

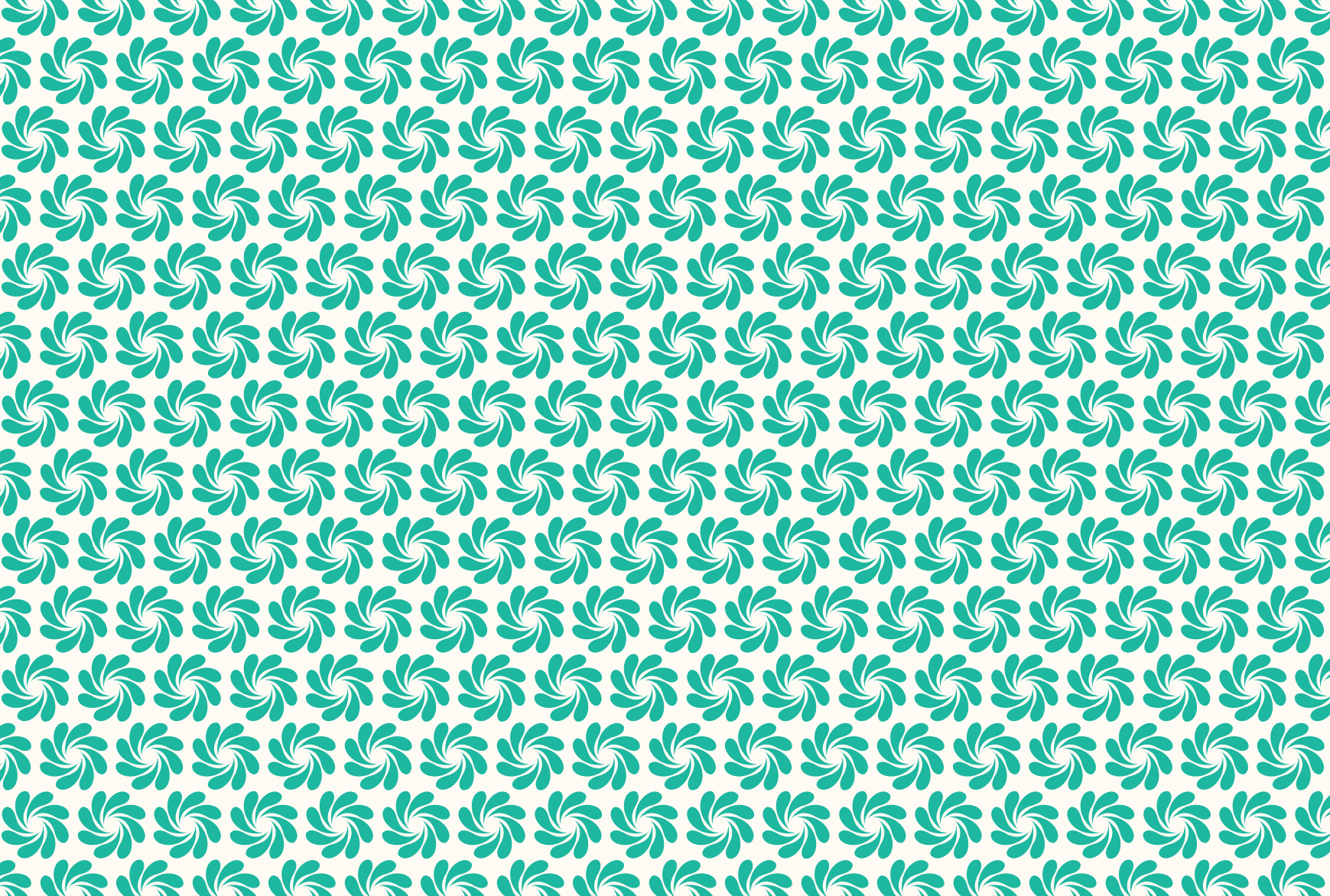
Formar profesores para una ciudadanía democrática

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA ESCUELA

≈ Lucía Valencia Castañeda (editora) ≈ Paloma Miranda Arredondo
≈ Nicole Abricot Marchant ≈ Carolina García González ≈ Daniela Burgos Morales



EDITORIAL
USACH



Formar profesores para una ciudadanía democrática

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA ESCUELA

Formar profesores para una ciudadanía democrática.

El desarrollo del Pensamiento Social en la escuela

Lucía Valencia Castañeda (editora),

Paloma Miranda Arredondo,

Nicole Abricot Marchant,

Carolina García González,

Daniela Burgos Morales

© Editorial Universidad de Santiago de Chile, 2022

Av. Víctor Jara 3453, Estación Central

Santiago de Chile

Tel.: +56 2 2718 0080

www.editorial.usach.cl

Instagram: @editorialusach

Twitter: @Editorial_Usach

ISSUU: /Editorial-Usach

Mail: editor@usach.cl

© Lucía Valencia Castañeda, Paloma Miranda Arredondo,

Nicole Abricot Marchant, Carolina García González,

Daniela Burgos Morales, 2022

I.S.B.N. edición impresa: 978-956-303-572-8

I.S.B.N. edición digital: 978-956-303-574-2

Director editorial: Galo Ghigliotto G.

Edición: Catalina Echeverría I.

Diseño y diagramación: Karin Gildemeister B.

Iconografía: Ana Ramírez P.

Corrección de textos: Víctor Navas F.

Primera edición, agosto 2022

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico o mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo de la editorial.

Impreso en Chile

El presente libro fue revisado y evaluado por un referato externo

Valencia Castañeda, Lucía Victoria

Formar profesores para una ciudadanía democrática:
El desarrollo del Pensamiento Social en la escuela
[texto impreso] / Paloma Miranda Arredondo; Nicole Abricot
Marchant; Carolina García González; Daniela Burgos Morales.
— 1ª ed. — Santiago: Universidad de Santiago de Chile, 2022.
184 p.: 23x15,5 cm. (Colección Apoyo a la docencia).

ISBN: 978-956-303-572-8

1. Profesores — formación profesional — Chile
I. Título. II. Serie.

Dewey: 371.12098.-- cdd 21

Cutter: V152f

Fuente: Agencia Catalográfica Chilena



Formar profesores para una ciudadanía democrática

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA ESCUELA

≈ Lucía Valencia Castañeda (editora) ≈ Paloma Miranda Arredondo

≈ Nicole Abricot Marchant ≈ Carolina García González ≈ Daniela Burgos Morales



≈ ÍNDICE

10 | INTRODUCCIÓN

17 | CAPÍTULO I EL ROL SOCIAL DE LA ESCUELA EN EL MUNDO DE HOY

18 | Los desafíos de la escuela y la formación ciudadana en una sociedad globalizada, multicultural y compleja

- Los desafíos interculturales
- Los desafíos medioambientales
- Los desafíos del sistema democrático

26 | Nuestra escuela en un Chile altamente desigual

28 | La función social de la escuela: formar ciudadanía orientada a la justicia social

32 | Principios para una educación ciudadana orientada hacia la justicia social

36 | CAPÍTULO II EL PENSAMIENTO SOCIAL: UN MODELO PARA SU DESARROLLO EN LA ESCUELA

38 | ¿Cómo se compone el Pensamiento Social?

41 | Propuestas sobre las dimensiones del Pensamiento Social

46 | Los niveles de logro del Pensamiento Social

51 | Propuesta para el desarrollo del Pensamiento Social

52 | ¿Cómo se diseña una secuencia didáctica para el desarrollo del Pensamiento Social?

- Alineación Curricular
- Fases de la Secuencia didáctica: actividades, plan de evaluación y recursos
- ¿Cómo orientamos el aprendizaje a través de la experiencia diseñada en la secuencia didáctica?
- ¿Cómo valoramos y retroalimentamos el desarrollo del Pensamiento Social?
Las rúbricas como referentes del aprendizaje escolar

83 | CAPÍTULO III EL PROFESORADO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES PARA LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

84 | ¿Para qué enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales?

- La Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales como materias de enseñanza escolar: una construcción histórica
- Propósitos de la enseñanza disciplinar en la realidad contemporánea
- Definición y fundamentación de los propósitos en la formación de profesores de ciencias sociales
- La escritura y el proceso de fundamentación

98 | ¿Qué enseñar para formar un profesorado que desarrolle el Pensamiento Social?

- Problematicación del currículum: posibilidades y alternativas
- Las oportunidades de un currículum integrado
- El devenir de las disciplinas que componen las ciencias sociales en la escuela

118 | ¿Cómo se forma un profesorado que desarrolle el Pensamiento Social? Antecedentes del modelo de formación inicial

- Práctica en Alternancia
- Práctica Profesional
- El rol clave de la triada formativa en la práctica pedagógica

**144 | CAPÍTULO IV
REFLEXIONES Y DESAFÍOS**

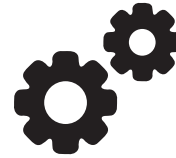
152 | ANEXO

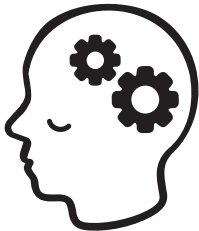


INTRODUCCIÓN

El libro *Formar profesores para una ciudadanía democrática: el desarrollo del Pensamiento Social en la escuela* es una obra colectiva del área de didáctica y prácticas pedagógicas del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile. En él, sistematizamos la propuesta de formación que ha venido elaborando la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en los últimos diez años, con foco en el cambio curricular que comenzó a implementarse a partir del año 2013, pero que recoge, además, la tradición y perspectiva en la formación del profesorado desarrollada desde la reapertura de la carrera a inicios de la década de 1990, junto con la recuperación de la democracia en Chile y de los cambios, necesidades y exigencias sociales que dicho proceso permitió abrir.

El texto busca ser una contribución en la formación de ciudadanías comprometidas con futuros de mayor justicia e igualdad social. En sus páginas se exponen las discusiones y reflexiones de las autoras respecto a la formación del profesorado en la sociedad contemporánea y los propósitos de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en el sistema escolar. Estos análisis nos lle-





varon a definir como finalidad fundamental de la enseñanza, el desarrollo del *Pensamiento Social* de los niños, niñas y jóvenes, entendido como la posibilidad de que comprendan la realidad social en que viven a partir de: a) el análisis de las causas históricas que han configurado el presente; b) del reconocimiento de los actores sociales que han actuado e incidido al momento de desenvolverse dichos procesos; c) del análisis crítico de la información que reciben y de la capacidad de fundamentar y proponer opciones de transformación social para futuros más justos e igualitarios en un enfoque de derechos.

La carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile declara que su propósito es la formación de ciudadanos y ciudadanas que comprendan el medio social en el que se desenvuelven y cómo este se ha conformado históricamente. La intención está dirigida a las y los estudiantes de pedagogía, al ser una capacidad que deben desarrollar para posteriormente replicarla con su alumnado. El profesorado de historia y ciencias sociales es definido como un profesional reflexivo, como un actor social que toma posición respecto del medio que lo rodea, que es capaz de conducir deba-



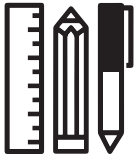
tes sobre temas de interés público y que, además, reflexiona sistemáticamente sobre su propio trabajo para tomar decisiones fundamentadas en situaciones complejas, contextualizadas social y culturalmente. Estas capacidades se logran a través de una formación que le permita comprender los propósitos de las disciplinas que enseñará, encontrar respuestas en la observación, análisis y reflexión de su práctica, mediante la vinculación con la comunidad de la que forma parte junto con la escuela. El profesorado de historia, en esta perspectiva, concibe a sus futuros estudiantes en su diversidad social y cultural, como personas y ciudadanos a quienes hay que contribuir a formar en toda la gama de intereses y realidades que se presentan en la escuela.

Este libro es una producción de divulgación científica que presenta los resultados y hallazgos de la implementación de una propuesta formativa y de nuestra investigación en la materia, destinado tanto al profesorado en formación y en ejercicio del área de historia y ciencias sociales como a los formadores en el ámbito de la didáctica y de las prácticas pedagógicas. La propuesta se desarrolla en el contexto de la política pública referida a la formación del profesorado en Chile que, entre otros aspectos, otorga un estatus relevante

a la formación en didáctica de la especialidad y a las prácticas pedagógicas en la trayectoria formativa, aumentando su cobertura y sistematicidad. Conjuntamente, este escenario permite consolidar un área de didáctica y prácticas pedagógicas que ha contribuido en la definición y ajuste del modelo de formación de la carrera, que ha realizado investigaciones y proyectos de innovación en distintos momentos de su implementación.

Desde esta perspectiva, el libro se organiza en cuatro capítulos. En el primero de ellos nos preguntamos por el rol que debe tener la escuela en la sociedad actual, a qué necesidades debe responder y qué relación existe entre escuela, ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales. Las respuestas se encaminan en los principales desafíos de la sociedad actual que hemos definido como interculturales, medioambientales y sociopolíticos.

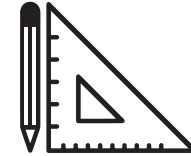
En el segundo capítulo, nuestro interés es promover entre los y las estudiantes del sistema escolar la capacidad de observar y actuar en la realidad social de forma crítica y propositiva. En concordancia, abordamos el Pensamiento Social como una categoría analítica de integración de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la escuela, recorremos su origen e histo-





ricidad y presentamos una definición que considera las dimensiones y habilidades que lo componen, además de los desempeños que debería lograr el estudiantado para pensar socialmente. Finalmente, presentamos un modelo didáctico que facilita su ejecución en el aula de ciencias sociales, considerando una lectura problematizadora del currículum, la organización de la enseñanza y las finalidades de cada una de sus fases, así como variados ejemplos de propuestas para su implementación, evaluación y retroalimentación.

En el tercer capítulo, el foco es la formación del profesorado, qué necesita de ellos la sociedad del siglo XXI y cuáles son las competencias que deberían tener en la realidad actual. Las respuestas se abordan desde las preguntas claves de la didáctica: para qué, qué y cómo hemos formado al profesorado de historia y ciencias sociales para enseñar el Pensamiento Social a niños, niñas y jóvenes. En virtud de ello, se expone cómo han cambiado históricamente los propósitos de la enseñanza escolar a nivel oficial y la necesidad de que los futuros profesores y profesoras reflexionen y fundamenten sus propósitos personales durante la formación inicial. En virtud de ello, se presenta una propuesta para la problematización del currículum, ya que es una competen-



cia profesional que permite tomar decisiones didácticas para la integración disciplinar y el desarrollo del Pensamiento Social. El capítulo concluye con la exposición del modelo de formación práctica de la carrera.

Finalmente, presentamos un capítulo de reflexiones y desafíos proyecciones, donde hacemos un análisis de la implementación del modelo en los espacios de formación universitaria de los futuros profesores y profesoras de historia y ciencias sociales y entre el estudiantado de los centros escolares que han trabajado en colaboración como centros de práctica.

