se transforma el territorio nacional durante la segunda mitad del siglo XIX?**

Se recomienda presentar diferentes fuentes que hagan referencia a la incorporación y pérdida del territorio nacional, así como también a cuáles fueron las motivaciones del Estado para establecer los límites territoriales del país.

► NUEVOS CONCEPTOS

Se sugiere incorporar los contenidos conceptuales relacionados con el desarrollo del pensamiento social, haciendo énfasis en lo referido a la multicausalidad de los procesos históricos, por ejemplo señalar que simultáneamente existen causas económicas y políticas que explican los diferentes procesos de transformación territorial en el Chile del siglo XIX.

► RECURSOS

El trabajo que desarrolle el/la docente en la contextualización y explicitación conceptual, se puede apoyar en los siguientes recursos:

- › Objeto Digital de Aprendizaje referido a la Expansión Territorial en el siglo XIX en Chile y sus causas, disponible en http://odas.educarchile.cl/objetos_digitales/odas_historia/ODA_15_Territorio_Chileno/index.html
- › Artículo informativo sobre la expansión económica y territorial disponible en <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=133371>

III. FASE ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO



▶ INDICACIONES

Se sugiere metodológicamente que se combinen las explicaciones del docente con el trabajo de fuentes históricas, ya que los estudiantes estructuran conocimientos en base al trabajo con éstas.

Además, se recomienda que la actividad profundice en las causas políticas y económicas que explican las transformaciones territoriales desarrolladas en el Chile del siglo XIX, junto a los procesos asociados a dichas modificaciones.

Se propone que los estudiantes, utilizando el material trabajado en clases, completen una tabla explicativa indicando las causas económicas y políticas de las transformaciones territoriales en el Chile decimonónico, para finalmente presentarlo al resto del curso.

El/la docente debe realizar una retroalimentación evaluativa en el cierre de la fase.

▶ DETECCIÓN DE FORTALEZAS Y DIFICULTADES

A medida que las y los estudiantes analizan las fuentes, se sugiere apoyar, por Durante el trabajo de elaboración del cuadro explicativo, ir detectando las debilidades y/o fortalezas que enfrentan en relación a:

- Interpretación de fuentes.
- Diferenciación de las condiciones políticas y económicas que representan causas de procesos históricos.

Reconocimiento de las distintas motivaciones de los actores sociales participantes de los procesos de transformación territorial.

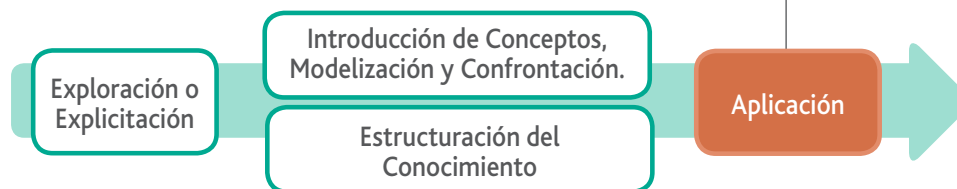
► SÍNTESIS

Las y los estudiantes responden la problemática:

- **¿Por qué se transforma el territorio nacional durante la segunda mitad del siglo XIX?**

Se sugiere que las y los estudiantes, utilizando el resultado del cuadro trabajado en el análisis de fuentes, redacten un texto en el que expliquen las causas de las transformaciones territoriales de Chile en el siglo XIX, considerando tanto la complejidad como la multicausalidad de este proceso.

IV. FASE DE APLICACIÓN



▶ INDICACIONES

De manera conjunta y guiados por el/la docente, clarifican dudas y establecen conclusiones globales respecto de las características, causas y alcances actuales de las transformaciones territoriales de Chile en el siglo XIX.

▶ COMPARACIÓN CON LOS CONOCIMIENTOS INICIALES

Los y las estudiantes, organizados en duplas de trabajo, contrastan sus hipótesis iniciales con las conclusiones obtenidas del trabajo de fuentes históricas, en relación a la multicausalidad del proceso de transformación territorial. Comparan y comparten sus resultados.

