

“Conocimiento histórico y sus palabras”, procedimiento de construcción de vocabulario en el aula.

Saulo Esteban Hormazabal Rubilar¹

Resumen

Este artículo sintetiza la reflexión en torno a la implementación de una unidad didáctica para la asignatura Historia, Geografía y Cs. Sociales, en el nivel I de enseñanza media de un colegio particular pagado en la comuna de Ñuñoa. Esta unidad didáctica buscaba que los estudiantes caracterizaran las principales dimensiones del proceso de globalización y sus consecuencias mediante la construcción de vocabulario histórico; esto a fin de emitir opiniones fundadas sobre problemas de su contexto sociocultural. Esta propuesta fue vinculada curricularmente al aprendizaje esperado que pretende que los educandos distingan los principales rasgos de la internacionalización de la economía en la actualidad, considerando diversos conceptos como: Liberalización del comercio, internacionalización de los capitales, entre otros.

Para ello, se construyó una propuesta didáctica que buscó promover pensamiento histórico en los estudiantes, desde el desarrollo de la habilidad de definición conceptual. Además a nivel pedagógico esta propuesta integró elementos claves del modelo de la Enseñanza para la Comprensión.

Palabras Claves: Vocabulario Histórico, Enseñanza para la Comprensión, Globalización.

Introducción

En los últimos 15 años Chile ha experimentado un giro relevante en el enfoque de enseñanza de la historia a nivel escolar. Este proceso ha descrito un tránsito de un enfoque de enseñanza tradicional a uno fundamentado en La Nueva Historia. El enfoque tradicional supuso que los profesores tomaran “un rol activo en dos ámbitos: relatar y transmitir los hechos históricos a sus estudiantes, y asegurarse de que estos hechos sean aprendidos” (Zúñiga, 2015, p.121). Además este enfoque exigió que fueran los profesores quienes interpreten los hechos pasado y los explicasen a sus aprendices (p.121), dejando al estudiante en rol pasivo, caracterizado por la copia y memorización de contenidos duros.

En contraposición, a partir de la elaboración curricular de la década del noventa se ha buscado un tipo de enseñanza conocido como Nueva Historia, basado en “un modelo de aprendizaje constructivista” (Zúñiga, 2015, p.10) que propone al estudiante entender la Historia “como una forma de conocimiento” (p.121), frente a la cual “debe desarrollar el proceso de pensamiento histórico que consiste en estar consciente de que la Historia es una investigación permanente que conduce a múltiples verdades históricas” (p. 121). Esta perspectiva exige que el educando genere una serie de habilidades específicas que dan forma al pensamiento histórico y que son entendidas como “destrezas cognitivas y de pensamiento propias de la disciplina” histórica (Domínguez, 2015, p. 44).

A más de una década de comenzado este proceso, las bases curriculares de 7° básico a 2° medio entienden como parte integral del currículum el desarrollo de este tipo de habilidades (Domínguez, 2015, p.62). La utilidad de estas competencias para los educando está en que el análisis del pasado entrega insumos útiles para la comprensión del presente, en tanto, es una realidad compleja (MINEDUC, 2009, p.195). El presente artículo reseña las etapas planificación e implementación de una unidad didáctica, siguiendo la perspectiva pedagógica del desarrollo de pensamiento histórico, mediante el desarrollo de la metodología de construcción de vocabulario histórico. Esta propuesta busca aportar en la reflexión del modo, en que se implementa este tipo de aprendizaje en aula, por medio de la sistematización de una experiencia pedagógica. El contenido

¹ Estudiante del Programa de Pedagogía para Profesionales de la Universidad Alberto Hurtado. Licenciada en Historia de la Universidad Alberto Hurtado.

que trabajó esta unidad fue las causas, características y consecuencias de la Globalización, cuestión que integró no solo contenidos de tipo histórico, sino además, conocimientos de diversas ciencias sociales, dentro de un plano evaluativo edumétrico.

Con el fin de dar un orden a la escritura, este artículo incluye, en primer lugar, un marco teórico conceptual, fundamentado en literatura especializada, según el cual se efectuó la implementación. En segundo lugar, se incluyen los resultados de un diagnóstico realizado a la institución educativa que pesquisó, en el entorno institucional y en el aula, cuáles eran las condiciones que marcarían el diseño y materialización de la unidad. En tercer lugar, se plantea una descripción de la unidad didáctica creada, presentando los aprendizajes esperados y las actividades desarrolladas en cada clase.

En cuarto lugar, se entregan detalles de la implementación propiamente tal y en quinto, se incluye la evaluación de práctica de esta propuesta, que contiene reflexiones en torno a los aciertos y errores este proceso. Finalmente esta reflexión, decanta en una serie de remediales que apunta a mejorar la utilización de este tipo de propuestas de aprendizaje.

Fundamentación del Proyecto (marco referencial)

Esta propuesta teórica que fundamentó la intervención didáctica se estructuró desde tres ejes: pedagógico, didáctico y disciplinar. El fundamento pedagógico se encuadra en los postulados de 'la enseñanza para la comprensión'. Propuesta diseñada en la Universidad de Harvard, que integró las prácticas de un grupo de profesores exitosos, y desde sus actividades se generó una propuesta específica, que responde a la lógica del socio-constructivismo educativo.

Bajo este método, la enseñanza va más allá del tratamiento del contenido. Su eje se centra en desarrollar competencias, es decir, busca que el estudiante movilice sus conocimientos y lo aplique en circunstancias distintas a las en que se aprendió. Martha Stone, una de las investigadoras que desarrollo esta metodología, señala que comprender implica "la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe" (Wiske, 1999, p. 4). La comprensión, bajo esta propuesta, resulta compleja pues supera la simple asimilación de contenido, procurando que el aprendiz asimile el conocimiento como una herramienta a utilizarse en diversas situaciones.

Esta perspectiva pedagógica considera cuatro elementos fundamentales: tópicos generativos, desempeños de comprensión, metas de comprensión y evaluación diagnóstica continua (p. 14). Elementos que funcionan de manera coordinada, y sistemática unos con otros. Una revisión acertada este modelo es realizada por María Teresa Rojas, investigadora chilena que aplica este método pedagógico a la enseñanza de la historia, en su texto "*Enseñar historia desde las 'competencias para la comprensión': el EpC. de la Universidad de Harvard*". Rojas afirma, en primer lugar, que los tópicos generativos corresponden al "concepto o idea que es central y relevante para entender un proceso histórico" (p. 3), es decir, corresponde con el contenido curricular a enseñar. El tópico generativo debe ser problematizado a fin de generar múltiples "conexiones", que permitan al educando lo relacionarlo con otras ideas, facilitando su investigación y aprendizaje (p. 3).

En segundo lugar, indica que las metas de comprensión "Son los 'grandes problemas' que deben resolver los estudiantes" (p. 5), para esto deben contar con información clara, que les permita investigar de manera reflexiva, relacionando el tópico generativo con otros ya obtenidos, logrando así su aplicación a la cotidianidad del aprendiz. En tercer lugar, la historiadora dice que los desempeños de comprensión se refieren al "plan de acciones necesarias para que [los estudiantes] logren una meta de comprensión (...)", en específico, "Un desempeño es una actividad que apunta a comprender" (p. 5). Estas actividades promueven que los estudiantes exploren, indaguen,

reflexionen y sinteticen el contenido aprehendido. Estos desempeños que van más allá de la memorización y la rutina (Wiske, 1999, p. 5).

En cuarto lugar, señala que estos elementos son complementados por un proceso de evaluación continua, entendido como un recurso de aprendizaje. Por esto, es necesario una constante retroalimentación a los estudiantes, que permita sondear el nivel de comprensión que logran. Para esto, es vital que el aprendiz entienda que está siendo evaluado, conozca los criterios de evaluación y de ser posible, participe de la elaboración de estos criterios. De esta forma, se crea un vínculo entre la evaluación y las metas de comprensión.

Finalmente, es necesario que durante la implementación de este método pedagógico se produzca constantemente evidencia que respalde la efectiva comprensión de los conceptos trabajados y las relaciones entre los mismos. Esta práctica permite la toma de decisiones pedagógicas en la planificación propuesta, encauzándola al logro de aprendizaje real en el estudiante.

Después, en el eje didáctico se buscó desarrollar pensamiento histórico en el estudiantado. Uno de los teóricos que aportó a la formación de esta propuesta fue Pierre Vilar (1987), quien afirmó que el desarrollo de pensamiento histórico busca “situar, medir y datar, continuamente” (p. 2) la sociedad en la que se está inmerso. Dicha propuesta es similar al objetivo que se propone al sector Historia, Geografía y Cs. Sociales en la actualización curricular 2009, cuando señala que el propósito de la enseñanza de la historia es desarrollar habilidades que permitan al educando comprender su “entorno social y su devenir, y (más aún) les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad” (MINEDUC, 2009, p.195).

Según Jesús Domínguez, didacta español, el desarrollo de pensamiento histórico implica la “adquisición de destrezas cognitivas y de pensamiento propias de la disciplina” (Domínguez, 2015, p. 44) en el estudiantado. Entre estas habilidades se cuenta entender la dinámica de continuidad y cambio histórico, relaciones causales entre procesos o hitos, interpretación de fuente, o el desarrollo de un vocabulario que permita al educando identificar de manera acertada, cada proceso, hito o fecha de su pasado. (Domínguez, 2015, 36-44). De las mencionadas habilidades, en esta implementación trabajó una de las fundamentales, el desarrollo de vocabulario histórico.