Este libro es fruto del trabajo colaborativo entre el profesorado del sistema escolar y nuestros estudiantes durante sus procesos de práctica inicial, intermedia y profesional. A través de diversos proyectos de innovación docente y de vinculación con el medio, hemos podido investigar la implementación de la propuesta formativa y obtener resultados respecto de su pertinencia y factibilidad para las necesidades de los contextos escolares y los aprendizajes del estudiantado. Los establecimientos educacionales y el profesorado en ejercicio y en formación con los que hemos trabajado se presentan a continuación. Nuestro agradecimiento para cada una de ellas y ellos.



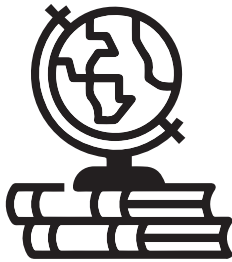
Establecimientos educacionales, profesores en ejercicio y en formación que han participado de proyectos de Innovación e Investigación Asociativa con el Sistema escolar

Establecimientos Educacionales	Profesorado en Ejercicio	Profesorado en Formación			
		2022	2021	2020	2019
Complejo Educacional Maipú	Beatriz Montoya				Camila Mora
Colegio arzobispo Crescente Errázuriz, Puente Alto	Nicole Coyante	Liliana Panes	Dafne Álvarez	Yanira Chacón	Yanira Chacón
Colegio Centenario de Maipú	Paulina Ibarra	Camilo Fuentealba	Katalina Maldonado	Hernán Godoy	Montserrat Salfate
Colegio Los Nogales, Puente Alto	Julio Reyes	Javiera Ríos	Carlos Cáceres	Mariana Aguilera	Jonathan Rojas
Colegio San Fernando de Buin	Daniela Pardo	Ivania Garafulic	Patricio Armijo	Hardy Rojas	Hardy Rojas
Liceo Bicentenario Alberto Hurtado, Mostazal	Valeria Cartes	Jorge Gómez	Matías Donoso		

Esperamos que estas experiencias sean un aporte para la formación del profesorado, para la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales, pero, sobre todo, para que la enseñanza de estas disciplinas en la escuela contribuya a forjar ciudadanías posicionadas desde un enfoque de derechos humanos y comprometidas con futuros de mayor justicia e igualdad social.

CAPÍTULO I

El rol social de la escuela en el mundo de hoy



¿Cuál es el rol que debe tener la escuela en la sociedad actual? ¿A qué necesidades debe responder la escuela? ¿Qué relación existe entre escuela, ciudadanía y enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales?

Hemos visto cómo nuestras sociedades y espacios escolares han cambiado de manera apresurada y progresiva en los últimos años, generando profundos desafíos en la formación de nuestros y nuestras estudiantes. Dichos cambios y desafíos se podrían reconocer en tres fenómenos simultáneos: a) las transformaciones culturales, económicas y ambientales impulsadas por la globalización; b) la profundización de la incertidumbre y la crisis de sentido relacionada al desarrollo de la sociedad del conocimiento; c) el profundo cuestionamiento a la legitimidad del sistema democrático representativo, como promotor de la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

En ese contexto de transformación e incertidumbre, la formación ciudadana se ha instalado como un eje central de las políticas educativas en el mundo, interpelando a nuestra enseñanza de las ciencias sociales como un espacio privilegiado para promoverla. La relación entre escuela, ciudadanía y



enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales es de larga data. Sin embargo, en los últimos años, esta relación se ha ido transformando debido a los cuestionamientos que han surgido sobre la naturaleza de la ciudadanía y el Estado-nación, en tanto comunidad política sobre la que se sustenta la identidad, el sentido de pertenencia, el compromiso y la participación ciudadana. De este modo, dicha relación se ha ido complejizando en un contexto de amplios desafíos para una escuela que atiende a una sociedad globalizada, multicultural y diversa.

≡ **Los desafíos de la escuela y la formación ciudadana en una sociedad globalizada, multicultural y compleja**

Los desafíos interculturales

Las demandas culturales, étnicas y de género por una igualdad efectiva de derechos y por lograr espacios de participación ciudadana desde las formas culturales propias de sus representantes nos han hecho cuestionar la visión tradicional que sustentaba la ciudadanía y su ejercicio en el desarrollo de la identidad nacional (Faulks, 2000), para dar paso a un compromiso ciudadano que se fundamenta en identidades escalonadas vinculadas a los distintos tipos de comunidades culturales y territoriales a las que se puede pertenecer (Davies, 2006).

Hemos visto cómo estas demandas se han profundizado debido al impacto cultural de la globalización. En primer lugar, producto de las transferencias culturales, se ha generado una tensión entre las culturas locales, que intentan sobrevivir y reivindicar sus cosmovisiones, y las corrientes occidentalizadas, que buscan imponerse a nivel mundial a partir del modelo económico capitalistas y la masificación de las tecnologías de la información. En segundo lugar, el aumento sostenido que han experimentado durante los últimos años los procesos migratorios, tanto a nivel mundial como dentro de la región latinoamericana, ha contribuido a ampliar aún más la diversidad que la caracteriza, lo que suma, a las demandas de los pueblos originarios por una igualdad efectiva de derechos y participación ciudadana, los desafíos que implica el aumento del estudiantado migrante (Elizalde et al., 2013; Stefoni, 2018).

Durante los últimos cinco años, el porcentaje de población extranjera en Chile aumentó progresivamente alcanzando un 7,9% respecto a la población total del país (Instituto Nacional de Estadísticas, 2020). Esta situación también ha impactado en el espacio escolar, ya que se ha registrado un abrupto aumento de la matrícula del estudiantado migrante desde el 0,9% de la matrícula total de Chile en 2015 hasta el 4,9% en 2020. Si bien porcentualmente es una cifra baja, se complejiza al considerar que el 57% de la matrícula total de estudiantes extranjeros se concentra en establecimientos municipales (Fernández, 2018; Servicio Jesuita a Migrantes, 2020).

Si bien sabemos que la escuela ha estado conformada por estudiantes diversos, los procesos migratorios han generado una mayor diversificación de





las ya heterogéneas salas de clases, sobre todo a contar del año 2015 con la llegada de personas afrodescendientes, situación que visibilizó aún más la presencia de estudiantes extranjeros, debido a su color de piel y la evidente barrera idiomática (MINEDUC, 2018). Todo esto, sin duda, ha significado una serie de desafíos para el sistema escolar chileno (Pavez et al., 2019), tanto en el acceso a la educación como en la generación de oportunidades para formar ciudadanías en el mundo globalizado, desde una perspectiva multicultural y comprometida con la justicia social (Johnson, 2015).

En esa perspectiva, a nivel de políticas públicas, durante los últimos años se han impulsado una serie de medidas para garantizar una educación inclusiva. Sin embargo, las consideraciones con el estudiantado migrante aún son insuficientes (Belmar et al., 2019), ya que solo se han focalizado en asegurar el acceso a la educación, pero no en garantizar su aprendizaje y participación desde la diversidad cultural (Beniscelli et al., 2019). Aun cuando la Ley General de Educación de 2009 se fundamenta en la diversidad, integración e interculturalidad, en el currículo podemos notar que no se ha incorporado un enfoque intercultural que promueva la justicia social (Stefony et al., 2019).

Los desafíos medioambientales

Resulta muy evidente que la mundialización de la economía, la profundización del modelo capitalista y las doctrinas neoliberales han impactado profunda-



mente la estructura gubernamental de los distintos países a nivel mundial, y que, además, han generado una dinámica productiva que tiene al planeta sumido en una profunda crisis medioambiental.

En primer lugar, las exigencias de integración económica supranacional que ha significado la globalización del mercado han ido difuminando los límites políticos y culturales entre los Estados nacionales, reduciendo su poder para decidir soberanamente sobre las políticas socioeconómicas y debilitando, de este modo, la confianza y legitimidad de sus autoridades y su capacidad de gobernabilidad (Keating, 2009; Suárez, 2008).

A esto se ha sumado la consolidación de un modelo económico lineal, que promueve una matriz productiva fundamentada en el ideal de progreso ilimitado, que ha llevado al planeta a una profunda crisis no solo climática y medioambiental, sino también civilizatoria al amenazar la sobrevivencia de miles de especies, entre ellas la humana. Esto vuelve fundamental el hecho de asumir el desafío del desarrollo sostenible, abordando la economía desde una perspectiva crítica, compleja y circular (Travé, 2010), que busque comprender la interacción que debiera existir entre la economía mundial, la sociedad global y el medio ambiente (Sachs, 2015). Esta perspectiva se hace cada vez más necesaria para generar nuevas formas de producción, que superen la idea de crecimiento asociada a la economía lineal y que permitan alcanzar el equilibrio entre el desarrollo humano de la creciente población planetaria y el impacto ambiental, asociado a la sobreexplotación de recursos y al acelerado cambio climático que se experimenta a nivel mundial



(Sachs, 2015). La finalidad de este enfoque es avanzar hacia la justicia social desde una perspectiva de los derechos humanos a través de la superación de la pobreza extrema, de los patrones de consumo indiscriminado y la degradación ambiental que afecta particularmente a las zonas de sacrificio (Gómez Gil, 2018).

Esta perspectiva compleja y sistémica le asigna a la experiencia escolar un rol clave para conectar la educación ambiental de nuestro estudiantado con la formación de una ciudadanía activa y comprometida con el desarrollo sostenible (Berríos & García 2018; Calero et al., 2019; Francisco, 2015; Ministerio del Medio Ambiente, 2018; Santisteban & Pagès, 2011; UNESCO, 2020). A nivel mundial, la conciencia que hemos ido tomando respecto a que el impacto ambiental del cambio climático significa una amenaza real para la supervivencia de la humanidad (Morín, 2009) ha provocado la demanda por una cuarta generación de derechos humanos: los derechos medioambientales y de sostenibilidad, que exigen un desarrollo humano basado en la justicia social y condiciones básicas de vida digna para todas las personas (Santisteban & Pagès, 2011). Por tanto, desde la propuesta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) presentados por la ONU, hasta los lineamientos para la educación ambiental de la UNESCO (2020), el compromiso y las responsabilidades con el desarrollo sostenible se han transformado en elementos fundamentales de la educación ciudadana que se entrega en la escuela.



Los desafíos del sistema democrático

En la actualidad, es incuestionable que el modelo de las democracias representativas está experimentando una profunda crisis de deslegitimación y falta de confianza, tanto en Chile como en el resto de América Latina y el mundo. Uno de los indicadores más claros de esta situación corresponde a la sostenida disminución de la participación político electoral, especialmente de las generaciones más jóvenes (PNUD, 2015).

Sin embargo, en Chile, la revuelta social de octubre de 2019 y el proceso de transformación política al que ha dado lugar, ha demostrado que en el origen de esta crisis no se encuentra la despolitización como se planteaba durante la década del 2000 (Cornejo et al., 2007). Los múltiples estudios y encuestas que han dejado de manifiesto el bajo o nulo interés de la población, especialmente de los jóvenes, en la política formal (PNUD, 2015, 2019; INJUV, 2012, 2015, 2017) se contraponen con el surgimiento de nuevos espacios de participación a través de redes sociales -además de la protesta y la manifestación callejera-, como forma de ejercer ciudadanía y expresar su posicionamiento frente a los temas de interés público.

Los diversos movimientos sociales que se han desarrollado en Chile a contar de la década del 2000 dan cuenta de una amplia preocupación política por los temas de interés público, pero al margen de la institucionalidad y los partidos políticos (Hernández, et al., 2013; PNUD, 2019). La revuelta popular



del 2019 puede ser considerada como una de las manifestaciones más claras y potentes de que la sociedad no está despolitizada, sino más bien cansada del modelo democrático representativo que rige en el país desde el retorno a la democracia (Garcés, 2020).

En efecto, parte de las razones para entender el estallido social se vincula con el hecho de que el retorno a la democracia de la década de 1990 no cumplió con las expectativas que había generado en la ciudadanía (Lechner, 2002). La transición tuvo un desarrollo pactado, donde los movimientos sociales, tan importantes en la resistencia y oposición a la dictadura, no tuvieron cabida (García, 2006). Pese al cambio de gobierno, gran parte de la institucionalidad creada por la dictadura militar se mantuvo y el involucramiento ciudadano se vio cada vez más reducido a la participación electoral.

Al debilitamiento de la gobernabilidad, se sumaron los efectos de la consolidación del modelo neoliberal, que en Chile no se limitó solo al ámbito económico, sino que impuso una nueva organización social que significó la penetración de las ideas neoliberales en todas las esferas sociales, sin que esto fuese revertido tras el retorno a la democracia (Lechner, 2002). Por esta razón, en Chile, quizás con mayor profundidad que en el resto de los países occidentales, se ha impuesto una lógica en la que cada cosa, cada relación e incluso cada persona asume como medida y única razón de sí su valor de cambio en el mercado, contribuyendo a profundizar la desigualdad y la segregación social (Cornejo et al., 2007; Fernández, et al., 2007).



Por su parte, las políticas curriculares de formación ciudadana durante los últimos años han aspirado a formar una sociedad democrática, estimulando la formación de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con el sistema. Sin embargo, las acciones colectivas a partir de las cuales se ha ido construyendo la ciudadanía han logrado precisamente lo contrario. El sistema sigue funcionando, pero al mismo tiempo se está resquebrajando porque la ciudadanía no confía, se siente marginada de los espacios de poder y de la toma de decisiones, con lo cual se potencia su descontento y la apatía hacia la clase gobernante. En cambio, en el mercado, los sujetos “creen” tener toda la libertad de poder elegir qué es lo que quieren para satisfacer sus necesidades individuales, privilegiando sus propios intereses, sin preocuparse por el bien común y, “mejor” aún, sin que nadie sancione ese desinterés. El ciudadano responsable, activo y participativo pierde terreno a pasos agigantados frente al consumidor real, un consumidor individualista, cada vez más desvinculado de los intereses colectivos y que por ello contribuye a fragmentar la subjetividad social que el sistema democrático necesita para seguir operando, generando así un complejo círculo vicioso (García & Flores, 2011).

Por tanto, la naturaleza de la crisis que vivimos en el sistema democrático no es la despolitización, sino la *impolítica* (Ronsavallon, 2007), es decir, la incapacidad que ha desarrollado la ciudadanía para construir un relato común que enfrente los conflictos y las problemáticas sociales. El triunfo de la subjetividad neoliberal radica precisamente en que los ciudadanos y ciudadanas somos capaces de identificar los problemas y las causas de la insatisfacción,



pero la falta de espacios concretos de participación política para construir soluciones de manera activa y colaborativa, que ha caracterizado al modelo democrático durante las últimas décadas, sumado al individualismo neoliberal, ha dificultado la deliberación, la negociación y la construcción colectiva de acuerdos y soluciones.