▶ APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN SITUACIONES REALES DIFERENTES

Se recomienda continuar relacionando los actuales conflictos territoriales entre Perú y Chile guiados por las siguientes preguntas:

- *¿Por qué es tan importante para Chile y Perú establecer los límites territoriales marítimos en la actualidad?*
- *¿Cuáles serán las motivaciones que llevaron a estas dos naciones a enfrentarse en el Tribunal de la Haya, considerando factores económicos y políticos?*

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Gallego y Honey, (1994) *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero (6ª Edición).
- Barton, K. y Levstik, D. (1998) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Benejam, P. (1999). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam, & J. Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (págs. 33-51). Barcelona: Horsori.
- Benejam, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento Educativo* 61, 65-66.
- Carretero, M. y Atorresi, A. (2008) El pensamiento narrativo. En M. Carretero y M. Asensio (Comps.) *Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Carretero, M. y López, C. (2009) Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico. Aportes para la enseñanza y alfabetización histórica. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, pp. 79-93.
- Collins, A. (2010) Aprendizaje cognoscitivo. En Keith, R. (Ed) *The Cambridge Handbook of the learning science*, pp. 47-60.
- Cordero, S. y Svarzman, J. (2009) *Hacer Geografía en la escuela*. Editorial CEP, Madrid
- Giangreco, M. (2001). El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión . En S. S.-S. William, *Aulas Inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (págs. 270-271). Madrid : Narcea, S.A. Ediciones.
- Gobierno de Chile, Ministerio de educación. Currículum (2009) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Actualización 2009.
- Grossman, P. Wilson, S. y Shulman, L (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, año 9, número 002 Universidad de Granada, España.
- Hodkinson, P. (2004) "The complexities of workplace learning: problems and dangers in trying to measure attainment", *Workplace learning in context*, Rainbird H; Fuller A; Munro A (eds.). Routledge
- ervi, M. (2003) *Los saberes de la Escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Jerez, L. y Sánchez, O (2004) *El lugar en las Ciencias Sociales. En Métodos para enseñar Ciencias Sociales, interacción, cooperación y participación*, Iber, 40, pp. 69-80.
- Jimenez, P. (2010) 10 ideas clave. *Competencias en argumentación y uso de pruebas*.

- Mérenne-Schoumaker, B. (1999). *Compétences et savoirs terminaux en géographie. Réflexions et propositions. Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, n° 120, 437-449
- Nervi, M (2003) Los Saberes de la Escuela: análisis de la renovación disciplinaria en la Reforma Educacional 1996-2002. Santiago: Editorial Universitaria.
- Pagès, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. *Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 49-86). Sevilla: Diada.
- Pagès, J. (1999). La formación del pensamiento social. En P. Benejam, & J. Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (págs. 151-168) Barcelona: Horsori.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetanian, n° 40, Universidad Católica de Valencia*, 67 - 81.
- Pipkin, D. y Sofía, Paula (2004) La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza. *Clio & Asociados. La Historia enseñada*, n° 8, 85-94.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Madrid: Aljibe.
- Santisteban, A y Pagès, J (2011) Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. *Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Sarno, E. (2005) Epistemological thoughts and environmental problems in "Global Environmental Change, Globalization and International Security: new Challenges for the 21st century", Book of abstracts, Bonn.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9:2, 1-30.
- Thornton, S. (1994). Perspectives on reflective practice in social studies education. *Reflective practice in social studies, National Council for the Social Studies*, 88, 5 -11.
- Valledor, L. (2011) "La comprensión del tiempo histórico en adolescentes de la ciudad de Santiago". Tesis doctoral. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vanzella, S. (2005). Da alfabetização ao letramento cartográfico: a ação docente. *Revista Ciência Geográfica*, v. XI.

Agradecimientos:

El presente material fue sometido a un proceso de validación pedagógica, con experimentación en aula, durante los meses de Noviembre y Diciembre del año 2014. En este proceso tomaron parte profesores y estudiantes de las siguientes instituciones educativas: Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Liceo Betsabe Hormazábal de Alarcón de San Miguel; Liceo Cervantes de Santiago, Liceo Lastarria de Providencia y Liceo de Aplicación de Santiago. El Ministerio de Educación agradece a todos ellos su valiosa participación.



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile



4000919