El procedimiento de definición de vocabulario histórico fue trabajado desde la propuesta de Cristòfol Trepàt, quien define a este tipo de vocabulario como “el conjunto de conceptos generados a lo largo del desarrollo de la disciplina para designar los distintos hechos y fenómenos que constituyen su objeto de estudios” (Trepàt, 2008, p.319). Ahora para el correcto desarrollo de esta habilidad es necesario reflexionar entender las tipologías de conceptos existentes. Para eso se siguió la categorización propuesta por Jesús Domínguez (2015), en su texto *Pensamiento Histórico y Evaluación de Competencias*. La que contempla dos tipos de conceptos: conceptos sustantivos o de primer orden y conceptos metodológicos o de segundo orden. Domínguez declara que cuando se propone al educando aprender desde esta perspectiva, se busca que genere conocimiento ‘de’ contenidos históricos duros en sí, además, de algunas de las prácticas que componen el núcleo del pensamiento del historiador (p. 46).

De esta manera, los conceptos de primer orden o sustantivo son “la sustancia del contenido histórico o sea lo que los historiadores descubren y cuentan del pasado” (Domínguez, 2015, p. 46). Como por ejemplo, ‘revolución industrial’, ‘ilustración’, ‘dictadura cívico-militar’ entre otros elementos. Y los conceptos de segundo orden son algunos de algunas de las formas de pensamiento utilizados por los historiadores para construir “[el] conocimiento del pasado, (...) y sintetizan, por tanto, los rasgos metodológicos principales de la historia como disciplina” (Domínguez, 2015, p. 46).

Por cierto, la elección de trabajar esta habilidad viene de la observación del curso. Durante el transcurso del año se aplicó un instrumento diagnóstico que incluyó un ítem relacionado al manejo vocabulario histórico, y sus resultados confirmaron un bajo desarrollo de habilidades de definición. Al ser interrogado por el concepto 'Historia', la estadística mostró que el 63% de los estudiantes posee un concepto de historia errado. Trepát señala que la ausencia del manejo apropiado de conceptos históricos, o no saber definirlos, limita profundamente el desarrollo de los educandos. Pues, uno de los principales aportes de la disciplina histórica a los escolares "consiste en dotar [los] significativamente" (Trepát, 2008, pp. 317-318) de una serie de conceptos específicos que les permitan la comprensión de los social en su presente y en relación explicativa con el pasado.

A nivel práctico, el método de definición conceptual contempla dos momentos: definición y clasificación. En primer lugar, la definición es entendida como "expresar que significa un concepto para diferenciarlo de los demás" (Trepát, 2008, p. 328). Para lo cual, propone seis métodos diferentes de definición (nominal, real, esencial, por sinónimos y antónimos, serial y descriptiva) de estas solo trabajaron dos en la implementación: la definición real, que refiere al objeto o concepto en sí, un ejemplo es el concepto democracia que de esta manera se define como la "doctrina política que defiende la intervención del pueblo en el gobierno y en la elección de los gobernantes" (Trepát, 2008, p.328). Y el método descriptivo, consistente en explicar el significado de un concepto a base de enunciar sus características fundamentales, siguiendo con el ejemplo democracia, según este método se define como: "régimen político caracterizado por la libre asociación expresión y manifestación" (Trepát, 2008, p.329).

En segundo lugar, la clasificación de conceptos, que busca que el educando comprenda la naturaleza del concepto definido. Este momento del trabajo de vocabulario histórico debe trabajarse situada en un contexto específico, pues su análisis descontextualizado puede llevar errores. Para hacer más entendible este ejercicio Trepát recomienda reforzar los criterios de clasificación vinculándolo con ejemplos. Como referente de clasificación se trabajará desde los postulados de Luis Alberto Romero, en su texto *Volver a la historia*. Texto que propone la necesidad de dividir la realidad en zonas o dimensiones, debido a la complejidad de la realidad histórica que muchas veces limita su comprensión. Romero propone segmentar la realidad histórica para su estudio en cuatro áreas, siguiendo la práctica historiográfica. En primer lugar, el campo de lo Económico está compuesto por los factores de producción (Mano de obra, recursos naturales, etc.) y las formas sociales de organización de los factores y administración del producto. En segundo lugar, el campo de lo Social es formado por las formas básicas de organización (sociedad feudal, sociedad capitalista.); los actores (colectivos –Campesinado-, Individuales (Arturo Prat, Adolf Hitler) y el conflicto, que cada sociedad los produce y se expresan de manera abierta o cerrada (Motines o burla –caricatura-).

En tercer lugar, el campo de lo Político se compone por el Estado, entendido como una organización político-institucional de la sociedad y su forma de expresar su poder, las leyes, por otro lado, la política como forma de competencia por el poder. Y las relaciones entre actores sociales y poder, que supone el uso dado por algunos actores al estado para dirigir su rumbo. Finalmente, en cuarto lugar, el Campo de lo Mental (cultural) considera dos zonas diferentes pero en interacción Ideas sistematizadas definidas como ideas claras y distintas, expresadas por los grandes pensadores (La Libertad, La Verdad), y las Mentalidades, entendidas como el conjunto de creencias, saberes, actitudes y valores con que se constituye la mente de los individuos o grupos. (Sentido Común) (Romero, 2007, p. 13-19).

En estas dimensiones se clasificarán los conceptos una vez definidos. Por lo demás todas técnicas, definición y clasificación, funcionan como competencias flexibles, pues permiten su

aplicación a diversas actividades del desarrollo de pensamiento histórico, como la causalidad, entre otras. Dicho sea de paso, Trepát advierte dos elementos que pueden complicar el desarrollo de esta habilidad. Como el grado de abstracción de los conceptos a tratar (Trepát, 2008, p. 319), es decir, mientras un concepto sea más abstracto, mayor será el grado de dificultad a la hora de su aprendizaje. Además, el “cambio de significado que [el concepto experimenta en] su campo semántico a lo largo del tiempo” (Trepát, 2008, p. 320). Para salvar estas dificultades Trepát recomienda que al menos el cincuenta por ciento de los conceptos a tratar sean de un carácter más bien universal o aplicable a otros contenidos. O bien, que el tratamiento del contenido se realice por medio de recursos didácticos que “faciliten su percepción concreta” (p. 320).

Finalmente, en cuanto al eje disciplinar de esta intervención es condicionado por la naturaleza del tópico generativo a trabajar, es decir, la globalización y sus consecuencias. Por tanto, la intervención se fundamenta en los planteamientos de dos ciencias sociales. Por un lado, la ciencia política y en específico los planteamientos de Klaus Bodemer quien afirma que respecto al concepto globalización “no existe ni una definición clara ni una teoría” (Bodemer, 1998, p.54) especifica. No obstante, plantea la existencia de “dos vertientes de interpretación del fenómeno (Globalización): una versión pesimista y una optimista” (p. 54) desde las que trabajar el tema. Desde estas dos visiones, se propondrá a los estudiantes el ejercicio de construcción de conceptos para la globalización.

Por otro lado, la Sociología, disciplina desde la se integraron los aportes de Manuel Castells y su texto *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Su trabajo es útil pues entrega información relevante para respecto a la transformación que ha experimentado la tecnología y específicamente las Tecnologías de la Información (en adelante TIC's) y la economía, bajo la influencia de la Globalización.

Diagnóstico institución y curso

Factores Institucionales: Discursos Institucionales del centro de Práctica

El colegio en el cual se desarrolló la intervención pedagógica es un establecimiento particular pagado de la comuna de Ñuñoa, dirigido por una congregación religiosa. El Proyecto Educativo Institucional, incluye tanto la misión como la visión del colegio, las que son propuestas por la congregación religiosa de la que forman parte y están marcadas por fuerte contenido confesional, como demuestra la misión del colegio:

“Los colegios de... Son instituciones educativas católica cuyo centro es Cristo. (Que) entregan una educación integral desde el evangelio y carisma de (su santa matrona). Propende a que sus estudiantes logren una síntesis entre fe, cultura y vida para contribuir al desarrollo de una sociedad más humana, justa, solidaria, promotora de la paz y el cuidado de la creación” (2015, p. 7)

Al mirar esta afirmación, se evidencia que el contenido valórico tiene la misma trascendencia que el contenido disciplinar en el desarrollo de la enseñanza en el colegio. La perspectiva de enseñanza de la institución, trabajada en el *Plan Estratégico Institucional (2015-2017)*, señala que el logro de aprendizaje significativo en el educando se realiza “a través de una acción educativa integral, planificada, sistemática y progresiva que considere el desarrollo de las diversas dimensiones que constituyen a la persona de los estudiantes” (Plan Estratégico Institucional, 2015, p. 7).

Por cierto, la institución educativa está pasando por un periodo de estructuración a nivel académico y de gestión. En este contexto, los lineamientos de enseñanza están en desarrollo y no existe una propuesta unívoca en el modo de enseñanza de las diversas disciplinas. (Plan Estratégico Institucional, 2015, p. 8). Es así como el departamento de historia de la institución ha trabajado

durante el año 2015, enfocado en labores de tipo administrativo-curricular, como la redacción de planes de estudios propios que se fundamentan en la actualización curricular 2009 gracias a la momentánea autonomía en materia curricular autorizada por el ministerio², o a planificar las evaluaciones, siguiendo la propuesta del Manual de Procedimientos evaluativos de la institución. En este sentido, se espera que para el próximo año se implementen nuevos avances en la unificación de criterios de enseñanza en cada departamento.