≡ **Nuestra escuela en un Chile altamente desigual**

Los desafíos mencionados hasta aquí resultan aún más complejos cuando consideramos la profunda desigualdad y segregación que caracteriza a la sociedad chilena, ya que el grado de interés y la disposición hacia la participación política está directamente relacionado con su nivel socioeconómico. La mayor parte de los jóvenes que manifiesta tener mucho interés por la política, se concentra en los sectores socioeconómicos más acomodados, mientras que, en los sectores socioeconómicos más bajos, el desinterés bordea el 90% (Castillo et al., 2015). Esta evidencia está avalada por una serie de estudios que demuestran que los mayores porcentajes de marginación de la participación sociopolítica, tanto en Chile como en Latinoamérica, se concentran en los sectores más desposeídos de la sociedad (Castillo et al., 2015; PNUD, 2014, 2015).

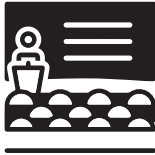
Por su parte, el Informe del Estudio internacional de Educación Cívica y Ciudadana del 2009 señala que el estatus socioeconómico promedio de las y los estudiantes es la característica escolar más importante en términos de

efecto sobre el conocimiento cívico a nivel escolar (Schulz et al., 2010). Esta situación se vuelve a evidenciar en el informe del estudio aplicado el año 2016, que muestra que la brecha socioeconómica que existe en relación con los conocimientos cívicos y ciudadanos del estudiantado chileno es directamente proporcional al ingreso: a menores ingresos, menores son los niveles de logro (Shulz, et al., 2018).

En esta misma línea, el trabajo de Collado, Lomos & Nicaise (2014) plantea que dado el alto nivel de segregación que caracteriza al sistema educativo chileno, las escuelas tienden a profundizar la relación directamente proporcional que existe entre origen socioeconómico y los conocimientos cívicos alcanzados, es decir, que, a menor nivel socioeconómico, menores son los conocimientos.

En el campo académico, existe un consenso sobre el efecto negativo que el alto grado de segregación del sistema escolar chileno puede tener en cuanto a la formación de ciudadanos capaces de convivir en una sociedad cada vez más plural (Bellei, 2013; Valenzuela et. al, 2014). Nuestras escuelas no se caracterizan por ser un espacio de encuentro entre niños, niñas y jóvenes que representen dicha diversidad, sino que, más bien, los establecimientos educativos tienden a atender a estudiantes muy parecidos entre sí, tanto en términos socioeconómicos como académicos (García & Córdova, 2018).

Sin embargo, la investigación también muestra que la escuela podría tener un rol compensatorio o mitigador de la desigualdad política (Gainous & Martens, 2011; Neundorf et al., 2016). El trabajo de Treviño, Béjar, Villalobos &





Naranjo (2016) destaca que aquellos profesores que implementan metodologías activas y que promueven la participación de los estudiantes durante la clase influyen positivamente en el desarrollo de los conocimientos y actitudes cívicas. Por su parte, el estudio realizado por Wanders, Dijkstra, Maslowski & Van der Veen (2020) para determinar el rol que tiene el profesorado, la familia y las amistades en el desarrollo del interés político de los jóvenes ha evidenciado que las y los profesores son el agente más influyente en el proceso de socialización política, especialmente para el estudiantado que proviene de sectores socioeconómicos más desventajados. Por tanto, la escuela sigue teniendo un enorme potencial para democratizar la formación ciudadana, promoviendo experiencias que permitan vivenciar una ciudadanía activa para, de esta forma, revertir la desigualdad en el acceso a los conocimientos y actitudes ciudadanas.

≡ **La función social de la escuela: formar ciudadanía orientada a la justicia social**

La formación ciudadana implica un proceso de socialización política que se desarrolla en las distintas comunidades de las que formamos parte: la familia, la escuela, el barrio y los grupos étnicos, religiosos o comunitarios (Galston, 2001). No obstante, la escuela presenta una ventaja mayor para la socialización política, ya que ofrece un espacio de subjetivación y simboli-



zación en el que se construyen significados de lo que implica ser ciudadano y, además, en el que se viven las primeras dimensiones de la experiencia ciudadana (Fischman & Haas, 2012; Peña, 2015; Redón, 2010; Stitzlein, 2013; Torney-Purta, et al., 2001) y se potencia el desarrollo de esas competencias. Sabemos que la escuela es la institución social que ofrece, de manera concreta, la mayor cantidad de oportunidades para desarrollar un conocimiento cívico que promueva el apoyo a los valores democráticos y a una participación activa e informada. Esto, a través del desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para hacer juicios racionales frente a las problemáticas y desafíos que impone la condición ciudadana (Galston, 2001). Por otra parte, sabemos que promueve las competencias que permiten relacionar los intereses individuales con los de la comunidad e impulsar la cohesión social, lo que contribuye a la formación de un capital social amplio y que fortalece tanto los vínculos intragrupos que se forman dentro de la comunidad de los iguales (capital social vinculante) como los vínculos entre grupos que se forma entre los miembros de distintas comunidades (capital puente) (Putnam, 2000). Finalmente, sabemos que la escuela es capaz de contribuir a la comprensión de los problemas sociales y políticos, dando consistencia a las perspectivas a partir de las cuales se asumen dichos problemas, pero con la flexibilidad de modificarlas o ampliarlas (Galston, 2001).

En medio de una sociedad globalizada como la que vivimos, caracterizada por la consolidación del modelo capitalista, la ampliación de la diversidad



cultural y las crecientes demandas ciudadanas para superar la exclusión y la desigualdad, una de las mayores necesidades del sistema educativo se vincula con el fortalecimiento de una formación ciudadana escolar crítica que, además de fundamentarse en el enfoque de derechos de los niños, niñas y jóvenes, se oriente hacia la justicia social y promueva modos alternativos de participación e inclusión política de los grupos tradicionalmente marginados (Grossman, 2008; Ross, 2017).

Este desafío se nos hace aún más urgente en sociedades desiguales como las latinoamericanas, donde las oportunidades para acceder a una educación ciudadana de calidad tienden a concentrarse en establecimientos educacionales a los que asisten los sectores socioeconómicos más acomodados (Sincier et al., 2019). Como consecuencia, la desigualdad también se nos presenta respecto a los conocimientos y competencias tanto cívicas como ciudadanas y a la disposición a participar activamente en los asuntos de interés público, registrándose los niveles de interés más bajos en el alumnado que proviene de los sectores socialmente desventajados (Shulz, et al., 2018).

El desarrollo de una educación inclusiva, que nos permita abordar la interculturalidad y promover la justicia social en sociedades culturalmente diversas, se ha transformado en uno de los principales focos de la política pública durante los últimos años (UNESCO, 2019). Sin embargo, esta perspectiva educativa no ha logrado impactar en nuestras prácticas formativas, ni a nivel escolar (Stefoni et al., 2019) ni en la formación inicial del profesorado (Ortiz, 2008). Tal como lo plantea Zeichner (2016), aunque muchos de los pro-



gramas de formación de profesorado declaran su compromiso con la justicia social, no ofrecen oportunidades concretas a nivel curricular ni en las experiencias formativas, para desarrollar las competencias necesarias que permitan orientar la educación hacia la justicia social en la escuela.

En ese contexto, desarrollar una educación ciudadana orientada hacia la justicia social implica fomentar una participación ciudadana que explore estrategias que promuevan la transformación social a través de problemáticas relacionadas con la injusticia para comprender sus causas profundas y evaluar críticamente las estructuras sociales, políticas y económicas (Westheimer & Kahne, 2004). En este sentido, formar ciudadanos y ciudadanas para la justicia social implica asumir su enseñanza como la vía para promover los ideales democráticos, basados en “el reconocimiento de la diversidad y de la equidad y la aplicación de todos los derechos –humanos, sociales, económicos y culturales– a todos los hombres y las mujeres, y a todos los grupos humanos sin distinciones de ningún tipo” (Gutiérrez & Pagès, 2018, p. 20). Es decir, exige que asumamos este desafío desde una perspectiva inclusiva, que brinde a todos y todas las estudiantes oportunidades de aprendizaje y que se eduque para la democracia en democracia (Bolívar, 2016). Desde esta mirada, “la educación para la ciudadanía y la educación inclusiva comparten una misma actitud ética y un mismo lenguaje, nacidos de su sentido de la comunidad y de su interés por los derechos humanos y la justicia social” (Grossman, 2008, p. 58).



≡ Principios para una educación ciudadana orientada hacia la justicia social

No existe una única forma de abordar la educación ciudadana para orientarla hacia la justicia social. Más bien, podemos reconocer una serie de principios que es necesario considerar para que podamos avanzar hacia una propuesta educativa, que nos permita promover una ciudadanía crítica desde la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales.

Figura 1. Principios para una educación ciudadana orientada hacia la justicia social

1. Promover una participación política fundamentada en el reconocimiento y el respeto a la diversidad y los derechos humanos que capacite al estudiantado a actuar en la toma de decisiones haciendo juicios racionales que les permitan denunciar las injusticias, evaluar de manera crítica las estructuras políticas, sociales y económicas y promover estrategias de acción orientadas a transformarlas para superar dichas injusticias (Gutiérrez y Pagés, 2018; Ross, 2012).

2. Posicionarse desde un enfoque multicultural y reconstruccionista, que avance hacia la inclusión dentro y fuera de la escuela, para superar la discriminación y la exclusión, transformando las experiencias educativas y sociales para dar oportunidades equitativas de participación y aprendizaje a todo el estudiantado desde sus particularidades culturales, cuestionando la hegemonía dominante de los contenidos, actividades y evaluaciones (Jiménez y Fardella, 2015, 2018; Tijoux, 2013; Riedemann, 2016).

3. Posicionarse desde el compromiso con el desarrollo sostenible: implica promover una ciudadanía responsable y creativa, consciente de que las decisiones y acciones locales tiene un impacto a nivel global. Ello exige ofrecer oportunidades de aprendizaje para abordar los desafíos económicos desde un enfoque complejo para avanzar en la búsqueda de soluciones desde la perspectiva de la economía circular, es decir, crítica y consumerista, rechazando la producción y el consumismo ilimitado propio de la economía lineal. (García y Flores, 2020; Santisteban y Pagès, 2011; Verma & Dull, 2017; Bolstad et al, 2015).

4. Promover un enfoque de currículum integrado, que permita el desarrollo del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la convivencia e interacción efectiva y constructiva con los demás, valorando la diversidad social y cultural; el desarrollo de destrezas de reflexión crítica, manejo de fuentes y documentos; el actuar de manera socialmente responsable, con especial atención a los Derechos Humanos; y la participación activa y democrática, que implica el conocimiento de conceptos sociales y políticos fundamentales (Ministerio de Educación, 2016; Eurydice, 2017).

5. Implementar una formación ciudadana desde un enfoque global, que promueva el desarrollo de identidades escalonadas y el sentido de pertenencia en comunidades de distintos niveles –local, nacional, global–, conscientes de que los deberes morales relacionados con su condición de ser humano exceden los límites del Estado nación como requisito fundamental para promover la justicia social y fortalecer la estabilidad del sistema democrático tanto a nivel nacional como internacional (Osler & Starkey, 2003, Shultz, 2007).

6. Desarrollar experiencias que promuevan el desarrollo de habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas para desarrollar juicios racionales y promover acciones concretas para enfrentar los desafíos y los problemas de la sociedad actual. Así mismo, debe procurar el desarrollo de una experiencia educativa democrática, en un clima que promueva una participación activa de los estudiantes dentro de la sala de clases, a través de la deliberación, el debate y la reflexión sobre problemáticas actuales y contingentes; dentro de la escuela, a través del gobierno escolar y las instancias de deliberación colectiva; y en la comunidad extra escolar, a través del aprendizaje servicio, reforzando los vínculos de la escuela con la comunidad (Espínola, 2005; Galston, 2006; Kerr, 2015; Osler & Starkey, 2006; Pagès & Santisteban, 2007; Wester, 2008).

Fuente: Elaboración propia.



Los diversos principios que se detallan en la figura 1, nos interpelan respecto de para qué y cómo formar a nuestros y nuestras estudiantes en una escuela promotora de una ciudadanía orientada a la justicia social. Bajo ese desafío, la propuesta de este equipo de profesoras se sitúa en promover la enseñanza del Pensamiento Social a través de un modelo didáctico y evaluativo capaz de diseñar una experiencia problematizadora y relacionada con la toma de decisiones en la vida social. En este sentido, las preguntas que se dibujan son: ¿qué significa desarrollar el Pensamiento Social?, ¿qué implicaría un modelo de estas características? y ¿cómo podemos formar a un profesorado que sea capaz de implementar este modelo en el aula escolar? Estas preguntas serán abordadas en los capítulos que se presentan a continuación.

Las voces del profesorado

El Pensamiento Social es una alternativa para promover la formación de ciudadanía crítica en la escuela porque...

...la propuesta favorece una problematización curricular desde l@s docentes, como intelectuales, como creadores, como ciudadan@s que intencionan, desde este rol crítico y auto crítico, estas habilidades por parte de l@s estudiantes apuntando a desarrollo de habilidades vinculantes a la formación de ciudadanía crítica.

María Elena Abarca
PROFESORA COLEGIO
SANTA CRUZ DE CHICUREO

...la problematización genera el interés de los estudiantes, además los motiva a tomar protagonismo en problemas sociales actuales.

Valeria Cartes
PROFESORA LICEO BICENTENARIO
ALBERTO HURTADO

...entrega una perspectiva amplia en razón a problemáticas de relevancia social que también permiten desarrollar habilidades que aportan a la formación de las y los ciudadanos con un enfoque crítico. Asimismo, considero que a través del Pensamiento Social se evidencia como las y los estudiantes pueden hacer conexiones tanto a nivel histórico, social, cultural y económico, con la realidad.

Liliana Panes
PROFESORA EN FORMACIÓN
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE CHILE

...siendo el punto de partida una sociedad desigual y dónde las personas tienen un desigual acceso a la formación de las habilidades del Pensamiento Social, desarrollar el saber y el saber enseñar y promover estas habilidades es un paso clave en proveer a la ciudadanía a un acceso democrático a las oportunidades para que puedan llegar a comprender y actuar sobre su sociedad

Jorge Gómez
PROFESOR EN FORMACIÓN
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE CHILE

...establece e integra dimensiones que contemplan las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales y apunta a un acercamiento complejo en lo que respecta a la realidad (problemáticas sociales). En este sentido, tener como base un problema socialmente relevante, logra incorporar un ¿para qué? al proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo estudiantado, donde la/el profesor es un agente clave en la toma de decisiones y el desarrollo de una autonomía profesional que cada día se pierde en el engranaje del sistema imperante.

Javiera Ríos
PROFESORA EN FORMACIÓN
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE CHILE

...aporta al desarrollo de habilidades que fortalecen la formación ciudadana de los y las estudiantes, como por ejemplo desarrollando la capacidad de analizar problemáticas desde distintas dimensiones, valorando la agencia de los diversos actores, construyendo un posicionamiento y levantando propuestas.