Factores de aula: Caracterización académica y comportamiento del estudiantado

El curso en el que se implementó la unidad didáctica está compuesto por 29 estudiantes: 15 hombres y 14 mujeres. Los resultados académicos del curso, muestran un grupo heterogéneo, la mayoría se encuentra en niveles suficiente y bueno, no obstante mantienen un importante número de resultados negativos. Al analizar las notas acumulativas correspondientes al primer semestre del año 2015, del total de 29 estudiantes el 24,14% resultó reprobado (promedio inferior a 3.9), en contraposición al 58,62% del que curso figuró con resultados entre suficiente y bueno (entre 4.0 y 6.0). Mientras, el 17, 24% del grupo logró resultados entre muy bueno y excelente (6,1 - 7,0).

El comportamiento del curso resultó poco adecuado al desarrollo de clases. El informe presentado al concejo de profesores del segundo semestre del 2014, por el profesor jefe del curso, dejó en claro que los estudiantes tienden a ser inquietos, y presentan problemas con la autoridad (Profesor jefe 8°B, 2014, p. 3). Para ejemplificar algunos de los problemas conductuales del curso, se analizaron las anotaciones de los estudiantes. Entre las cuales, se distinguen anotaciones, positivas y negativas, las que fueron revisadas en el libro de clase en agosto del 2015. Para esta fecha el total de anotaciones fue de 151, de las cuales 48 fueron positivas y 103 negativas.

Precisamente las anotaciones negativas dan cuenta de prácticas disruptivas en los estudiantes, como negarse a realizar trabajo de clase, falta a actividad sin justificación, falta reiteradamente a clases sin justificación o mantener una actitud apática al desarrollo de la clase. Este tipo de anotaciones negativas resultan las más numerosas, y las presentó 82,76% de los estudiantes del curso (Anexo 1)

En cuanto al comportamiento del curso observado en la implementación, su análisis permitió la delimitación de dos grupos. El primero, que se ha denominado “cooperador” y que se caracteriza por la actitud de sus participantes, quienes toman una posición tranquila en el aula, sin intervenir o llamar mayormente la atención, aunque en ocasiones se distraen de la clase. Este grupo está conformado por el 55.17% del curso. Al segundo grupo, denominado “conflictivo” tiende a presentar conductas disruptivas en la clase. Por ejemplo, se ponen de pie constantemente y sin aviso, emiten sonidos guturales o expresan opiniones fuera de contexto, etc. Este grupo está compuesto por el 44, 82% de los estudiantes. Y entre ellos se cuentan a los estudiantes que registran el mayor número de anotaciones negativas del curso.

A nivel académico-disciplinar, el curso revisado presenta serios vacíos de contenido, situación evidenciada en la “Pauta Consejo De Evaluación Segundo Semestre 2014” y la observación en aula. En el documento se menciona que “muchos (estudiantes) comprenden la explicación (formulada por los diversos docentes) pero no pueden desarrollar más sus conocimientos ya que presentan lagunas de conocimiento” (Profesor jefe 8°B, 2014, p. 4). Es decir, los estudiantes carecen de importantes fragmentos de conocimientos, que frenan la adquisición de nueva información.

² Para ampliar la información respecto al estado de los planes y programas se sugiere Espinoza, O (2014) Lectura crítica a los cambios recientes en el currículum nacional, Publicación electrónica, Notas para la Educación CEPPE (disponible en http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_final.pdf)

Para ahondar en la carencia de contenido del estudiantado, se implementó una evaluación diagnóstica en aula que ratificó el diagnóstico reseñado en la pauta. En primer lugar, se preguntó a los estudiantes respecto a conceptos fundamentales para el desarrollo de la asignatura, como el concepto 'Historia'. Al analizar la calidad de la redacción de las definiciones recopiladas se identificaron dos tipos de repuestas, limitadas y aceptables. En primer lugar, respuestas limitadas, caracterizadas por ser definiciones pobres, muy baja coherencia y poca precisión en la afirmación, como: "Para mí la historia es la que pasó tiempo atrás" (Estudiante 23). Estas correspondieron al 37,04 % de las respuestas recibidas.

En segundo lugar, respuestas aceptables, las que describieron cohesión en el argumento y proponían una idea identificable, la que no necesariamente era correcta. Por ejemplo "La historia es todo lo que ha sucedido a la humanidad desde el principio de nuestros tiempos hasta este mismo instante. Todo esto en todos los ámbitos y hasta lo más mínimos detalles. Para mi hay una historia universal como una historia personal como cada miembro de una sociedad y si visión del mundo" (Estudiante, 12). Estas respuestas representan el 62.92%.

Al analizar el contenido de las definiciones recibidas, se identificaron siete tipos definiciones para el concepto historia. De las cuales el 63% correspondió a una Visión Acontecimental de la historia (Gráfico I). Es decir, en estas respuestas se entiende la historia como un compendio de hechos pasados, como lo muestra este ejemplo, "Son los acontecimientos y hechos a lo largo de la vida que han sido escritos, relativos o simplemente vividos, por el hombre o cualquier cosa." (Respuesta estudiante 1). Esta definición corresponde a una mirada de la historia emanada de la escuela historiográfica positivista del S. XIX, pues se centra en "la reproducción fidedigna y objetiva de los hecho del pasado, narrando las hazañas de los grande hombres en un marco de tiempo cronológico" (Almeyda, 2013, p. 227).



Gráfico I. ¿Qué es la historia?



Gráfico II. ¿Cómo se conoce el pasado?

En segundo lugar, se preguntó a los estudiantes respecto del modo en que conocen el pasado. Y las respuestas más repetidas, con un 42%, estaban relacionadas con "Libros, internet y colegio". Es decir, lectura de textos escolares, clases en aula, búsqueda en internet, entre otras prácticas ligadas al desarrollo de actividades pedagógicas de tipo formal. En tercer lugar, se preguntó al estudiantado respecto a la importancia que la historia tiene para la sociedad. El abanico

de respuesta contempló opciones cercanas a la Historia Magistra Vitae³, Legado Cultural, Conocimiento y/o Anecdótico, Fundamento Identitario, Explicación del presente, entre otras. Los tipos de respuesta más repetido relacionaron la relevancia de la historia a la explicación del presente (26% de las respuestas). De otro modo, estas respuestas señalan que la historia permite un conocimiento del pasado que es útil para explicar el presente, como por ejemplo los hitos económicos o sociales, como se evidencia en este ejemplo: “Sirve para saber la economía pasada, las guerras que sirven para saber qué país necesita pagar algo, saber si un país necesita algo (en general) sirve para la competencia” (Estudiante I).

En cuarto lugar, se pesquisó algunos elementos o características de la metacognición del curso, como el modo en el cual aprenden más y mejor historia. Las respuesta mostraron que creando resúmenes de la materia (32% de las respuestas) y memorizando materia (24%) eran las estrategias que más utilizadas. Estos resultados indican que la mayor parte del curso (56%) construye su conocimiento desde ejercicios memorísticos de aprendizaje. Además se les pregunto por el tiempo que dedican a estudiar los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El promedio de horas de estudio individual de los estudiantes fuera de aula alcanza las tres horas semanales. Este índice es sumamente reducido, por lo cual es relevante sacar el mayor provecho al trabajo en clases. Y promover actividades cortas pero significativas como trabajo en casa.



Gráfico III, Modos en los que los estudiantes aprenden historia.

En síntesis las tensiones de enseñanza y aprendizaje desprendidas del diagnóstico giran en torno a tres dimensiones del desempeño de los estudiantes: un pobre manejo conceptual, un comportamiento inquieto y una metacognición fundamentada en ejercicios memorísticos y poco tiempo de estudio dedicado al curso.

Problema didáctico

Desde el diagnóstico realizado, el curso evidenció una debilidad importante en el manejo de conceptos mínimos para el desarrollo de pensamiento histórico. La pesquisa de una definición fundamental, como el concepto Historia, demostró una fuerte carencia en este aspecto. Esta situación afecta directamente el desarrollo del aprendizaje del estudiantado, pues muchas veces parecen comprender la explicación a los procesos históricos, pero la ausencia de vocabulario

³ Concepción historiográfica predominante desde los orígenes de la práctica histórica, en la Grecia clásica hasta la aparición de la historiografía alemana, en 1810.

apropiado limita profundamente comprensión de contenidos y la manifestación de sus aprendizajes.

Para dar remedio a esta situación se planteó al estudiantado la metodología de creación de vocabulario histórico y definición conceptual de Cristòfol Trepà, integrando la metodología de clasificación de dimensiones de la realidad propuesta por Romero. Esta metodología fue compatible con el planteamiento pedagógico de la Enseñanza para la comprensión, pues la habilidad de definición conceptual resulta ser una competencia flexible. Es decir, entregar a los educandos una herramienta cognitiva utilizable en más de una disciplina, como por ejemplo en Lenguaje y comunicación.