Nicole Collante
PROFESORA COLEGIO ARZOBISPO
CRESCENTE ERRÁZURIZ

...promueve entre otras, el desarrollo de habilidades de proposición en torno a derechos humanos, por lo cual incita a la transformación de la realidad, como ciudadanos.

Daniela Pardo
PROFESORA COLEGIO SAN
FERNANDO DE BUIÑ

...como posicionamiento y como práctica, genera las bases para estructurar el conocimiento disciplinar conducente a la formación de una ciudadanía crítica. Facilitando, por otro lado, la apropiación de los contenidos curriculares y resignificándolos como parte de un proyecto de sociedad.

Camilo Fuentealba
PROFESOR EN FORMACIÓN
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE CHILE



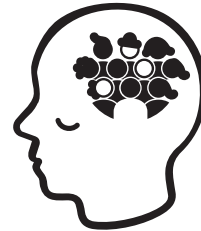
CAPÍTULO II

El Pensamiento Social: un modelo para su desarrollo en la escuela

¿Qué aprenden niños, niñas y jóvenes en las clases de historia y ciencias sociales? ¿Qué sentido y significado tienen esas enseñanzas para sus vidas actuales y para su futuro?

Una de nuestras mayores preocupaciones como profesores y profesoras de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es promover en nuestros estudiantes la capacidad de observar y actuar en la realidad social de forma crítica y propositiva. Sin embargo, las dudas sobre si estamos logrando este cometido son variadas y tienen diversas fuentes. Algunas veces nos preocupa centrarnos en solo estar “llenándolos” de información que tiene poco sentido para sus vidas, mientras que otras veces nos parece que solo estamos transmitiendo nuestra forma de pensar sin lograr que ellos y ellas alcancen su propia perspectiva de la realidad social.

Frente a este desafío, nuestra propuesta es que los y las estudiantes desarrollen Pensamiento Social. Pipkin & Sofía (2005) señalan que esto implica que el estudiantado conciba la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualicen la información que reciben en sus múltiples dimensiones y



comprendan su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y propositiva. En ese sentido, el pensar socialmente significa desarrollar una habilidad de orden superior que permite a los y las estudiantes actuar como ciudadanos críticos de su realidad social (Gutiérrez & Pagès, 2018; Pagès, 2002).

La noción de Pensamiento Social, acuñada por académicos iberoamericanos hace algunas décadas (Gutiérrez & Pagès, 2018; Pagès, 2002), presenta una raíz histórica profunda en los inicios del siglo XX en países angloparlantes, cuando la idea de enseñar historia en la escuela comenzó a cuestionarse respecto de sus propósitos de formación de patriotas comprometidos con su nación. Desde 1916, el denominado Comité Nacional Estudios Sociales de la Asociación Nacional de Educación (NEA, en su sigla en inglés) de Estados Unidos comenzó a cuestionar la práctica de que la escuela solo traspasara contenidos disciplinares de historia a los y las estudiantes, debido a la escasa relevancia que eso tenía en sus vidas cotidianas y en un contexto de amplia complejidad social en el mundo. Por esta razón, los denominados “reformistas” comenzaron a levantar una propuesta que combinaba la integración de diversas ciencias sociales, como el sistema político, la historia, la sociología, la geografía y la economía en la enseñanza escolar (Thornton, 2017; Evans, 2004).

Pese a sus detractores, desde el magisterio y el gremio de historiadores, la perspectiva de integración de los Estudios Sociales comenzó a ganar terreno en el debate, sobre todo en la década de 1980 y 1990, cuando las discusiones sobre la raza o el género estimularon diversos cuestionamientos sobre lo que se debe enseñar en la escuela (Thornton, 2017; Evans, 2004).

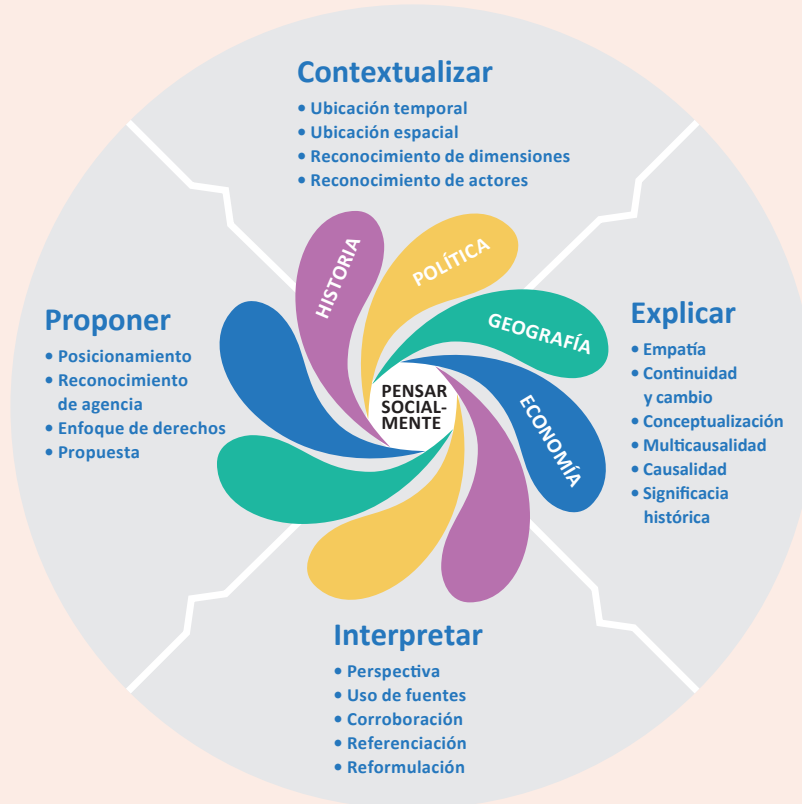


En ese contexto, académicos hispanoparlantes como Joan Pagès y Pilar Benejam, comenzaron a plantear que la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela debía transitar desde una perspectiva tradicional de transmisión de información y datos del pasado hacia la promoción de habilidades que les permitieran a los y las estudiantes comprender críticamente la realidad social. Inclusive, pensadores influyentes de esa perspectiva han llegado a señalar que la enseñanza de las ciencias sociales debía generar aprendizajes capaces de conformar una “ciudadanía peligrosa” (Ross, 2017). Ese aprendizaje –integrador de las ciencias sociales, promotor de habilidades y capaz de promover ciudadanía crítica– fue nominado en Hispanoamérica como Pensamiento Social (Pagès, 2002; Pipkin & Sofía, 2005; Gutiérrez & Pagès, 2018).

≡ **¿Cómo se compone el Pensamiento Social?**

El Pensamiento Social implica el desarrollo de diversos desempeños que son organizados por Gutiérrez & Pagès (2018) en cuatro dimensiones: descripción del conocimiento social, explicación y justificación del conocimiento social, interpretación del conocimiento social y argumentación del conocimiento social. Basadas en esta propuesta, pero renombrando algunas dimensiones, tal como se puede observar en la figura 2, cada dimensión está constituida por la integración de diversas habilidades disciplinares específicas que se han investigado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales de manera focalizada en una disciplina.

Figura 2. Las dimensiones que componen el Pensamiento Social



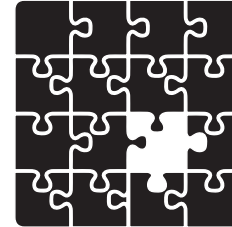
Fuente: Elaboración propia.



Al describir un problema social se espera que los y las estudiantes lo contextualicen en términos temporales, espaciales y reconociendo tanto a los agentes que interactúan en el problema, como las dimensiones políticas, sociales, económicas o culturales en que esos problemas se manifiestan. Cuando explican un problema se espera que elaboren una cadena de diversas causas y consecuencias, reconociendo motivaciones de agentes sociales y conceptualizando disciplinariamente los fenómenos reconocidos. Al mismo tiempo, se espera que interpreten críticamente la evidencia disponible a través del uso de diversas fuentes de información. Finalmente, deberían argumentar la defensa de una posición y opciones de solución a las problemáticas sociales, reconociendo los roles y agencias de los actores sociales (Gutiérrez & Pagès, 2018; Murillo et al., 2014).

En síntesis, se plantea que cuando los estudiantes piensan socialmente, están contextualizando el problema, lo explican, interpretan sus evidencias y elaboran posturas e ideas sobre su devenir (Gutiérrez & Pagès, 2018; Murillo et al., 2014). En ese sentido, se podría señalar que, si se espera que los estudiantes logren estos aprendizajes, deberían ser capaces de desarrollar progresivamente las cuatro dimensiones que componen el Pensamiento Social.

Sin embargo, el contenido de las dimensiones que componen el Pensamiento Social y las formas en que se desarrolla aún carecen de evidencia empírica. En ese contexto, las autoras de este libro han ido levantando orientacio-



nes para promover los desempeños que componen el Pensamiento Social (Abricot, Santelices, Valencia, Miranda, en prensa). En concordancia, este capítulo abordará una descripción de las habilidades que componen el Pensamiento Social, para luego presentar el modelo didáctico que facilita su implementación en el aula de Ciencias Sociales.

≡ **Propuestas sobre las dimensiones del Pensamiento Social**

Desde la evidencia empírica disponible, se reconocen estudios asociados al logro de los estudiantes en habilidades específicas del pensamiento histórico, geográfico o económico. La lectura crítica de esta evidencia nos permite contar con una propuesta de dimensiones y habilidades que posibilita reconocer el Pensamiento Social que demuestran los y las estudiantes en el aula (Abricot, N., Zúñiga, C.G., Valencia - Castañeda, L., Miranda- Arredondo, P. (2022; Abricot, Zúñiga, Valencia, Miranda, en prensa).

Sobre la dimensión de *Contextualización de las problemáticas sociales*, podríamos reconocer el conjunto de habilidades cognitivas que nos permiten representarnos y describir los problemas sociales del presente y del pasado (Huijgen et al., 2017, 2018; Reisman & Wineburg, 2008). Esta dimensión se manifiesta cuando describimos los problemas sociales y los situamos en un





marco temporal específico (Fertig, 2008; Reagan, 2008; Smith, 2014) y espacial (Miralles et al., 2012). Cuando representamos esos problemas, reconocemos las interacciones más o menos complejas entre los personajes, actores y entidades sociales involucradas (Huijgen et al., 2017, 2018). Además, relacionamos los ámbitos políticos, sociales, económicos y culturales en que los problemas sociales se manifiestan (Ortuño Molina et al., 2016; Siegfried et al., 2010).

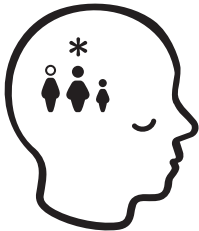
Por ejemplo, si hablamos de la problemática de la migración en Chile, representamos un o unos marcos temporales y espaciales en particular, reconociendo cuáles son los actores sociales y las entidades que están vivenciando la situación, tanto migrantes como ciudadanos chilenos, así también autoridades nacionales e internacionales. Todos ellos manifestando el problema desde una perspectiva económica, social, política y cultural.

Todas las formas de contextualizar un mismo problema social son distintas, por supuesto. No obstante, podemos reconocer en dichas descripciones de problemas, niveles más o menos complejos, que revelan formas de pensar socialmente con menor o mayor profundidad.

En el caso de la dimensión *Explicación de los problemas sociales*, esta se manifiesta cuando intentamos explicarnos las problemáticas que visualizamos. Todas y todos tenemos explicaciones más o menos complejas para determinar los porqués de las situaciones sociales (Lee & Shemilt, 2009). Esto implica que reconocemos causas, motivaciones, hechos y consecuencias en las problemáticas (Kemp et al., 2011). Las causas a las que aludimos

deberían tender a ser diversas (Lucero et al., 2008; Miralles et al., 2012; Stoel et al., 2015) y a manifestarse en distintos cambios y continuidades que relacionamos con la problemática (Aidinopoulou & Sampson, 2017; Fertig, 2008; Seixas, 2017). De igual forma, cuando explicamos problemáticas, indicamos las motivaciones, incentivos, ubicaciones y/o intereses de los agentes o actores sociales que participan en las interacciones (Henríquez et al., 2018; Siegfried et al., 2010; Smith, 2014; Stoddard, 2012). En esa misma dinámica, cuando determinamos las causas de los problemas, juzgamos los procesos o eventos desde su significancia histórica (Barton, 2005; Seixas, 2017; VanSledright & Limón, 2015) y utilizamos metaconceptos o conceptos de segundo orden en las explicaciones que construimos (Siegfried et al., 2010; Van Drie & Van Boxtel, 2008).

Efectivamente, existen muchas alternativas de logro cuando tratamos de explicarnos por qué suceden los problemas sociales. El desafío de la docencia es lograr que los y las estudiantes logren niveles de complejidad suficientes para reconocer la profundidad de las problemáticas sociales. Por ejemplo, cuando se explican por qué existe tanta desigualdad en Chile, la reconocen desde sus raíces coloniales hasta la instalación del modelo neoliberal en la historia reciente del país, identificando tanto los actores que tomaron las decisiones en dichos procesos, como el rol de los movimientos sociales y políticos en los últimos 40 años, entre otros elementos fundamentales. Esto, nuevamente, puede ser desarrollado en niveles altos de complejidad,

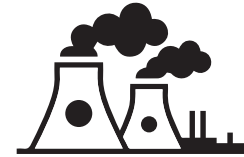




pero también en niveles iniciales que esperamos logren complejizar a medida que avance la escolaridad.

Respecto de otra de las dimensiones, la *Interpretación de las fuentes sobre problemas sociales*, podemos reconocer que cuando abordamos y nos referimos a problemáticas sociales, lo hacemos desde la recepción, uso e interpretación de fuentes de información que manifiestan los problemas. Esto considera que las personas deberían aproximarse críticamente a las evidencias de información, a través de la identificación de las perspectivas, la diferenciación de hechos y los puntos de vista en las situaciones sociales (Reisman et al., 2019). Esto también implica que seamos capaces de incorporar evidencias para fundamentar una posición, corroborando y reformulando una gama diversa de ellas, reconociendo así las autorías de las fuentes (Breakstone et al., 2013; Henríquez et al., 2018; McGrew et al., 2018; Monte-Sano, 2012; Seixas, 2017).

En este sentido, cuando observamos la problemática de la despenalización del aborto, por ejemplo, las personas necesitamos reconocer tanto los debates científicos e ideológicos en cuestión como también el contexto sociocultural y las experiencias de quienes emiten sus opiniones para poder interpretar las posiciones y motivaciones políticas de quienes se declaran a favor o en contra. De esta forma, reconocemos divergencias y convergencias entre dichas evidencias y fortalecemos nuestros discursos incorporando voces reconocibles en nuestras posiciones. Todo esto, nuevamente, puede de-



sarrollarse en niveles de baja y alta complejidad, donde podemos encontrar desde usos acríticos de las fuentes hasta usos críticos interpretativos de las posiciones de las evidencias.