Descripción y síntesis de unidad didáctica

La elaboración de la unidad se fundamenta en el modelo pedagógico *Enseñanza para la Comprensión (EpC)*, propuesto por académicos de la Universidad de Harvard, centrado en que los estudiantes logren desarrollar desempeños de comprensión entendido como “conjunto de actividades que van más allá de la rutina y la memorización” (Stone, 1999, p. 5), en otras palabras, se caracterizan por desarrollar un pensamiento flexible. Otro aspecto importante a considerar en esta propuesta de unidad didáctica, es que el aprendizaje para la comprensión en la disciplina histórica busca:

(...) vincular el pasado con el presente, saber mirar la realidad desde distintas perspectivas, aprender a nombrar la realidad con categorías propias y llevar a cabo acciones específicas que permitan poner en práctica lo aprendido. Comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o ‘desempeños’ que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo (...) someter a los estudiantes a experiencias prácticas a partir de desempeños estimulantes, motivadores y que los desafíen intelectualmente (Rojas, 2007, p.2)

En los objetivos de cada clase, las habilidades cognitivas trabajadas describieron una lógica encadenada, en cuanto a que se buscó una relación entre cada clase, además de complejizar la exigencia en medida que se avanzó en el tratamiento de contenido. Esta lógica buscó una evolución en la complejidad de las diversas competencias que se trataron a fin de lograr el desarrollo de la habilidad de definición conceptual y la evolución de las consecuencias de la globalización. Cada clase, corresponde a dos horas pedagógicas, por lo que se puede evidenciar más de un objetivo

De esta manera, en la unidad didáctica titulada “*La globalización desde sus términos propios*” las habilidades cognitivas trabajadas, describieron una lógica progresiva, pues se buscó una relación entre cada clase y complejizar la exigencia del trabajo a medida que se avanzó en el tratamiento de contenido y en el desarrollo de la habilidad de definición conceptual y la evolución de las consecuencias de la globalización. De este modo, se propusieron desempeños complejos al estudiantado, a fin de que ellos respondan a las altas expectativas demostradas. En términos generales, mediante la implementación de esta unidad los estudiantes logren construir un vocabulario histórico, que les permita comprender las causas, características y consecuencias de la globalización, llegando a construir una opinión fundamentada al respecto.

Las metas de aprendizaje que orientaron la planificación de la implementación fueron, en primer lugar, que los estudiantes aprendieran y aplicaran modelos de definición y clasificación de conceptos, a instancias de información fundamentada, habilidad que les permite comprender la globalización como un proceso complejo, desde sus dimensiones económicas y culturales, sus principales consecuencias y construye una opinión fundamentada al respecto. Esta propuesta está en sintonía con la propuesta de Rojas, pues al definir los conceptos de buena forma, nombran la realidad desde sus categorías propias.

Para ello se consideraron los siguientes objetivos fundamentales transversales: promover en el estudiantado el interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento, habilidades de análisis, interpretación y síntesis para la construcción de vocabulario histórico. Por ello, las preguntas fundamentales que se deseaba responder fueron, ¿Qué se entiende por vocabulario histórico?, ¿Qué métodos existen para definir un concepto?, ¿Cómo se clasifica un concepto?

De acuerdo a la propuesta curricular chilena, la unidad didáctica diseñada trabajó el contenido mínimo obligatorio número seis, llamado 'El mundo globalizado con sus logros y Falencias', esto implicó el desarrollo de los siguientes tópicos generativos: Globalización, Internacionalización de la economía, Liberalización del comercio, interdependencia económica, Economía Globalizada, Sociedad de la información, TIC's, Era Digital, Aldea Global.

Los aprendizajes esperados que se consideraron que el estudiantado comprendiera los principales rasgos de la internacionalización de la economía en la actualidad, considerando la liberalización del comercio, internacionalización de los capitales y producción y la interdependencia económica. Además analizar, apoyándose en su experiencia cotidiana y en fuentes de información, el impacto de la globalización, la sociedad de la información y las TIC's en aspectos culturales y sociales. Finalmente evaluar logros y falencias de la globalización considerando: Desarrollo de los mercados abiertos en el ámbito económico, Híper-conectividad comunicacional (MINEDUC, 2011, p. 72-73).

En el siguiente cuadro se presenta un desglose de las clases, en el que se sintetizan los desempeños de comprensión que se propuso al curso. Esta tabla detalla los objetivos de cada clase y su función.

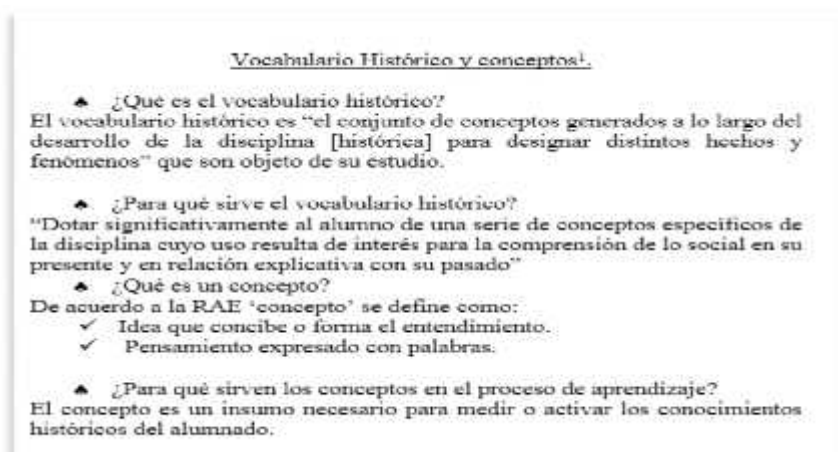
Síntesis planificación			
Título de Unidad Didáctica: Globalización, una era en tensión entra la hegemonía y la oportunidad			
Curricular nacional: Un mundo globalizado			
Enfoque: Enseñanza para la comprensión		Tiempo Estimado: 22 hrs. Pedagógicas	
Clase 1 (2 horas pedagógicas)			
Objetivo	Contenido	Actividades	Evaluaciones
Conocer el concepto globalización y Conocer algunas de las características generales de la globalización.	Introducción a la globalización, como fenómeno	Clase introductoria, los estudiantes se dividen en dos grupos. Luego desde una lluvia de ideas ambos grupos construyen dos principios de definición para el concepto 'Globalización'. Estos principios se contrastan con una definición entregada por el profesor. Luego se trabaja una guía para identificar las características de la 'Globalización' desde la observación de un documental.	Formativa.
Clase 2 (2 horas pedagógicas)			
Objetivo	Contenido	Actividades	Evaluaciones
Comprender las principales características de la Globalización. Analizar las principales características de la Globalización, desde las cuatro zonas de la realidad histórica de Romero.	Identificación de principales características de la globalización.	Trabajo grupal de análisis textual en busca de las principales características de la globalización. Exposición respecto a dimensiones del relato histórico, desde postulados de Luis Alberto Romero. Luego los estudiantes deben clasificar las características en cada una de las dimensiones.	Formativa. Los estudiantes deben clasificar las características en cada una de las dimensiones.
Clase 3 (2 horas pedagógicas)			
Objetivo	Contenido	Actividades	Evaluaciones
Comprender metodología de clasificación y definición de conceptos. Aplicar metodología de clasificación y definición de conceptos.	Presentación de Metodología de Definición.	Clase expositiva en la que se trabaja el método de definición de conceptos de Cristófol Trepát. Luego los estudiantes ejercitan el método, definiendo el concepto globalización desde insumos entregados por el docente. Y Finalmente tensan el concepto desde otra definición entregada por el docente.	Sumativa, los estudiantes exponen los resultados de su ejercicio de definición frente al grupo.

Clase 4 (2 horas pedagógicas)			
Objetivo	Contenido	Actividades	Evaluaciones
Aplicar el método de definición de conceptos de Trepat.	Ejercitación de metodología de Definición.	Clase práctica, en la cual los estudiantes ejercitan el método de definición conceptual de Trepat, con insumos entregados por el docente. Además se trabaja la tensión de conceptos y la aplican al concepto definido.	Formativa, los estudiantes exponen los resultados de su ejercicio de definición frente al grupo.
Clase 5 (2 horas pedagógicas)			
Objetivo	Contenido	Actividades	Evaluaciones
Aplicar el método de definición de conceptos de Trepat los conceptos: Liberalización del comercio, Interdependencia económica, Internacionalización de la Economía, Economía Globalizada, Sociedad de la información, Aldea Global, Era Digital, TIC's	Exposición de definiciones creadas.	Clase práctica, en la cual los estudiantes ejercitan exponen los resultados de sus ejercicios grupales de definición	Formativa, los estudiantes disertan los resultados de su ejercicio de definición frente al grupo.
Clase 6 (2 horas pedagógicas)			
Objetivo	Contenido	Actividades	Evaluaciones
Comprender y aplicar metodología de clasificación de conceptos de Trepat, en función de las dimensiones de la realidad histórica, teorizados por Romero. Y comprender la dinámica de la globalización desde exposición del docente.	Presentación de metodología de Clasificación de Conceptos.	Los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos de respecto a la categorización en las dimensiones de la realidad histórica (clase 2) a los conceptos definidos. Clase expositiva que entrega un contexto a los conceptos definidos.	Formativa. Los estudiantes construyen un mapa conceptual que ordena en función de los contenidos de la clase, los conceptos definidos.
Clase 7 (2 horas pedagógicas)			
Objetivo	Contenido	Actividades	Evaluaciones
Analizar algunas de las definiciones realizadas en clase tensionándolas con otras propuestas por el docente. Comprender las consecuencias de la globalización desde sus dimensiones económicas y comunicacionales	Tensionar las definiciones realizadas por los estudiantes.	Los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos en la sesión 4, respecto a la tensión de conceptos con cuatro conceptos seleccionados por el docente. El docente entrega los insumos necesarios. Luego los estudiantes, trabajan una guía de análisis textual para identificar las consecuencias de la globalización.	Formativa. Un vocero por grupo entrega los resultados de la tensión de conceptos.
Clase 8 (2 horas pedagógicas)			
Objetivo	Contenido	Actividades	Evaluaciones
Evaluación sumativa de contenidos hasta ahora revisados	Evaluar los contenidos trabajados hasta las características, definiciones y clasificación conceptual de globalización.	Evaluación. Los estudiantes desarrollan una prueba escrita. Y luego comienzan a trabajar en elaboración de papelógrafo, que incluya la consecuencia de lo globalización que concluyeron del trabajo de análisis textual de la sesión 7.	Sumativa. Prueba escrita.
Clase 9 (2 horas pedagógicas)			
Objetivo	Contenido	Actividades	Evaluaciones
Comprender las consecuencias de la globalización desde sus dimensiones económicas y comunicacionales y evaluar las consecuencias de la globalización.	Identificación de consecuencias de globalización mediante exposiciones.	Los estudiantes de cada grupo escogen un vocero, quien expone al curso la consecuencia que el grupo realizó. Luego participan de una actividad de posicionamiento frente a las consecuencias de la globalización respecto del cual organizan y desarrollan un debate.	Formativa. Un vocero por grupo expone al grupo la consecuencia de la globalización que trabajaron en la sesión anterior.
Clase 10 (2 horas pedagógicas)			
Objetivo	Contenido	Actividades	Evaluaciones
Comprender las consecuencias de la globalización desde sus dimensiones económicas y comunicacionales y evaluar las consecuencias de la globalización.	Debate para posicionar al estudiante con una opinión fundamentada respecto a la globalización.	Comienza trabajo de elaboración de un periódico, para lo cual el docente expone en que consisten las partes del periódico. Luego los estudiantes comienzan a trabajar en la elaboración del mismo.	Formativa; Construcción de un periódico en el cual los estudiantes usan los conceptos definidos para entregar una opinión fundamentada respecto a la globalización y sus consecuencias.
Clase 11 (2 horas pedagógicas)			
Objetivo	Contenido	Actividades	Evaluaciones
Comprender las consecuencias de la globalización desde sus dimensiones económicas y comunicacionales y evaluar las consecuencias de la globalización	Elaboración periódico, que contenga opinión fundamentada respecto a la globalización	Los estudiantes terminan de elaborar el periódico. Luego los pegan en la sala y finalmente la clase termina con un plenario de discusión respecto al forma de producción de la marca 'NIKE' como ejemplo del modo masificado y deslocalizado de la producción y el consumo en contexto de Globalización.	Formativa; Construcción de un periódico en el cual los estudiantes usan los conceptos definidos para entregar una opinión fundamentada respecto a la globalización y sus consecuencias.

Cuadro II. Detalle de planificaciones clase a clase

La propuesta consideró un total de once sesiones, de dos horas pedagógicas cada una. Al inicio, las primeras tres clases proponían a los estudiantes conocer y comprender la globalización, sus motivos y la metodología de construcción de vocabulario histórico en sus dos etapas. Las siguientes tres se enfocaron en la aplicación de la metodología mencionada, a fin de caracterizar la globalización y poniendo el acento en la lógica interna del proceso. Luego, en las clases de la seis a la nueve se generaron actividades para aplicar la metodología a los nueve conceptos, que dan forma al tópico generativo de la implementación. Una vez aplicada y ejercitada la metodología, se realizó una evaluación sumativa, cuestión que marcó un giro en la implementación. Volviendo a trabajar habilidades simples, para tratar el contenido relacionado con las consecuencias de la globalización, por ello, las clases nueve a la doce, propiciaron que los estudiantes utilizaran los tópicos generativos y la habilidad de definición trabajados, en un ejercicio de evaluación de las consecuencias de la globalización y la fundamentación de una opinión al respecto, utilizando en los conceptos definidos, en la creación de un periódico.

Los recursos de aprendizaje consideraron la guías preparadas por el profesor, que permitieran identificar elementos fundamentales desde material audiovisual u optimizar el tiempo de clase, entregando algunas definiciones fundamentales, desde las cuales revisar el contenido y habilidad trabajados (cuadro III).



Cuadro III. Guía de contenidos clase III.

Los insumos evaluativos que permitieron la toma de evidencia y la evaluación constante, tuvieron un enfoque edumétrico, pues existió una referencia definida, en torno a la que se evaluó a los estudiantes. De esta manera, se implementó una evaluación formativa en formato de trabajo grupal y dos evaluaciones sumativas: una en formato prueba y otra en formato de trabajo en grupo. En cuanto a la evaluación formativa, esta fue la elaboración de un papelógrafo que debió incluir la definición de un concepto dado, desde las dos técnicas de definición conceptual trabajadas, la categorización de dicho concepto en las dimensiones de la realidad histórica de Romero y justificar dicha categorización.

En cuanto, a las evaluaciones sumativas la prueba incluyó dos ítems. Por un lado, se pidió a los educandos definir el concepto globalización desde un fragmento entregado por el docente y la interpretación de una caricatura. Y por otro lado, un ítem de selección múltiple, en el cual se pidió a los estudiantes reconocer el tipo definición en un ejemplo concreto (cuadro IV).

3. ¿A qué tipo de definición corresponde la siguiente?

"Fundamentalmente, es la integración más estrecha de los países y los pueblos del mundo, producida por la enorme reducción de los costes de transporte y comunicación, y el desmantelamiento de las barreras artificiales a los flujos de bienes, servicios, capitales, conocimientos y (en menor grado) personas a través de las fronteras"

Stiglitz, Joseph. (2002), El malestar en la globalización, Taurus, Madrid.

- A. Nominal.
- B. Real.
- C. Por sinónimos.
- D. Descriptiva.
- E. Ninguna de las anteriores.

Cuadro IV. Pregunta de selección múltiple, que pesquísó la identificación de la tipología de definición.

La otra evaluación sumativa consistió en la elaboración de un periódico (cuadro V) que integre una selección de cinco noticias, relacionadas al tópico generativo. Además, de una editorial en la que los estudiantes se posicionen frente al proceso de manera fundamentada y una carta al director respecto a una noticia específica, que integré alguna consecuencia de la globalización. (Cuadro V).

**Rubrica evaluación final.
"Periódico Globalizado"**

Partes del periódico.:

Elemento	Tipo de respuesta	Contenido mínimo	Puntaje asignado
5 noticias	Correcta	Todas las noticias presentadas se relacionan con algunos de los conceptos, características o consecuencias de la globalización revisadas en clase.	5
	Parcial	Solo cuatro o tres de las noticias presentadas se relacionan con algunos de los conceptos, características o consecuencias de la globalización revisadas en clase.	4 o 3 (dependiendo de respuesta de educando)
	Incorrecta	Solo dos o una de las noticias presentadas se relacionan con algunos de los conceptos, características o consecuencias de la globalización revisadas en clase.	2 o 1

Cuadro V. Detalle rubrica primer ítem periódico, parte del periódico.

Al comienzo de la implementación, se siguió la lógica descrita. Las tres primeras sesiones buscaron introducir al grupo a la Globalización sus causas y una primera definición. La que fue problematizada desde los dichos de Klaus Bodemer, quien indica que este fenómeno no posee una definición acabada, en tanto aún sigue desarrollándose. Para esto se plantaron actividades que buscaron poner al estudiantado como un agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, en la práctica, esta propuesta no tuvo el efecto esperado, pues factores determinantes de la actividad en aula, como tanto el *locus* de control del curso o el nivel de autonomía del estudiantado, que no fueron precisados de manera clara en través del diagnóstico. Esto provocó problemas a la hora de desarrollar las clases. Al llegar a la tercera clase, las actividades planteadas pusieron en el estudiantado la responsabilidad de crear un grupo de trabajo, para realizar una actividad. Frente a esto, los aprendices al reunirse utilizaron el tiempo de las actividades ajenas a la temática a tratar y el avance en el desarrollo de la actividad, dependió de la presencia del docente.

En este contexto, el practicante reformuló las actividades, propiciando el trabajo autónomo de los estudiantes. Esto se plasmó en acciones como, reordenar los puestos de clase en base a una propuesta de enseñanza y aprendizaje constructivista. Es decir, se construyeron grupo de trabajo que incluyeran a estudiantes de resultados destacados con algunos de resultados más bajos, a fin de lograr que aquellos de resultados bajos subieran su nivel de aprendizaje, mediante el establecimiento de una zona de desarrollo próximo. Por otro lado, el docente tomó un papel de mayor protagonismo en el desarrollo de las clases, enfocado en invitar al aprendiz a tomar, paulatinamente, un papel activo en su aprendizaje.

Por esto, las siguientes sesiones fueron planificadas de manera diferente, considerando una mayor participación del docente, a través, de exposiciones. Por ejemplo, en la clase cuatro se tomaron una postura mayormente expositiva, en vez de aplicar el método de clasificación propuesto por Romero. Esto para trabajar el concepto de segundo orden (metodología de definición), en un contexto en el que los estudiantes entendieran las dinámicas de la globalización. No obstante, el giro en la propuesta de la clase, consideró espacios para que los estudiantes desarrollaran labores más activas, como identificaran algunas de las principales características de la globalización desde un ejercicio grupal de comprensión lectora.