Finalmente, no solo esperamos que los y las estudiantes tengan una lectura compleja de los problemas e interpreten la información que emana de estos, sino que también queremos que sean capaces de defender propuestas para abordar esas dificultades. Esta última dimensión se denomina *Argumentación de propuestas* y pretende que los y las estudiantes logren fundamentar una posición respecto de un problema social (National Council for the Social Studies, 2013; Ross, 2019; Seixas, 2017), además de elaborar propuestas o alternativas de decisión pertinentes con las causas de las problemáticas (Gerwin & Zevin, 2003). Estas propuestas deberían reconocer contextos locales, regionales y globales (National Council for the Social Studies, 2013); riesgos y el principio de escasez (Siegfried et al., 2010); críticas a la desigualdad (Pedrozo, 2011); y avanzar en la promoción del bienestar común de la sociedad (Niepel et al., 2015). De esa forma, estas ideas deberían estar basadas en un enfoque de derechos, democrático, en perspectiva de equidad y una ética centrada en el bien común (Levy, 2018; Ross, 2019; Seixas, 2017). Asimismo, se esperaría que los y las estudiantes logren desarrollar propuestas más o menos concretas, lo que implica plantear en ellas el rol propio y las de otros actores sociales o instituciones que deberían implementarlas (Evans & Saxe, 1996).



En este sentido, esperamos que los y las estudiantes reconozcan su agencia como actores sociales capaces de tomar decisiones y proyectar una mejor vida social. Por ejemplo, si se enfrentan a la problemática de la obesidad infantil, se espera que logren plantear propuestas para mejorar la alimentación y calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes, atendiendo al rol de las escuelas, a su propia iniciativa al respecto y, por ejemplo, al rol de las autoridades frente a iniciativas relacionadas con la promoción del deporte en barrios y comunas más afectadas. Las propuestas podrían ir desde “que los niños y niñas coman mejor” hasta versiones más complejas que reconocen la multiplicidad de responsabilidades relacionadas con la problemática.

≡ **Los niveles de logro del Pensamiento Social**

Para reconocer las diversas formas en que se manifiesta el Pensamiento Social en cada una de sus dimensiones, necesitamos identificar niveles de logro que nos permitan orientar el desarrollo de las habilidades involucradas en este tipo de pensamiento. A continuación, planteamos un resumen de los niveles de logro asociados a cada dimensión a partir de evidencias de la literatura (Abricot, N., Santelices, M., Valencia-Castañeda, L., Miranda-Arredondo, P. (en prensa).

NIVELES DE LOGRO EN LAS DIMENSIONES DEL PENSAMIENTO SOCIAL

	Contextualización	Explicación	Interpretación	Propuesta
ALTO	Reconocen la complejidad de las problemáticas sociales, localizando temporalmente y situando espacialmente los fenómenos. En ese mismo sentido, reconocen las dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales que caracterizan los problemas y los actores involucrados en ellos.	Explican los problemas sociales desde múltiples causas relacionadas, desde categorías conceptuales disciplinares y a través de continuidades y cambios en procesos históricos.	Analiza fuentes de información sobre los problemas sociales, considerando el contexto del autor que produce las fuentes y las perspectivas detrás de ellas.	Plantea propuestas coherentes con los problemas sociales, demostrando posicionamiento en enfoque de Derechos Humanos y promoción de la equidad social. En sus propuestas reconoce la agencia de los actores sociales involucrados.
MEDIO	Reconocen que los problemas sociales demuestran cierta particularidad histórica y espacial, pero la complejidad de sus manifestaciones es limitada a algunas dimensiones o actores del fenómeno.	Explican los problemas sociales reconociendo múltiples causas pero muchas veces aisladas o carentes de categorías conceptuales disciplinares o continuidad y cambio histórico.	Reconoce las perspectivas de las fuentes, sin embargo, su interpretación es limitada respecto del contexto de quienes las emiten.	Plantea propuestas coherentes con los problemas sociales, que están posicionadas en enfoque de derechos pero que omite la agencia de determinados actores en las propuestas.
BAJO	Reconocen solo los elementos más evidentes del problema social, sin dar cuenta de su complejidad e interrelación de dimensiones o factores. Aun así reconoce algunas dimensiones temporales o espaciales del fenómeno	Explican los problemas sociales desde relaciones unicausales y basadas en estereotipos o errores conceptuales.	Extrae ideas principales de las fuentes, pero sin inferencias sobre sus perspectivas.	Plantea soluciones simplificadas, que no reconocen el problema social en sí. Además, las propuestas están basadas en estigmas sociales, discriminación social o vulneraciones de derechos.

Figura 3. Fuente: Elaboración propia.



Como se plantea en la figura 3, cada una de las dimensiones del Pensamiento Social cuenta con un conjunto de habilidades relacionadas al desarrollo de la historia y de las ciencias sociales. Resulta clave para nuestro ejercicio docente poder reconocerlas en los desempeños de nuestras y nuestros estudiantes. Para ello, en la figura 4, presentamos cada una de las cuatro dimensiones del Pensamiento Social con sus respectivas habilidades relacionadas y con un ejemplo de marca textual de desempeño estudiantil en tres niveles de logro distintos (Abricot, N., Santelices, M., Valencia-Castañeda, L., Miranda-Arredondo, P. [en prensa]). Esto nos permitirá avanzar en la identificación de marcas discursivas para reconocer los niveles de logro.

		¿Cómo se observa en estudiantes de un...		
Dimensión	Habilidades	nivel avanzado?	nivel medio?	nivel bajo?
Contextualización	Localización temporal	Desde fines de la década de los 80...	En los últimos años...	Hace tiempo que...
	Localización espacial	Tanto en Chile como en el resto de América Latina	En el sur de Chile...	Aquí ...
	Ámbitos	La desigualdad social en el contexto de un modelo neoliberal...	Las bajas pensiones y la saturación del sistema de salud...	La pobreza de los habitantes...
	Reconocimiento de actores	El empresariado, enfrentado con el movimiento obrero, tuvo un amplio apoyo de las fuerzas policiales...	Los migrantes estaban preocupados...	La señora no podía...
Explicación	Multicausalidad	El modelo económico plantea condiciones de inequidad social...	En términos sociales... luego, en términos políticos...	Porque los extranjeros se niegan...
	Cadena causal	Estas condiciones aumentan la desigualdad social lo que promueve espacios de segregación...	Estas condiciones aumentan la desigualdad social...	Esto genera...
	Empatía	La elite no esperaba esto, por esto reaccionó de esta manera...	El presidente solo quería...	Porque siempre ha sido una mala persona...
	Cambio y continuidad	La desigualdad histórica de América Latina se vio acrecentada...	El cambio en el modelo económico...	Porque esto no se quiere modificar...
	Conceptualización	El modelo neoliberal...	El modelo mercantilista...	El Estado no hizo nada para atender la crisis...
	Significacia histórica	Tal como ocurrió con la crisis económica de 1930...	Cuando había ocurrido la crisis...	Esto fue igual que en el nazismo

Figura 4. Ejemplos de marcas textuales relacionadas con las dimensiones y habilidades del Pensamiento Social



		¿Cómo se observa en estudiantes de un...		
Dimensión	Habilidades	nivel avanzado?	nivel medio?	nivel bajo?
Interpretación de fuentes	Interpretación	Considerando la posición de poder del diputado, su opinión frente...	Desde su perspectiva, el autor...	Su opinión es...
	Forma de la fuente	El gráfico... la imagen...	La imagen...	El texto...
	Corroboración	Como señala García, a diferencia de la Pérez y Díaz...	Como señala Pérez y Díaz...	Díaz plantea que...
	Referenciación	Díaz(2009)	Díaz...	Yo creo que... (lo dicho por Díaz)
	Reformulación	Construye un relato propio	Parafrasea otra idea	Copia y pega el texto de otros
Elaboración de propuesta	Posicionamiento	Considerando X y Y, resulta inconcebible que...	Es necesario lograr avanzar hacia...	No es necesario hacer esto, pero si es importante hacerlo...
	Enfoque de derechos	El derecho a la salud debe respetarse sin considerar...	El derecho a la salud es importante, pero a veces se entiende que los recursos son limitados...	Es necesario golpearlos hasta que...
	Propuesta	Es urgente avanzar hacia un sistema de participación local comunal, que permita...	Se lograr que todos participen...	Todos deberían ser parte...
	Acciones de agentes	Las municipalidades y organizaciones sociales de base, deben considerar planes...	Los vecinos deben hacerse parte...	La gente se sentiría...

Fuente: Adaptado de Abricot, N., Santelices, M., Valencia-Castañeda, L., Miranda-Arredondo, P. (En prensa).

Evaluar el Pensamiento Social: desarrollo de un instrumento de evaluación de desempeño en el aula. Revista Mexicana de Investigación Educativa.

≡ Propuesta para el desarrollo del Pensamiento Social

La secuencia didáctica es la forma en la que proponemos organizar el proceso de enseñanza para desarrollar el Pensamiento Social en el estudiantado escolar. Se puede entender como la unidad básica de programación para concretar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula (Santisteban & Pagès, 2011), teniendo a la base el currículum nacional, el Proyecto Educativo Institucional de cada escuela y la programación anual del establecimiento.

Para diseñar e implementar estas secuencias didácticas, el profesorado debe realizar algunas acciones fundamentales que, desde un paradigma socioconstructivista, deje de lado concepciones tradicionales de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. La más importante de ellas es tomar decisiones respecto a qué saberes enseñar (seleccionados desde el currículum del nivel), considerando la realidad del estudiantado y las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (Santisteban & Pagès, 2011). Otro elemento fundamental para el diseño de una secuencia didáctica es pensar de manera simultánea la enseñanza y la evaluación, planificando actividades que hagan posible alcanzar la meta de aprendizaje por medio de evaluaciones de proceso, tanto formativas como sumativas y que incorporen diversos agentes, incluido el estudiantado.

En esta práctica, lo relevante es que el estudiantado viva una instancia de aprendizaje en la que el conocimiento, las habilidades y las actitudes sean al-



canzadas de manera gradual a partir de la experiencia, de la interacción con sus compañeros y compañeras y del acompañamiento permanente del profesorado (Santisteban & Pagès, 2011).

Para que los y las estudiantes movilicen sus conocimientos en las tres dimensiones señaladas, es preciso que la secuencia didáctica contemple el contexto y las experiencias previas del estudiantado; considere modelos que le permitan visualizar la aplicación del conocimiento; ensaye esta aplicación a través de la ejercitación para desarrollar niveles de autonomía progresivos a partir de la experiencia didáctica; y, por último, fomente la reflexión del estudiantado en torno al trabajo realizado en los diferentes momentos de la secuencia didáctica (Santisteban & Pagès, 2011).

≡ **¿Cómo se diseña una Secuencia Didáctica para el desarrollo del Pensamiento Social?**

Para materializar la unidad didáctica desde la prescripción curricular hasta el diseño de actividades e instancias evaluativas, se explican las etapas que considera el diseño de una secuencia didáctica para el desarrollo del Pensamiento Social, seguida de algunos ejemplos auténticos que permiten materializar la propuesta.

A. Alineación curricular

En una primera etapa, se debe proponer una selección de Objetivos de Aprendizaje (OA) emanados desde el programa de estudio del nivel para una unidad o temática en particular. Para ello, debe(n) seleccionarse un(os) Objetivo(s) de Aprendizaje, de conocimiento y comprensión y, a partir de ello, proponer una *problemática social* alineada a esta selección, que sea pertinente al contexto del estudiantado y pueda ser abordada para su análisis y resolución. Posteriormente, se seleccionan los Objetivos de Aprendizaje de Habilidades (OAH) y de Actitudes (OAA) adecuados para tratar la *problemática social*.

Para el diseño de la *problemática social* se sugiere reflexionar previamente en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué problema o injusticia es posible comprender en profundidad si logramos estos OA? ¿Qué controversia o tensión existe al respecto, tanto en el pasado como en la actualidad?

Por su parte, en la redacción de la *problemática social*, se debe considerar un contexto espacial y temporal; las manifestaciones más evidentes del problema en lo político, económico, social y/o cultural; la redacción en dos o tres párrafos precisos y claros que anticipen la controversia, tensión o conflicto; la consideración de los actores o grupos sociales que intervienen en el conflicto; y, finalmente, sintetizar la controversia en una pregunta de respuesta abierta que movilice habilidades complejas y la utilización de fuentes de información diversas para lograr una alternativa de solución.



Figura 5. Ejemplo de problematización curricular

Ejemplo:

La Revolución Industrial, iniciada en el siglo XVIII en Europa y su posterior expansión en el resto del mundo trajo consigo profundas transformaciones que cambiaron las relaciones sociales, económicas, políticas, culturales, espaciales y medioambientales. Estas transformaciones responden a una nueva mentalidad, en la cual la visión de progreso indefinido se conforma en la base de una “conciencia moderna” a la que deben aspirar las nuevas sociedades. Estas nuevas relaciones se desarrollan en un sistema económico capitalista, con una organización del trabajo y de la sociedad que convierte a la burguesía y al proletariado en los actores sociales y económicos que serán el motor del proceso de industrialización, de la creación de nuevas herramientas tecnológicas, científicas y productivas. No obstante, pese a la visión de progreso

de la época y los avances tecnológicos y científicos de la Revolución Industrial que permitieron reducir la mortalidad, aumentar la esperanza y condiciones de vida en la población, este proceso también produjo distintas problemáticas que siguen perdurando hasta el día de hoy, como la contaminación medioambiental, las desigualdades entre clases sociales y condiciones laborales precarizadas, entre otras. Por todo esto, cabe preguntarse: ¿Qué cambios y acciones ciudadanas propondrías para resolver las problemáticas medioambientales y las desigualdades sociales heredadas del proceso de industrialización iniciado en el siglo XVIII que persisten hasta hoy?

Original de Catalina Guzmán,
profesora en formación Pedagogía
Historia y Cs. Soc.- USACH

Fuente: Secuencia didáctica de la profesora en formación Catalina Guzmán.

Luego de diseñar una *problemática social* alineada curricularmente, se debe considerar la redacción de un Objetivo de Aprendizaje General para la secuencia didáctica, que surge de la interpretación de los objetivos de aprendizaje curriculares. El Objetivo de Aprendizaje diseñado, por lo tanto, debe ser tridimensional, es decir, incorporar el qué enseñar (OA), el cómo enseñar (OAH) y el para qué enseñar (OAA). Además, debe dar cuenta de las habilidades del Pensamiento Social que se pretende que el estudiantado alcance.

Figura 6. Objetivo de Aprendizaje General de una Secuencia Didáctica

Ejemplo:

Analizar el proceso de industrialización y evaluar su impacto, relacionándolo con las problemáticas actuales y las acciones ciudadanas que contribuyen a la resolución de conflictos medioambientales y/o sociales.