En las clases cinco a siete se trabajó la habilidad de definición y clasificación conceptual. En la quinta clase se explicó el método de definición conceptual mediante la definición del concepto Globalización realizada en conjunto por el docente y el curso. En este proceso se detallaron los pasos para la definición y clasificación. Las clases seis y siete, fueron para ejercitar la clasificación y la construcción grupal de un papelógrafo que contuviera los resultados de la definición, este proceso se vio algo relentecido por problemas del estudiantado a la hora de redactar la definiciones y la necesidad, evidenciada por parte de los estudiantes, de la presencia del docente para trabajar. Aun así, lograron la definición y clasificación de los conceptos, y la redacción del papelógrafo. Mientras en la clase ocho se implementó el control escrito.

Las siguientes tres clases se enfocaron en lograr un posicionamiento por parte de los estudiantes frente a la globalización y sus consecuencias, que incluyera en su argumentación los conceptos definidos en clases. Para esto se reformuló el trabajo final de la unidad, que originalmente consistía en la elaboración grupal de un periódico que incluyera una editorial, una carta al director y un selección de cinco noticias relacionadas con la postura del grupo; eliminando la carta al director como exigencia del periódico. No obstante se agregó una exigencia más, que consistió en pedir a los estudiantes utilizar tres de los conceptos definidos en clase en la argumentación de la editorial. Debe ser síntesis no descripción.

Resultados de aprendizaje

Para comprender los resultados de aprendizaje es necesario contextualizar el avance de los estudiantes desde los resultados obtenidos en el diagnóstico planificado para la sesión dos de la implementación. Dicho diagnóstico revisó el manejo que los estudiantes tenían de los conceptos a trabajar, el nivel de conocimiento que los estudiantes poseían respecto a los elementos formales de un periódico y de su habilidad para buscar información fundamentada de la red, entendiendo que estos conocimientos son útiles para la realización de la actividad final.

Por una parte, respecto al conocimiento previo que los estudiantes tenían de los conceptos a tratar, los resultados fueron bajos. En promedio el 75% de las respuestas demostró un nivel de conocimiento bajo o nulo de los conceptos. Esto se explica por el bajo nivel de conocimiento conceptual del curso y además por la especificidad de los conceptos a trabajar. En cuanto al manejo

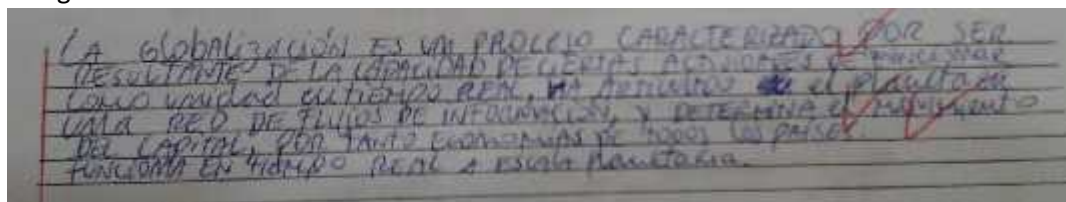
de los elementos constituyentes del periódico, el 48% del curso afirmó conocer las partes del periódico, cuestión que se ratificó en el desarrollo de la actividad final.

Luego de implementada la unidad, los logros de aprendizaje del estudiantado fueron diferenciados, de acuerdo al tipo de trabajo realizado. De esta manera, se evidenció un nivel de aprendizaje mayor cuando se trabajó de manera colectiva, que el logrado para el trabajo individual. El aprendizaje individual fue pesquisado mediante una de las evaluaciones sumativas (prueba escrita). El ítem dos de la prueba buscó que los estudiantes definieran el concepto Globalización de manera descriptiva, utilizando los datos entregados en el enunciado de la pregunta. La respuesta correcta a esta pregunta contempló cinco puntos que incluían: estructurar el enunciado de la definición desde una caracterización, integrar tres características presentes en el fragmento entregado, además de considerar la redacción y ortografía del texto creado. Al revisar los resultados obtenidos, el 62% las respuestas de las respuestas lograron al menos tres de los cinco puntos (Anexos, gráfico I).



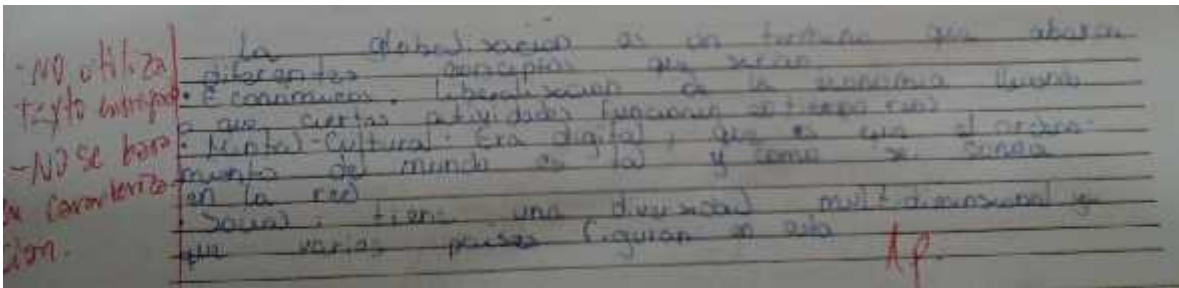
Gráfico IV. Nivel de logro en ítem dos, prueba escrita.

El cuadro VI, presenta evidencia de una respuesta que integro todos los requerimientos, es decir, el estudiante identificó tres características de la globalización, presente en el texto y a nivel de redacción, el enunciado corresponde al que se trabajó para la definición descriptiva y no presentó errores ortográficos.



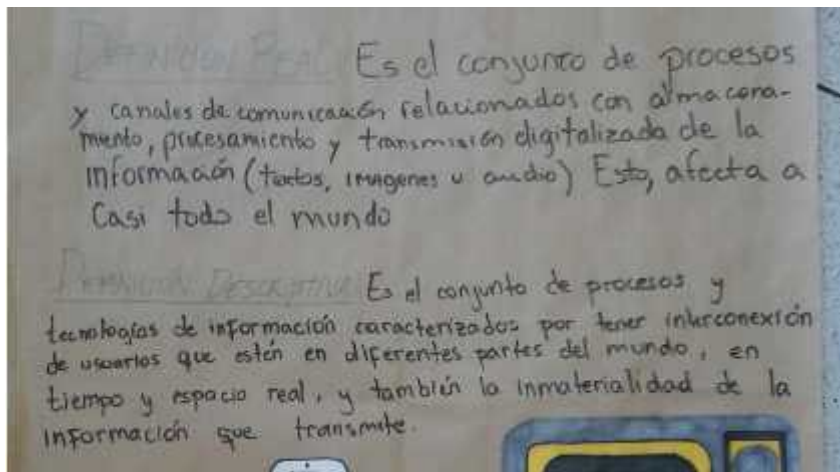
Cuadro VI. Respuesta del estudiante 13 del curso intervenido.

Por otro lado, el 38% de las respuestas presentó deficiencias en la redacción del concepto, estos en general no estructuraron definición desde una caracterización y/o no utilizaron las características presentes en el enunciado y su redacción presentó errores (cuadro VII). Desde esta evidencia vemos que la mayoría del curso logró integrar la habilidad del pensamiento histórico propuesta de una manera a lo menos aceptable, aunque parte relevante del curso no lo logró.



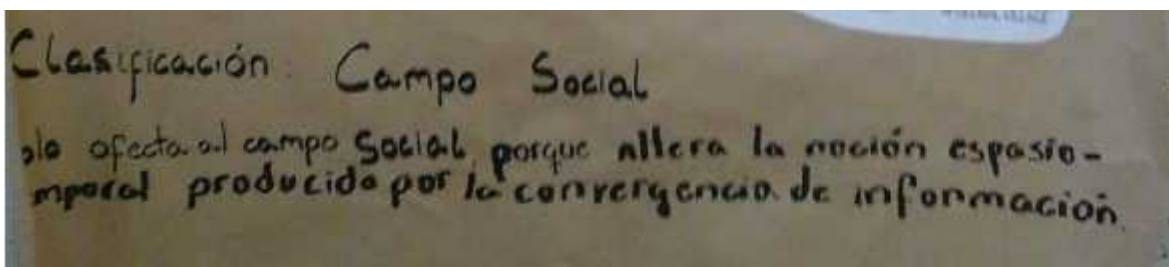
Cuadro VII. Respuesta del estudiante 14 del curso intervenido.

En segundo lugar, a nivel colectivo los resultados emanaron de la creación del papelógrafo y la redacción del periódico. En la primera actividad, se pidió al estudiantado la redacción de un papelógrafo que incluyera dos definiciones (real y descriptiva) de un concepto dado y la categorización justificada de dicha conceptualización. Los resultados de este trabajo no registraron resultados deficientes, de hecho de un universo de ocho grupos el 50% presentó resultados óptimos (cinco de cinco puntos) y el otro 50% obtuvo buenos resultados (cuatro de cinco puntos) como lo enuncia el cuadro VII, en la figura izquierda. Este es un ejemplo de una definición completamente lograda. Como se evidencia los enunciados de cada tipología de definición fueron correctamente construidos y el contenido está correcto.



Cuadro VIII.- Definición de Tecnologías de la Información y la Comunicación redactada grupo A.

El problema común a estos casos fue que la fundamentación de la clasificación fue bastante pobre, el cuadro IX muestra una clasificación conceptual deficiente. El grupo citado debía definir y clasificar el concepto 'Aldea Global', la definición y clasificación fue lograda de buena manera, pero no integraron las características de la dimensión social a la argumentación de la clasificación de manera correcta.



Cuadro IX. Ejemplo de clasificación conceptual deficiente, grupo F.

La segunda de las evaluaciones colectivas fue la elaboración de un periódico. En el caso de esta evaluación sumativa se repitieron los resultados positivos de la evaluación anterior. Los resultados describieron tres niveles de logro: óptimo, que correspondió a los trabajos evaluados con nota 7.0, bueno fue evaluado con nota entre 6.0 y 6.9 y regular cuya evaluación correspondió a nota entre 5.0 y 5.9. El nivel de logro óptimo fue obtenido por el 50% de los trabajos revisados. A continuación se presenta el fragmento de una editorial de uno de estos trabajos:

Estamos a favor de la globalización porque está facilita la culturización, conectividad y manejo de la información, esto es posible debido a las TIC's, todas las tecnologías que posibilitan la comunicación e informática, que consolidan una Aldea Global. Está también tiene su lado negativo, ya que transforma a la sociedad en una más materialista. También se hace presente en todas las actividades sociales, culturales, y económicas, lo cual se llama sociedades de la información (Editorial del periódico "Educación e informática" (Grupo de trabajo estudiantes 2, 12 y 15)

Al examinar la editorial, se evidencia un posicionamiento respecto a la globalización, por parte de estos estudiantes, un uso correcto de tres conceptos definidos durante la implementación (TIC's, Aldea Global y Sociedades de la Información) y el nivel de redacción resulta aceptable, considerando que el curso presentó problemas en este respecto.

El nivel regular, fue demostrado por 37.5% de los trabajos, y los problemas de este segmentos contemplaron el hecho que una de las noticias seleccionada no tuvo relación con la editorial o problemas de orden formal (redacción y puntuación). Y finalmente el nivel de logro regular, fue demostrado por un grupo, equivalente al 12,5%. Este grupo presentó problemas en la redacción y demora en la entrega del trabajo, como se evidencia en su editorial:

La opinión que tiene este periódico respecto a la Globalización es a favor, pero con ciertas críticas. Las razones para estar a favor de la globalización, son que en general lo que se en esta, refiriéndose a sus estrategias, son buenas en el área financiera, aparte de todo el desarrollo tecnológico, cultural y social que se ha logrado con la Globalización.

Las críticas son en el ámbito laboral, se aplican a empresas de dimensión global, como Nike u otras, que se ubican en varios países (fragmentación y deslocalización) generalmente de oriente. Estas empresas sí, les dan miles de oportunidades a personas, pero la problemática son las largas jornadas laborales, los bajos sueldos y la malas condiciones de trabajo (Editorial del periódico "Entre comillas" Grupo de trabajo estudiantes 6, 7, 10 y 23)

Al observar esta editorial, se observa un posicionamiento por parte de los estudiantes respecto a la Globalización, no obstante también se utiliza vocabulario informal, un uso poco claro de los conceptos definidos en clase (se intuye el uso de Internacionalización de la Economía, TIC's, entre otros). Cuestiones que afectan la comprensión por parte del lector de este trabajo.

Después de haber enseñado las diferentes formas de definir y al considerar que los resultados obtenidos por el curso en el diagnostico mostraron un 75% de desconocimiento de los conceptos trabajados y más aún que 37.4% de los estudiantes no lograban urdir una definición medianamente aceptable, se observan importantes logros de aprendizaje relacionados a la habilidad de definición conceptual, pues la cierre de la unidad el 62% de los estudiantes mostraron resultados aceptables al definir conceptos a nivel individual y que el 87.5% del curso logró desarrollar la habilidad de definición conceptual nivel grupal.

Respecto a la meta de aprendizaje de evaluar las consecuencias de la globalización, las cifras entregadas para la actividad de creación del periódico muestran que el curso logró construir una opción fundamentada respecto a las consecuencias de la globalización, esto a nivel colectivo, llegando a un logro de 87.5%. Este fragmento de una editorial creada por los estudiantes lo avala:

“La globalización es un proceso favorable para la humanidad debido a que permite una instantaneidad en las comunicaciones a través de redes como internet o la telefonía, creando un aldea global.

Por otra parte, con la firma de tratados de libre comercio, se busca bajar los aranceles y aumentar el intercambio de bienes y servicios, logrando una liberalización e internacionalización de la economía”. (Editorial del periódico “La primera” Grupo de trabajo estudiantes 20, 21, 24, 28)

En cuanto a los logros de enseñanza, el docente en práctica logró desarrollar una habilidad del pensamiento histórico, en un contexto en el cual este tipo de habilidades no son un objetivo de aprendizaje, sino que todo el enfoque de la enseñanza está en el aprendizaje de contenidos y la formación valórica de los estudiantes. Además la experiencia de reelaborar la planificación, exigió al docente adaptarse a ambientes de trabajo adversos y generar estrategias de enseñanza que considerando el nivel de desarrollo cognitivo del curso, lo proyectaran, cuestión que fue lograda.

Respecto a los aspectos no logrados de la implementación, consideran un avance mínimo en cuanto al nivel de autonomía en el desarrollo de aprendizaje demostrado por los estudiantes. Pese a que el docente propusiese actividades que reclamaban al estudiantado una participación activa, está siempre fue discreta. Esta situación llevó a la pérdida de tiempo, pues el trabajo de los estudiantes muchas veces dependió de la presencia del docente, por lo cual fueron comunes tiempos muertos en el desarrollo de implementación.

Otro elemento que influyó en la discreta participación del grupo en las actividades de clase fue el hecho de que el grueso de los estudiantes no comprende instrucciones, o no prestan atención a las mismas. Esta situación, responde al hecho de que en general los ejercicios que buscaban que los educandos problematizaran su contexto a la luz de los contenidos trabajados, no lograron captar el interés de los estudiantes. En cuanto a la generación de la habilidad de definición conceptual, si bien los números dan cuenta de una comprensión aceptable de esta habilidad por parte de los estudiantes, fue común que los estudiantes vieran poco el valor útil de esta habilidad.

Análisis reflexivo y autocrítico de intervención

Para reflexionar respecto a la intervención seguiré el orden propuesto para la fundamentación teórica y revisaré mi implementación desde las dimensiones disciplinar, pedagógica y didáctica. De este modo a nivel disciplinar mi experiencia labora tuvo un desarrollo aceptable, en medida de que mi propuesta de integrar diferentes ciencias humanas, al análisis de procesos sociales de data cercana, como la globalización logró aprendizaje en los estudiantes. No obstante, la experiencia me mostró que la naturaleza del contenido a trabajar fue muy abstracta, cuestión que limitó mi ejercicio de transposición didáctica, además de poner cortapisas al aprendizaje de mis pupilos.

A nivel pedagógico, el diagnóstico que diseñé no abarcó suficientes áreas del comportamiento del estudiantado. Como se evidenció en el detalle de la implementación elementos como el *locus* de control o el nivel de autonomía del curso no fueron incluidos. Esto llevó a que no mi planificación fuera limitada y que debiera reformularla, cuestión que mermó mis posibilidades para lograr mejoras relevantes en la autonomía de mis estudiantes. Pese a esta falencia, a nivel pedagógico se observó un acierto en la implementación y esta tiene relación con el propiciar, a través, de las actividades planteadas al curso que los estudiantes desarrollaran una competencia flexible, como la habilidad de definición conceptual que puede ser utilizada no solamente en historia sino también en ramos como Lenguaje, entre otras.

A nivel didáctico una de las falencias relevantes que presentó mi implementación tuvo relación con la selección de conceptos a trabajar. En decir, los planes y programas de historia, en la sección palabras clave de la unidad globalización, se detallan nueve conceptos a desarrollar, de los cuales seleccioné ocho para trabajar. Este número resultó ser excesivo, considerando que el tiempo de trabajo en aula para una experiencia laboral como la descrita es limitado.

Esta situación exigió demasiado a los estudiantes que en general no poseían hábitos de cognitivos, ni de estudios para trabajar tal cantidad de contenido, solo dedicaban tres horas semanales en promedio al estudio de historia. Por lo tanto, es necesario reconsiderar en el futuro, el volumen de contenido, en función de las capacidades reales de los estudiantes, buscando elevar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, demostrando altas expectativas, pero sin sobrecargarlos de trabajo.

Conclusión

A modo de síntesis, es necesario establecer en qué medida la propuesta metodológica logró desarrollar las metas de aprendizaje planteadas. De esta manera, respecto a la primera meta de aprendizaje, relacionada con que los estudiantes aplicaran modelos de definición y clasificación de conceptos a instancias de información fundamentada, se logró importantes avances, pues a la luz del diagnóstico el curso poseía bajo manejo de vocabulario histórico, el 37% de los estudiantes podía definir; pero al terminar la intervención ya al menos el 62% de los estudiantes del curso, demostraron dominio respecto a esta habilidad.