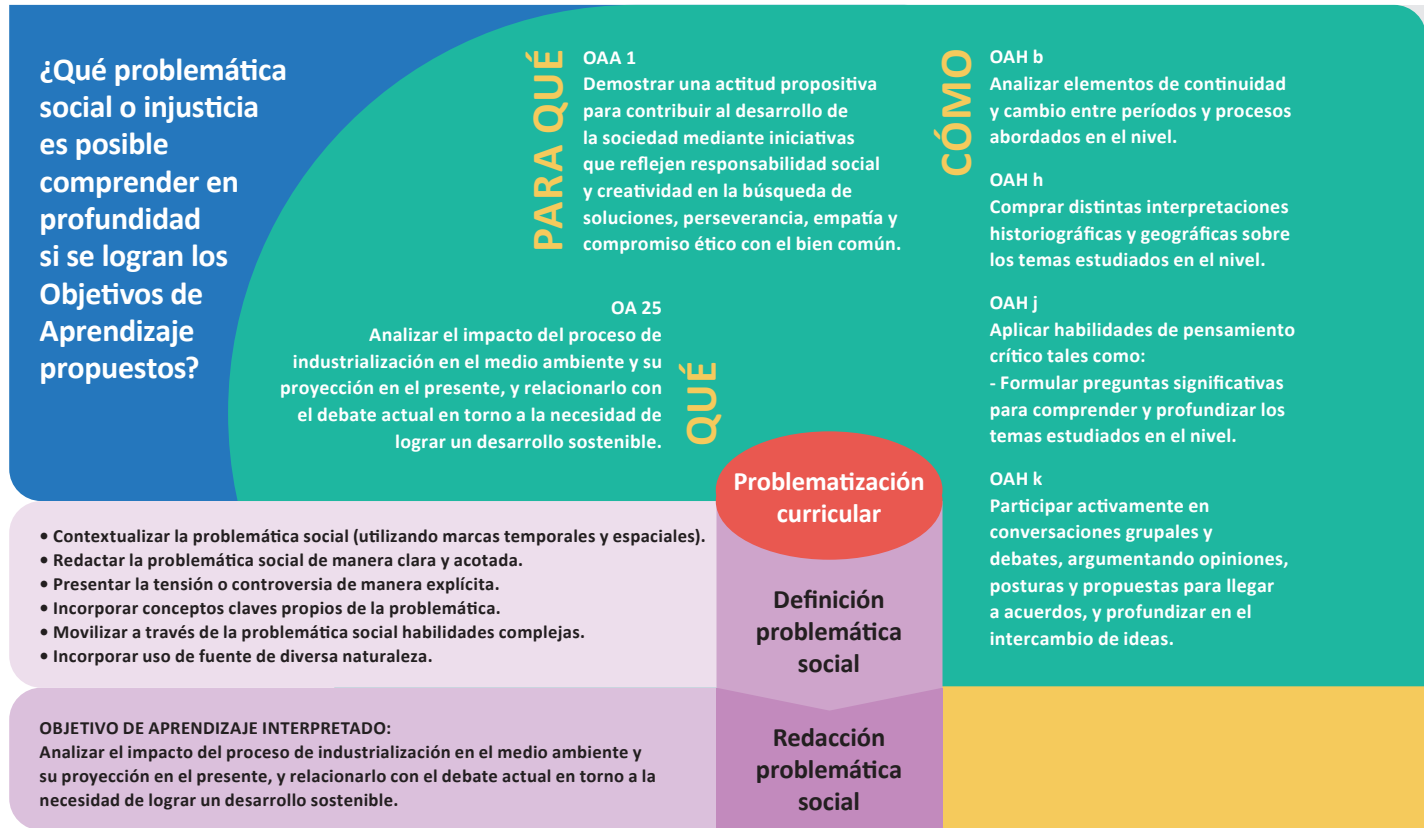
Adaptación secuencia didáctica Catalina Guzmán, profesora en formación Pedagogía Historia y Cs. Soc.- USACH

Fuente: Secuencia didáctica de la profesora en formación Catalina Guzmán.

Finalmente, se deben incorporar los indicadores de evaluación seleccionados del currículum, pertinentes de abordar en su Objetivo de Aprendizaje o, en su defecto, redactar indicadores propios que den cuenta de los desempeños que se pretendan alcanzar en el estudiantado.



Figura 7. Apropiación curricular para el diseño de una secuencia didáctica



Impacto de la Revolución Industrial

La Revolución Industrial, iniciada en el siglo XVIII en Europa y su posterior expansión en el resto del mundo trajo consigo profundas transformaciones en la sociedad a nivel económico, político, social, cultural, tecnológico, geográfico y ambiental. Estas transformaciones responden a una nueva mentalidad de la época, en la cual la visión de progreso indefinido es la base para la conformación de una "conciencia moderna" a la que deben aspirar las nuevas sociedades, a través de una relación donde el ser humano está por encima del medio, la creación de nuevas herramientas tecnológicas, científicas y productivas, junto con una nueva organización del trabajo y de la sociedad, la cual se divide entre la burguesía (dueñas de los medios de producción) y el proletariado (obreros/as de las industrias que venden su fuerza de trabajo), dos actores sociales y económicos que serán el motor para el proceso de industrialización bajo un sistema económico capitalista.

No obstante, pese a la visión de progreso de la época y los avances tecnológicos y científicos de la Revolución Industrial que permitieron reducir la mortalidad, aumentar la esperanza de vida de la población y mejorar sus condiciones, este proceso también produjo distintas problemáticas que siguen perdurando hasta el día de hoy, como la contaminación medioambiental, las desigualdades entre clases sociales, condiciones laborales precarizadas, desarrollo de la industria armamentista para usos bélicos, entre otras. Por todo esto, cabe preguntarse:

¿Qué cambios propondrías para resolver las problemáticas medioambientales y las desigualdades sociales heredadas del proceso de industrialización iniciado en el siglo XVIII que persisten hasta hoy?

¿Qué controversia existió/ existe en el pasado/presente al respecto?

Fuente: Elaboración propia.



B. Fases de la secuencia didáctica: actividades, plan de evaluación y recursos

Para organizar las actividades y situaciones evaluativas que el estudiantado tendrá que enfrentar en una experiencia de aprendizaje, se sugiere que, una vez definida la *problemática social* y los objetivos de aprendizaje, se organicen las actividades de la secuencia en fases. La secuencia didáctica debe reflejar una relación coherente tanto entre lo que se enseña y lo que se evalúa como entre para qué se enseña y para qué se evalúa en cada una de las fases del proceso. Entendiendo que mientras la fase de la secuencia tiene una intención didáctica, las actividades planificadas permiten diagnosticar, retroalimentar y determinar el logro de los aprendizajes, dependiendo de la fase de la secuencia. Por esto, cada fase de la secuencia implica al menos una situación de evaluación que posibilitará reconocer el aprendizaje de las habilidades de Pensamiento Social del estudiantado, según cada intención evaluativa (diagnóstica, formativa o sumativa).

De este modo, más que solo una organización temporal de las acciones a desarrollar por parte de docente y estudiante, la secuencia considera la lógica de quien aprende y las instancias de regulación y autorregulación del aprendizaje para fomentar la autonomía del estudiantado en la construcción del conocimiento (Santisteban & Pagès, 2011). Por ello, es más que un formato de planificación, es un modelo didáctico y evaluativo que reconoce que el aprendizaje implica un proceso y una experiencia.

Las fases de esta propuesta didáctica son exploración de conocimientos, introducción de nuevos conocimientos, estructuración y síntesis, y aplicación y transferencia (Santisteban & Pagès, 2011; Sanmartí, 2002). En cada una de estas fases, observables en la figura 8, se debe describir brevemente la actividad realizada por el estudiantado y las acciones docentes para llevarla a cabo, incorporando la o las instancias evaluativas que se implementarán en cada una y los desempeños desarrollados por el estudiantado, que sean observables por el profesorado y que den cuenta de las *habilidades de Pensamiento Social* propuestas para desarrollar en la experiencia de aprendizaje.

Figura 8. Fases de la secuencia didáctica



Fuente: Elaboración propia.



≈ B. 1. Fase de Exploración de conocimientos (intención diagnóstica)

En esta fase, se busca reconocer las habilidades, estereotipos, representaciones, ideas o conceptos iniciales sobre la *problemática social*. Es una fase crucial para instalar la autorregulación de los aprendizajes porque permite diagnosticar la situación inicial de cada estudiante (Santisteban & Pagès, 2011).

Aquí el profesorado se pregunta: ¿qué saben y saben hacer los estudiantes antes de comenzar el proceso de aprendizaje sobre los objetivos de aprendizaje definidos? Para dilucidar estas interrogantes, se sugieren situaciones de desempeño o auténticas con el objetivo de diagnosticar los aprendizajes iniciales del estudiantado, planteando actividades concretas, cercanas y simples (Sanmartí, 2002).

≈ B.2. Fase de Introducción de nuevos conocimientos (intención formativa)

En esta segunda fase, se diseñarán actividades y acciones docentes que permitan al estudiantado comprender ideas o consensos de las comunidades académicas confrontando sus propias ideas con las nuevas, a fin de que reestructuren el nuevo conocimiento. Es importante que, en dicha fase, el estudiantado cuestione sus modelos personales previos para construir conocimiento que consideren modelos alternativos. Para ello, las actividades deberán acercar la *problemática social* al contexto del estudiantado, a sus formas de aprender, a su lenguaje y a su madurez intelectual (Santisteban & Pagès, 2011). En términos evaluativos, será clave retroalimentar sus aprendizajes para ayudarlos a mejorar.

En suma, el profesorado se pregunta en esta fase: ¿qué situación de evaluación me permitirá reconocer qué van aprendiendo mis estudiantes y que me posibilite ayudarles a mejorar? Para abordarlas, se sugieren situaciones de desempeño o auténticas.

≈ B.3. Fase de Estructuración o síntesis (intención formativa)

Las principales acciones que contribuyen a la estructuración de conocimiento son aquellas que permiten la recapitulación de los conocimientos construidos y que facilitan al estudiantado organizar tanto la información que sabía como la que acaba de aprender con el fin de anclar los principales aprendizajes alcanzados. Se conseguirá, de esta forma, ordenar el conocimiento integrando e interrelacionando ideas, lo que implica una profundización de los aprendizajes debido a la estructuración y la creación de nuevas conexiones del conocimiento (Santisteban & Pagès, 2011).

Es importante que el profesorado se pregunte en esta fase: ¿qué situación de evaluación me permitirá reconocer qué aprendizajes van consolidando y articulando mis estudiantes para poder ayudarlos a mejorar? Para ello, se sugieren situaciones de desempeño o auténticas para abordar dichas interrogantes.



≈ B.4. Fase de Aplicación y transferencia (intención sumativa)

Según Sanmartí, uno de los problemas más importantes que el profesor tiene que afrontar en su tarea es el hecho de que los estudiantes no transfieren fácilmente los aprendizajes, contruidos a partir de manipulaciones y experiencias de ejemplos concretos a otros núcleos de experiencias con los que están relacionados, pero cuya relación no perciben. Para ellos, cada nueva situación es un nuevo aprendizaje (2002, p. 192).

De ahí la relevancia de esta última fase, en la que deben desarrollarse actividades que permitan al estudiantado poner en funcionamiento su aprendizaje en un contexto o una situación nueva, transfiriendo así a un nuevo contexto el conocimiento aprendido a lo largo de este recorrido didáctico. Incluso, situaciones en que el estudiantado tome decisiones importantes sobre las mismas, intencionando un traspaso progresivo del control a fin de generar un aula más democrática e inclusiva. Esto no significa que en las etapas anteriores el estudiantado no aplicó el Pensamiento Social que va desarrollando, sino que, en esta oportunidad, nos demuestra una nueva experiencia de aprendizaje que puede transferir.

Esta fase requiere considerar evaluación sumativa, es decir, determinar el logro de los objetivos de aprendizaje para además certificar el mismo, respondiendo a su vez a los requerimientos de la educación escolar en torno a aprobación y promoción. Para lograr aquello, el profesorado debe pensar qué actividad realizada por el estudiantado y qué acciones docentes permiten observar si se alcanzaron los Objetivos de Aprendizaje propues-

tos para abordar de manera compleja la *problemática social*. En este punto cabe preguntarse ¿qué situación de evaluación me permitirá reconocer si mis estudiantes lograron los aprendizajes esperados para avanzar en el desarrollo de su Pensamiento Social? Se sugieren situaciones de desempeño o auténticas.



Figura 9. Problematización curricular

Fuente: Elaboración propia.



≈ **Consideraciones evaluativas en cada fase de la secuencia didáctica**

Para continuar con el diseño de la secuencia didáctica, integrando la enseñanza y la evaluación, es importante a lo largo de las actividades propuestas para cada fase, definir situaciones de evaluación que tiendan a diversificar los agentes evaluativos (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación). Esto con el fin de fortalecer la evaluación de proceso, ampliando los juicios evaluativos a la diversidad de actores que pueden mejorar el desempeño del estudiantado.

Para ello, es preciso explicitar la situación evaluativa, es decir, indicar de forma clara qué hará el estudiante que le permitirá al profesorado observar y retroalimentar el logro de los Objetivos de Aprendizaje. Esto implica pensar el aprendizaje como un proceso activo, donde los niños, niñas y jóvenes realizan acciones participativas en el aprendizaje. Se sugiere trabajar y diseñar evaluaciones auténticas en al menos algunas fases de la secuencia didáctica, aunque también es posible incorporar evaluaciones de lápiz y papel. Por ejemplo, situaciones auténticas podrían ser la elaboración de afiches, asamblea de propuestas, ensayos, entre otras instancias evaluativas. Mientras que las de lápiz y papel son principalmente pruebas de respuestas cerrada o abiertas, que podrían incorporarse en diversas modalidades de análisis de fuentes o de cuadros analíticos, en las fases de introducción de conocimientos, por ejemplo.

Posterior a la definición de situaciones evaluativas y agentes, se sugiere elaborar los criterios de evaluación para cada etapa de la secuencia didáctica.

ca. Para ello es clave considerar las habilidades del Pensamiento Social que se propusieron desarrollar en el estudiantado. Estos criterios deben permitir reconocer el logro del Objetivo de Aprendizaje y la posibilidad de responder a la *problemática social*. Esto significa que el conjunto de criterios a evaluar se irá repitiendo a lo largo de la secuencia, porque la dinámica de evaluación de proceso permite que las mismas habilidades de Pensamiento Social, primero, sean diagnosticadas, luego, sean retroalimentadas y, finalmente, sean evaluadas sumativamente en distintas fases de la secuencia y en distintas situaciones evaluativas. A continuación, en la figura 10, presentamos un ejemplo de formulación de criterio de evaluación.

Figura 10. Ejemplo de Criterio de Evaluación

Reconocen la multicausalidad del proceso de industrialización

Ejemplo: Analizar el proceso de industrialización y evaluar su impacto, relacionándolo con las problemáticas actuales y las acciones ciudadanas que contribuyen a la resolución de conflictos medioambientales y/o sociales.