Por otro lado, en cuanto a comprender la globalización como un proceso complejo, desde sus dimensiones económicas y culturales, sus principales consecuencias y construye una opinión fundamentada al respecto. Los resultados del ejercicio de creación del periódico, demuestran que la totalidad de los estudiantes, lograron urdir una opinión fundamentada al respecto que incluyó la utilización de las definiciones construidas. En este contexto se observa un logro en la implementación.

No obstante este logro, mostro debilidades como el limitado logro de la habilidad de definición a nivel individual, mostrado por los pupilos. Ahora bien esta dinámica puede tener explicación en que la propuesta pedagógica que dio forma a la implementación (Enseñanza para la Comprensión) es una forma de aplicar el socioconstructivismo vigotskiano y por ende, se sirve del desarrollo de una zona de desarrollo próximo para generar aprendizaje significativo más acabado. De esta manera era esperable que los resultados a nivel colectivo, superen a los individuales.

Finalmente, es necesario incluir una reflexión respecto a la utilidad y necesidad de desarrollar un diagnóstico que integre la mayor cantidad de elementos del desarrollo de los educandos, esto resultó un elemento determinante en este trabajo y resulta una herramienta relevante en el caso de profesores novatos a la hora de su inserción en el mundo laboral.

Plan de mejora

Al mirar el detalle de la implementación didáctica se pueden observar elementos a mejorar. Estos remediales se detallan siguiendo las tres dimensiones pedagógica, didáctica y disciplinar. A nivel pedagógico, se evidenciaron problemas respecto a la creación de un instrumento diagnóstico apropiado que integrara de manera amplia el desarrollo del curso con el cual trabajar. Pues la ausencia de este tipo información propició pérdida de tiempo valioso y la innecesarias reestructuración de la planificación durante si implementación.

En este sentido se propone como remedial, la creación de un diagnóstico mixto que contemple un test escrito, que permita pesquisar al docente, los habilidades y contenidos que los estudiantes posee. Y un ejercicio de trabajo en grupo, que permita al docente observar las afinidades del grupo y el nivel de independencia en el aprendizaje de los estudiantes, este ejercicio bien puede consistir en ejercicio de comprensión lectora, que culmine con la redacción de una conclusión o reflexión, a fin de pesquisar la capacidad de redacción del curso.

A nivel didáctico es necesario realizar una selección de contenidos, que contemple los hábitos de estudio y nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, es decir, considerar las habilidades de redacción, nivel de autonomía en el aprendizaje, manejo de habilidades de pensamiento histórico, entre otras, como referente para seleccionar la cantidad de contenido y los énfasis puestos en él. Pues, como se evidenció en el análisis de la implementación, una selección de contenido muy extensa, representó un impedimento para lograr una reflexión acabada y finalmente, significativa del contenido por parte de los estudiantes.

A nivel disciplinar, resulta relevante hacer una selección disciplinar que tienda a la simpleza o favorezca un ejercicio de transposición. Se sugiere, ampliar el espectro de autores o disciplinas para revisar el tópico generativo, en miras a utilizar fuentes que sean más cercanas al estudiantado o que puedan ser relacionadas con el cotidiano del estudiantado, pues según Cristòfol Trepàt esto facilita el aprendizaje del método de definición (Trepàt, 2008, p.320). Para así lograr, que la metodología de definición sea aprendida de mejor forma.

En síntesis, las mejoras que se proponen a la implementación de la unidad didáctica proponen modificar fundamentalmente al proceso de planificación de la clase, integrando al educando, sus capacidades y mundo cotidiano en el proceso enseñanza –aprendizaje, a fin de proyectarlo a niveles de reflexión mayores, en los que la reflexión del pasado o de procesos sociales contemporáneos, realmente sean útiles para su presente y la construcción de su futuro.

Referencias

- Almeyda, L. V. (2013). Aprendizaje y enseñanza del tiempo histórico: aproximaciones desde la investigación, el pensamiento del profesor y el currículum. En I. & Muñoz, *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Santiago: Centro de Investigaciones Barros Arana.
- Bodemer, K. (1998). La globalización, un concepto y sus problemas. *Nuevas sociedad*, 54-71.
- Castells, M. (1997). La revolución de la tecnología de la información. En M. Castells, *Volumen I, La sociedad en red La era de la información: economía, sociedad y cultura* (pp.59-120). Madrid: Alianza Editoria.
- . La nueva economía: informalismo, globalización ye interconexión en red. En M. Castells, *Volumen I, La sociedad en red La era de la información: economía, sociedad y cultura* (pp.120-213). Madrid: Alianza Editorial.
- Colegios de la Congregación de Jesus. (15 de Mayo de 2015). *Proyecto educativo de los colegios de la Congregación de Jesus*. Obtenido de Colegio Instituto Santa Maria de Ñuñoa.: http://ism-santiago.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=51
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento Historico y evaluación de competencias*. Baelona: Graó.
- García Romero, E. (2011). <http://ism-santiago.cl/>. Recuperado el 30 de Abril de 2015, de Proyecto educativo de los colegios de la congregación de Jesús.
- Manual de procedimientos Evaluativos*. (2015). Santiago: ISM, Santiago.
- MINEDUC. (2009). *Currículum, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, Actualización 2009*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2011). *Historia, Geografía y Cs. Sociales, Programa de estudios primer año medio*. Santiago : MINEDUC.
- MINEDUC. (2012). *Estándares Orientadores para Carreras De Pedagogía en Educación Media*. Santiago: MINEDUC.
- Plan Estratégico Institucional (2015-2017)*. (15 de Mayo de 2015). Recuperado el 2015 de 4 de 28, de Plan Estratégico Institucional (2015-2017): http://ism-santiago.cl/images/stories/2014_imagenes/PEI%20-%20ISM%202015%20-%202017.pdf
- Profesor jefe 8ºB, año 2014. (13 de 10 de 2014). Pauta Consejo De Evaluación Segundo Semestre 2014. Santiago.
- Ramírez, Francisco. (2008). "El mito de la cultura juvenil "Última década", 79-90.
- Rojas, M. T. (2007). "Enseñar historia desde las competencias para la comprensión: la EpC de la *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63-71.

- Romero, L. A. (2007). *Volver a la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- Trepat, C. (2008). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.
- Villar, P. (1980). *Introducción al Vocabulario Histórico*. Barcelona: Crítica.
- Villar, P. (30 de Julio de 1987). <http://www.atelierpierrevilar.net/>. Obtenido de <http://www.atelierpierrevilar.net/>:
http://atelierpierrevilar.net/assets/files/PVILAR_conferencia_pensar_historicamente.pdf
- Wiske, M. S. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Anexos.

	Cuantitativo			Cualitativa				
	Positivas	Negativas	Total	Positiva		Negativa		
1	2		2	Participación en clase				
2	1	3	4		Colabora con aseo	No realiza actividades de aprendizaje		
3		5	5			No realiza actividades de aprendizaje	Interrupción de clase	
4	1	11	12			No realiza actividades de aprendizaje	Interrupción de clase	Vestimenta
5		3	3			No realiza actividades de aprendizaje		
6	1	2	3		Colabora con aseo	No realiza actividades de aprendizaje		
7	1	9	10	Participación en clase		No realiza actividades de aprendizaje	Interrupción de clase	Vestimenta
8	2	1	3	Participación en clase	Colabora con aseo	No realiza actividades de aprendizaje		
9	1	5	6	Participación en clase		No realiza actividades de aprendizaje	Interrupción de clase	
10	4	1	5	Participación en clase		No realiza actividades de aprendizaje		Vestimenta
11	1	2	3	Participación en clase		No realiza actividades de aprendizaje		
12	1		1	Participación en clase				
13		10	10			No realiza actividades de aprendizaje	Interrupción de clase	Vestimenta
14	3	10	13	Participación en clase	Colabora con aseo	No realiza actividades de aprendizaje	Interrupción de clase	Vestimenta
15	1	5	6	Participación en clase		No realiza actividades de aprendizaje	Interrupción de clase	
16	3	2	5	Participación en clase	Colabora con aseo	No realiza actividades de aprendizaje	Interrupción de clase	Vestimenta
17	1	2	3		Colabora con aseo	No realiza actividades de aprendizaje		
18	3		3			No realiza actividades de aprendizaje	Interrupción de clase	
19		9	9			No realiza actividades de aprendizaje		
20	3		3	Participación en clase				
21	1	2	3	Participación en clase		No realiza actividades de aprendizaje		
22	1	1	2	Participación en clase				
23	4		4			No realiza actividades de aprendizaje		
24	4		4			No realiza actividades de aprendizaje		Vestimenta
25	2	2	4			No realiza actividades de aprendizaje		Copia
26		2	2			No realiza actividades de aprendizaje		
27	4	10	14	Participación en clase	Colabora con aseo	No realiza actividades de aprendizaje	Interrupción de clase	
28	1	3	4	Participación en clase		No realiza actividades de aprendizaje		
29	2	3	5	Participación en clase		No realiza actividades de aprendizaje		
	48	103	151					
	Tipo anotación	Estadística			Cantidad		Porcentaje	
	Anotación (-)	68,21%		Estudiantes con anotaciones negativas	23		79,31%	
	Anotación (+)	31,79%						
	Total	100,00%						

Anexo I. Detalle de Anotaciones estudiantes hasta el 15 de agosto de 2015.