Adaptación secuencia didáctica Catalina Guzmán, profesora en formación Pedagogía Historia y Cs. Soc.- USACH

Fuente: Secuencia didáctica de la profesora en formación Catalina Guzmán



Cabe mencionar que los criterios de evaluación se deben ir observando a lo largo de la secuencia de acuerdo con cada situación e intención evaluativa. Por tanto, los criterios podrán repetirse en coherencia con el desarrollo de la secuencia. Otro punto clave para el diseño es el uso de recursos, que deben indicarse para cada fase de la secuencia.

Finalmente, se debe estimar la extensión temporal de cada fase de la secuencia, estableciendo tiempos para cada actividad. Para ello, es relevante tener en consideración la disponibilidad de tiempo que ofrece su contexto escolar y el tiempo estimado por actividad, dependiendo de su extensión y su grado de profundidad y dificultad.

ESQUEMA DE PLANIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Colegio		Nivel	
OA secuencia (interpretado)	(Relectura de los OA curriculares). Un gran objetivo tridimensional que considera conocimientos (OA), habilidades (OAH) y actitudes (OAA).	OA	
		OAH	
		OAA	
Tema/Unidad			
Problemática Social			
Exploración (diagnóstico)	Introducción de conceptos (formativa)	Estructuración y síntesis (formativa)	Aplicación (sumativa)
(Describir por cada fase las actividades y acciones realizadas por el estudiantado y el/la docente, incorporando los agentes y las situaciones evaluativas)			
Recursos:	Recursos:	Recursos:	Recursos:
Criterios de evaluación			
(Deben dar cuenta de desempeños observables por fase)			
Duración			
(Indique el tiempo estimado por fase)			

Figura 11. Fuente: Elaboración propia.



¿Cómo orientamos el aprendizaje a través de la experiencia diseñada en la secuencia didáctica?

Las consignas de evaluación son un conjunto organizado de información e indicaciones que el profesorado comunica al estudiantado, para que realicen una tarea orientada al aprendizaje (Monereo, 2010). Esto implica que además de entregar la indicación, debe guiar la acción en el desarrollo de las tareas, considerando no solo los modos y formas que se requieren en la acción, sino también los procesos cognitivos involucrados en ella (Anijovich & Cappelletti, 2017).

En ese desafío, debemos estar conscientes respecto de las habilidades que se requieren para lograr la tarea (Anijovich & Cappelletti, 2017). En nuestro caso, significa que tengamos claridad de lo que implica desarrollar el Pensamiento Social, pero, por sobre todo, requiere que tengamos claridad sobre qué orientaciones debemos asignar para que los y las estudiantes lo logren de forma suficientemente precisa (Anijovich & Cappelletti, 2017).

Por ejemplo, si buscamos que los y las estudiantes contextualicen cierto proceso cuando están investigando, no basta con decirles “contextualicen el proceso”, sino que requieren orientación sobre qué esperamos al respecto. Esto significa que les enseñemos a delimitar temporal y espacialmente, pero también a reconocer a los actores sociales y las dimensiones en las que se está manifestando el fenómeno. A continuación, en la figura 12, presentamos un extracto de una consigna para elaborar un reportaje:

Instrucciones para elaborar el reportaje

El reportaje es un texto comunicativo que pretende analizar en profundidad una temática. En este caso realizaremos un reportaje escrito.

La estructura del reportaje es la siguiente:

1 TÍTULO: debe ser atractivo y dar cuenta del tema que abordará. Debe hacer referencia al proceso y la localidad que se revisará en el reportaje.

2 PÁRRAFO INICIAL: su finalidad es captar la atención de los lectores. Debe ser atrayente.

- El párrafo inicial debe contextualizar el tema, de qué se tratará el reportaje en líneas generales, dónde y desde cuándo se manifiesta la problemática.
- Además debe hacer mención a lo que implica la temática en términos políticos, sociales, culturales y/o económicos.
- Se sugiere presentar a los entrevistados de los que se obtuvo la información.

3 CUERPO DEL REPORTAJE: Aquí se desarrolla el tópico del reportaje. Deben exponer una respuesta a la problemática utilizando citas de las entrevistas realizadas y respondiendo a las preguntas ¿Por qué opinan esto? ¿Qué implica? ¿Cómo se adaptaron las personas a estos cambios? Debe considerar:

- Causas y consecuencias sobre la problemática a partir de los actores entrevistados y de otras fuentes.
- Incorporar conceptos que expliquen lo que se está describiendo.
- Utilizar fuentes de información referenciadas para incorporar otras voces en el relato. Considere usar el apellido y año de los autores de la fuente.

4 PÁRRAFO FINAL: para finalizar deben resumir los puntos más importantes de su reportaje y realizar una proyección del tema hacia la actualidad haciendo referencia al problema que ha guiado toda la unidad.

5 IMÁGENES: el reportaje debe contener una imagen relacionada con el tema que se está trabajando. Puede ser una imagen actual o una imagen antigua referenciada. También se pueden hacer contraposición de imágenes para dar mayor impacto al relato.

Figura 12. Fuente: Elaboración propia.



Para desarrollar una consigna evaluativa, sugerimos seguir las instrucciones planteadas en la figura 13 y tomar como modelo la matriz presentada en la figura 14.

¿Cómo realizar una consigna?
Al inicio de la página incorpore:

- 1 ENCABEZADO:** agregue el logo del colegio con que trabajó el semestre pasado. Indique además la información suya como profesor y de la institución.
- 2 TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:** elabore un título representativo de la actividad, que sea autoexplicativo sobre el contenido de la consigna.
plantearse de modo que los estudiantes lo comprendan y logren identificar su relevancia. Debe ser breve e incluso puede presentarse a través de un video o cápsula.
- 3 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:** copie el OA interpretado desde el plan de evaluación.
- 4 PROBLEMÁTICA SOCIAL:** incorpore la problemática social desde el plan de evaluación, recuerde que debe
- 5 PRESENTACIÓN GENERAL:** describa brevemente la actividad a realizar invitando a los estudiantes a participar. Utilice un lenguaje motivador y auténtico.

Figura 13. Instrucciones para desarrollar una consigna

A continuación, oriente de forma concreta y específica las acciones que deben realizar los y las estudiantes para alcanzar el desempeño esperado. En general, cuando contamos con desempeños auténticos y complejos, se sugiere organizar dichas orientaciones en dimensiones.

6 DIMENSIONES:

la consigna debe ser organizada en dimensiones que implican un todo, pero que puede ser presentada por partes a los estudiantes, considerando la complejidad de la situación evaluativa.

Para organizar esas partes, se deben identificar dimensiones (o fases) que faciliten la organización de las actividades en términos temporales o temáticos. Por ejemplo, si se espera que los estudiantes presenten una obra de teatro, su consigna debe contar al menos con una dimensión de preparación de la obra y una dimensión de implementación de la obra, donde se entreguen las instrucciones en cada caso. También se pueden organizar de acuerdo con modalidad sincrónica o asincrónica; o de acuerdo a las fases de la secuencia. Entregue de forma gradual el material.

7 Instrucciones en cada dimensión (todo lo que sea necesario). Las instrucciones deben considerar elementos teóricos y prácticos necesarios para el desarrollo de la actividad.

- Por tanto, debe incorporar definiciones, ayudas, orientaciones u otros recursos.
- Resulta clave que las instrucciones permitan a los estudiantes desarrollar las actividades, considerando que la consigna y la rúbrica son un instrumento de apoyo al aprendizaje.
- Es muy relevante que pueda reconocer con mucha claridad cómo se debe lograr la tarea solicitada en términos

de los procesos cognitivos involucrados, con el fin de orientar el desarrollo del Pensamiento Social a través de tarea. Esto no tiene por qué ser solo escrito. Puede ir realizando aclaraciones en video, por ejemplo, pero siempre deben estar registradas.

8 IMPORTANTE: resguarde adecuaciones curriculares para estudiantes en situación de discapacidad (tamaño de letra, colores o apoyos adicionales si fuese necesario).

Fuente: Elaboración propia.



Colegio:
Departamento:
Asignatura:
Docente:
Título

Nombre		Puntaje total	
		Porcentaje de logro	
Fecha		Puntaje real	
		Calificación	
Objetivo de aprendizaje:			
Problemática social:			
Presentación general:			

Fase I:
Instrucciones:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

*repetir las veces que sea necesario

Figura 14. Matriz para el diseño de una consigna

Fuente: Elaboración propia.

¿Cómo valoramos y retroalimentamos el desarrollo del Pensamiento Social? Las rúbricas como referentes del aprendizaje escolar

Mientras las consignas de evaluación orientan el desarrollo de las tareas, las rúbricas definen un referente respecto de cómo se puede observar el desempeño esperado. Las rúbricas son guías de puntuación que utilizamos para evaluar el desempeño del estudiantado, describiendo las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo de la alumna o alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de retroalimentación (Fernández March, 2010).

Esto significa que las rúbricas deben ser capaces de reconocer las características de las habilidades del Pensamiento Social en diversos niveles de logro. Esto permite a nuestro estudiantado ir más allá de valorar las formas de su desempeño, comprendiendo qué espera alcanzar respecto de las habilidades que se están promoviendo.

Estos instrumentos pueden ser complejos de elaborar, sin embargo, existen algunas orientaciones específicas para ello (Abricot, Santelices, Valencia & Miranda, en prensa), que nos enseñan a reconocer las habilidades que se manifiestan en los desempeños de los y las estudiantes. A continuación, en la figura 15, se describe el procedimiento para el diseño de rúbricas para la evaluación del Pensamiento Social.



¿Cómo diseñamos la rúbrica?

1. Definir los criterios de evaluación: desde la definición de los criterios del plan de evaluación y las especificaciones de la consigna, deben extraer los criterios que se utilizarán para evaluar los niveles de logro alcanzados por los estudiantes respecto del OA. Estos criterios corresponden a componentes del desempeño global esperado en la consigna; por ejemplo, para el caso de un debate, son posibles criterios “contextualización”, “multicausalidad”, “expresión oral”, “perspectiva”, entre otros. Recuerde que los criterios deben incorporar la evaluación de habilidades de Pensamiento Social a desarrollar y verificar en los estudiantes.

2. Determinar la escala de evaluación: dependiendo del procedimiento o actividad, se pueden definir tres tipos de escala distintas, una escala descriptiva de logro (por ejemplo; óptimo, satisfactorio, básico, deficitario), una escala descriptiva de frecuencia (por ejemplo: siempre, frecuentemente, ocasionalmente, nunca), o directamente una escala numérica (por ejemplo: 4, 3, 2, 1, 0). Es posible que algunos criterios tengan más o menos niveles de logro y también es posible asignar un puntaje más alto a los criterios que el docente define con mayor relevancia en el OA.

3. Redactar los desempeños esperados: se deben describir los desempeños de los estudiantes que permitan observar el logro de los aprendizajes esperados. Esto se debe hacer para cada criterio de evaluación y cada nivel de la escala. Siguiendo el ejemplo de la disertación, para el criterio “conceptualización”, se deben describir los desempeños para los niveles óptimo, satisfactorio, etc. (en caso de utilizar este tipo de escala), procurando establecer una graduación equilibrada entre los niveles.

4. Se sugiere redactar niveles en el siguiente orden:

- Nivel de logro más alto
- Nivel de logro más bajo
- Niveles intermedios

Figura 15. Orientaciones para el diseño de rúbricas

Conceptualización	Utiliza de manera pertinente conceptos técnicos de la historia, geografía y ciencias sociales para estructurar su argumentación.	Utiliza de manera pertinente conceptos técnicos de la historia, geografía y ciencias sociales, sin embargo su relato no utiliza oportunamente dichos conceptos para estructurarse.	Utiliza conceptos técnicos pero solo parafraseando conceptos técnicos de las fuentes, con escasa pertinencia en su respuesta.	Utiliza conceptos técnicos extrayendo frases de manera textual de la fuente. O bien, no las utiliza o las utiliza de manera coloquial o errada.
-------------------	--	--	---	---

5. Normas del instrumento: corresponde a los antecedentes que permiten interpretar los resultados de la evaluación y realizar el juicio absoluto sobre los resultados del proceso evaluativo. El nivel de exigencia corresponde normalmente al 60%, pero también puede variar de acuerdo al reglamento de evaluación de cada centro. El puntaje total del instrumento corresponde a la suma de los puntajes máximos de los criterios de evaluación. El puntaje real corresponde a la suma de los puntajes obtenidos por el estudiante. Se sugiere utilizar un archivo de Excel para contabilizar los puntajes. Finalmente, la calificación corresponde al juicio definido por el docente. Se sugiere usar <https://escaladenotas.cl/> para determinar calificación.

6. Evaluar el instrumento: finalmente se debe analizar si la rúbrica elaborada cubre completamente lo establecido en la definición del objeto a evaluar. En otras palabras, los desempeños descritos para cada criterio y cada nivel deben permitir evaluar el procedimiento o actividad definido, sin omitir alguno de sus aspectos.

Para ello se sugiere:

- Evaluar con un par el instrumento.
- Autoevaluar el contenido del instrumento.
- Revisar la rúbrica con los estudiantes

(recuerde que podemos usar el mismo instrumento para coevaluación, autoevaluación, evaluación de pares y heteroevaluación).

Fuente: Elaboración propia.



La figura 16 da cuenta de la planificación de una secuencia didáctica elaborada por una profesora en formación, en la que se destacan los componentes de su estructura. Al final del libro se presentan otros ejemplos.

Figura 16. Estructura de Planificación de una Secuencia Didáctica

Colegio	Colegio Arzobispo Crescente Errázuriz, Puente Alto.	Nivel	III- IV medio: Electivo Comprensión Histórica del Presente		Profesor/a en formación	Catalina Guzmán
OA secuencia (interpretado)	Analizar el proceso de industrialización y evaluar su impacto, relacionándolo con las problemáticas actuales y las acciones ciudadanas que contribuyen a la resolución de conflictos medioambientales y/o sociales.	OA	OA 3	OA 5		
		OAH	OAH b	OAH h	OAH j	OAH k
		OAA	OAA d	OAA i		
Tema/Unidad	Unidad 2: El nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo. Revolución Industrial.					
Problemática Social	<p>La Revolución Industrial, iniciada en el siglo XVIII en Europa y su posterior expansión en el resto del mundo trajo consigo profundas transformaciones en la sociedad a nivel económico, político, social, cultural, tecnológico, geográfico y ambiental. Estas transformaciones responden a una nueva mentalidad de la época, en la cual la visión de progreso indefinido es la base para la conformación de una “conciencia moderna” a la que deben aspirar las nuevas sociedades, a través de una relación donde el ser humano está por encima del medio, la creación de nuevas herramientas tecnológicas, científicas y productivas, junto con una nueva organización del trabajo y de la sociedad, la cual se divide entre la burguesía (dueños de los medios de producción) y el proletariado (obreros/as de las industrias que venden su fuerza de trabajo), dos actores sociales y económicos que serán el motor para el proceso de industrialización, bajo un sistema económico capitalista. No obstante, pese a la visión de progreso de la época y los avances tecnológicos y científicos de la Revolución Industrial que permitieron reducir la mortalidad, aumentar la esperanza de vida en la población y mejorar sus condiciones, este proceso también produjo distintas problemáticas que siguen perdurando hasta el día de hoy, como la contaminación medioambiental, las desigualdades entre clases sociales, condiciones laborales precarizadas, desarrollo de la industria armamentista para usos bélicos, entre otras. Por todo esto, cabe preguntarse:</p> <p>¿Qué cambios propondrías para resolver las problemáticas medioambientales y las desigualdades sociales heredadas del proceso de industrialización iniciado en el siglo XVIII que persisten hasta hoy?</p>					

Exploración (diagnóstico)		Criterios de evaluación
<p>Clase 1 Se comparte una animación de Steve Cutts, "Man", donde se muestra la relación del ser humano con el medio ambiente. Luego de ver el video se les pregunta a les estudiantes de forma abierta en la plataforma de Nearpod:</p> <p>1) ¿Qué problemáticas identificas en el video? 2) ¿Por qué en el video se muestra al ser humano como responsable de estos hechos?</p> <p>3) ¿Crees que podríamos generar algún cambio? ¿De qué forma? 4) ¿Con qué proceso histórico relacionas el video?</p> <p>Las respuestas serán dialogadas en conjunto con la profesora para identificar reflexiones comunes y posibles ideas para ir desarrollando el PSR. Finalmente, se presentan los contenidos y objetivos a trabajar.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Incorporan referencias temporales y espaciales. • Caracterizan el surgimiento de la RI. • Reconocen la multicausalidad del proceso de industrialización. • Interpretan fuentes de información.
Situación evaluativa	Reflexión grupal diagnóstica.	
Uso de recursos		
<ul style="list-style-type: none"> • Video animado "Man": https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU&t=1s 	<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma de Zoom • Plataforma de Nearpod. • PPT- Genially. 	<p>Duración 1 hora pedagógica</p>

- 1) Objetivo de Aprendizaje de la secuencia a partir de la problematización del currículum prescrito.
- 2) Redacción de una problemática social alineada al currículum.
- 3) Fases de la secuencia didáctica que diseñan una experiencia de aprendizaje que articula actividades (de enseñanza y evaluación) para la promoción del Pensamiento Social con el fin de responder a la problemática.
- 4) Síntesis de la situación de evaluación que permite observar las habilidades del Pensamiento Social del estudiante.
- 5) Definición de los recursos didácticos a utilizar en cada fase de la secuencia.
- 6) Selección de habilidades de Pensamiento Social que permiten diagnosticar, retroalimentar o evaluar sumativamente el OA, en cada fase de la secuencia.



Introducción de conceptos (formativa)		Criterios de evaluación
<p>Clase 1 Se muestra un fragmento de la película “Tiempos Modernos” de Charles Chaplin. A partir del fragmento, en grupos de 3-5 personas través de un link de jamboard deberán responder colaborativamente a las preguntas: 1) ¿Qué crees que significan a) el gran reloj y b) el rebaño de ovejas que aparecen al inicio de la película? 2) ¿Qué características tiene el ambiente laboral descrito en la película? 3) ¿Cómo afecta esta forma de trabajo a Charlot (Charles Chaplin)? Cada grupo comparte sus respuestas a través de 1 representante. La docente retroalimenta las respuestas de forma general. Luego, en un link de mentimeter se les pregunta a los estudiantes: de los contenidos a trabajar en esta unidad, ¿cuál te interesa más? ¿Qué esperas aprender?</p>	<p>Clase 2 Se muestra un fragmento del video “La asombrosa excursión de Zamba a la Revolución Industrial”. Luego se les pregunta abiertamente a los estudiantes: 1) ¿Por qué Karl Marx afirma que el progreso es para unos pocos? 2) ¿Qué progresos identifica Adam Smith sobre el proceso de RI? 3) ¿Qué opinan ustedes sobre ambas posiciones? Se dialogan las respuestas en conjunto. Posteriormente, se realiza una exposición docente dialogada en torno a proceso de industrialización, sus transformaciones en los distintos ámbitos, sus consecuencias y efectos de la Revolución Industrial en la sociedad y el medio ambiente. Se analiza la acumulación de las consecuencias ambientales desde la RI hasta el presente y su impacto en los primeros países industrializados como Inglaterra y Estados Unidos.</p>	<p>Se explica el concepto de las “zonas de sacrificio” a través de ejemplos a nivel global y local. A partir del análisis de las problemáticas medioambientales y su relación con el proceso de industrialización, los estudiantes participan de una tabla colaborativa donde expliquemos: - ¿Qué es una zona de sacrificio? - ¿De qué manera se relaciona con el proceso de industrialización? - ¿Cómo afecta al medioambiente y la población? Se retroalimentan las respuestas por parte de la profesora Finalmente, en un link de mentimeter se les pregunta a los estudiantes: ¿Consideras que es importante investigar sobre las problemáticas medioambientales? ¿Por qué? ¿De qué manera las acciones ciudadanas pueden contribuir a solucionar los conflictos medioambientales?</p>
Situación evaluativa	Tabla colaborativa.	
Uso de recursos		
<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma de Zoom. • PPT- Genially. • Fragmento de la película “Tiempos Modernos” (1936). 	<ul style="list-style-type: none"> • Video sobre los avances y consecuencias de la RI.: https://www.youtube.com/watch?v=PBAIIIPKNbk&t=1046 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentimeter. • Canva.
Duración		3 horas pedagógicas



Estructuración y síntesis (formativa)		Criterios de evaluación
<p>Clase 3</p> <p>En un link de padlet se les pregunta a los estudiantes:</p> <p>1) ¿Qué aprendiste sobre la RI?</p> <p>2) ¿Cómo podrías definir el proceso de industrialización?</p> <p>3) Si pudieras volver en el tiempo ¿Qué elementos cambiarías de la RI? ¿Por qué?</p> <p>La profesora retroalimenta las respuestas de padlet. Luego, se desarrolla un juego de roles: En parejas, cada estudiante deberá personificar a un actor social de la época de la RI, los cuales pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mujer u hombre obrero/a - Niño/a obrero - Burgués 	<p>Una vez seleccionado/a, deberán escribir un breve relato (uno o dos párrafos) donde describan cómo es su vida cotidiana, las consecuencias (beneficios y/o problemáticas) que ha generado el proceso de industrialización y cómo podrían dar solución a las problemáticas que les afectan.</p> <p>Luego, comparan y comparten las respuestas con su pareja. La profesora realiza una retroalimentación general sobre la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen la multicausalidad del proceso de industrialización. • Reconocen diversos agentes involucrados • Reconocen agencia de actores • Interpretan fuentes de información • Identifican simultaneidad de procesos históricos • Analizan continuidades y cambios de la RI. • Analizan el impacto de la Revolución Industrial en la población y el medioambiente. • Analizan las zonas de sacrificio y su relación con las problemáticas medioambientales y sociales actuales. • Evalúan críticamente las consecuencias de la industrialización y su continuidad en las problemáticas actuales • Plantean un posicionamiento propio y consistente.
<p>Situación evaluativa</p>	<p>Juego de roles, reflexión grupal interactiva.</p>	
<p>Uso de recursos</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma de Zoom • Padlet. • Documentos de Google 		<p>Duración 2 horas pedagógicas</p>

3

4

5

6



Aplicación (sumativa)		Criterios de evaluación
<p>Clase 3 Se comparten y analizan algunas noticias y reportajes sobre problemáticas medioambientales y/o sociales que se mantienen hasta hoy, junto con algunas propuestas de solución por parte de distintas organizaciones de la sociedad civil a través del desarrollo sostenible. Les estudiantes responden: ¿Qué problemáticas medioambientales y/o sociales reconoces en el video? ¿Cuál es nuestro rol como ciudadanos/as para lograr un desarrollo sostenible? ¿Qué acciones realizarías en tu escuela o comunidad para resolver estos problemas? Se dialogan y retroalimentan las respuestas en conjunto.</p> <p>Clase 4 En parejas les estudiantes seleccionan un caso de contaminación medioambiental. Puede ser a nivel local o global. A partir de este, deberán realizar una pequeña investigación,</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Incorporan referencias temporales y espaciales. • Reconocen la multicausalidad del proceso de industrialización. • Reconocen diversos agentes involucrados • Interpretan fuentes de información • Identifican simultaneidad de procesos históricos • Analizan continuidades y cambios de la RI. • Analizan el impacto de la Revolución Industrial en la población y el medioambiente. • Analizan las zonas de sacrificio y su relación con las problemáticas medioambientales y sociales actuales. • Evalúan críticamente las consecuencias de la industrialización y su continuidad en las problemáticas actuales • Plantean un posicionamiento propio y consistente. • Elaboran propuestas relacionadas con la problemática.
<p>a través de diversas fuentes de información sugeridas por la profesora, y desarrollar la siguiente estructura a través de un documento de Google:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualización y caracterización del caso investigado y la problemática medioambiental identificada. Considerando agentes involucrados, factores económicos, sociales, geográficos y políticos. • Explicación de la problemática, teniendo en cuenta las causas y consecuencias que han afectado a la población y medioambiente. • Analizar su relación con el proceso de industrialización a través de las continuidades y cambios. • Propuestas de acción ciudadana que han surgido para dar solución a la(s) problemática(s). <p>La profesora realiza una retroalimentación a nivel grupal y general. En parejas, a partir del caso investigado, deberán realizar una infografía a través de la plataforma de</p>		
<p>Canva que aborde la(s) problemática(s) medioambiental(es) y sociales producidas por el desarrollo de la industria en la zona escogida, junto con alguna propuesta de acción ciudadana que permita la resolución de la problemática y fomente la responsabilidad social para lograr un desarrollo sostenible. Para esto se muestra un ejemplo de infografía como material de apoyo. Cada grupo de trabajo avanza en la creación de la infografía. La profesora realiza una retroalimentación grupo a grupo, para evaluar los avances de cada trabajo y/o responder dudas. Se resuelven dudas o comentarios. Les estudiantes retroalimentan las clases y actividades realizadas por la profesora en un link de padlet. Se realiza un Kahoot sobre la Revolución Industrial.</p>		
<p>Situación evaluativa</p> <p>Infografía grupal.</p>		
<p>Uso de recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plataforma de Zoom • PPT (videos y noticias) • Padlet. • Google documentos • Plataforma de Canva • Plataforma de Kahoot. • Link de películas y documentales sobre la RI. 		<p>Duración 3 horas pedagógicas</p>



Fuente: Elaboración propia.

Las voces del profesorado

La propuesta considera el modelo de desarrollo del Pensamiento Social y ejemplos concretos de cómo promoverlo en el aula a través de secuencias didácticas. Ante esto, los y las docentes señalan:

Yo creo que demostrar de forma práctica el diseño de una secuencia didáctica es clave para mostrar cómo se ha ido estructurando, es decir, la forma en que las y los profesores (sobre todo en formación) problematizan el currículum. Logra visualizar la diversidad en que se puede materializar el desarrollo del Pensamiento Social y eso es clarificador cuando recién te comienzas a relacionar con esta forma de planificar.

Javiera Ríos Olea
PROFESORA EN FORMACIÓN
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE CHILE

Considero que es sumamente necesario, porque pensemos que el currículum tanto desde 7mo a 2do medio como en 3ero y 4to medio es muy amplio, por ende, muchas veces es complicado abordar ciertos contenidos y más cuando no todos los docentes de historia han desarrollado habilidades con el Pensamiento Social, siendo un aporte para orientar y también para que se guíen desde distintas aristas como definir problemas socialmente relevantes o desarrollar preguntas.

Liliana Panes
PROFESORA EN FORMACIÓN
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE CHILE

Es muy necesario, ya que muchas veces las y los docentes tenemos la intención de promover el Pensamiento Social, no obstante, al no tener claridad de cómo se puede observar, queda relegado y la enseñanza tradicional permanece. Esta propuesta al poner el foco en el Pensamiento Social nos ayuda a tener constantemente sus ejes en nuestro horizonte y al presentarnos secuencias, ayuda a que muchos/as puedan concretizar la teoría, además de servir de modelo para inspirar nuevas secuencias.

Nicole Collante
PROFESORA COLEGIO ARZOBISPO
CRESCENTE ERRÁZURIZ

Lo considero muy necesario. Si bien esta asignatura se relaciona estrechamente con la formación de competencias ciudadanas, no siempre se piensa o intenciona el proceso educativo hacia esa finalidad. Adicionalmente, el peso que el sistema educativo y la formación docente tradicional le asignan al enfoque contentidista añaden dificultades a este propósito. En tal sentido, las propuestas aportan metodologías, actualización didáctica, y especialmente un norte propio, con sentido, formar ciudadanos más que solo cubrir contenidos.

Julio Reyes Ávila
PROFESOR COLEGIO
LOS NOGALES RED SIP

Es necesario desde el punto de vista de facilitar a docentes en ejercicio y en formación los lineamientos para posicionarse desde una educación conducente a la justicia social. La ejemplificación a través de secuencias didácticas diseñadas es necesaria para los mismos actores, ya que docentes pueden hacer uso o transformarlas a partir de sus propios contextos, y en el caso de los docentes en formación la ejemplificación facilita y otorga la posibilidad de aprender a construir secuencias didácticas a partir de referentes.

Camilo Fuentealba
PROFESOR EN FORMACIÓN
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE CHILE

CAPÍTULO III

El profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la sociedad del siglo XXI



¿Qué profesorado necesita la sociedad del siglo XXI? ¿Qué competencias deberían tener las profesoras y profesores que enseñan historia y ciencias sociales en la realidad actual?

Estas preguntas serán abordadas fundamentalmente a partir de las características que, desde nuestra concepción, debería tener la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales, específicamente la formación didáctica.

En esta senda, responder las preguntas de para qué, qué y cómo enseñar historia y ciencias sociales conduce a la definición del profesorado como profesionales reflexivos, como actores sociales que se posicionan respecto del medio que los rodea, que toman decisiones curriculares y didácticas fundamentadas en situaciones contextualizadas social y culturalmente y que son capaces de conducir debates sobre temas de interés público. Estas capacidades se logran mediante una formación que les permita comprender los propósitos de las disciplinas que enseñarán, encontrar respuestas en la ob-



servación, análisis y reflexión de su práctica y mediante la vinculación con la comunidad de la que, junto con la escuela, forman parte.

≡ **¿Para qué enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales?**

Preguntarse por las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe ser un eje estructural en la formación del profesorado. Al culminar su preparación inicial, los futuros profesores deben conocer cómo estos propósitos han cambiado históricamente a nivel institucional y macrocurricular, como también los procesos y conflictos de que son resultado. Deben analizar la relación entre los propósitos del currículum oficial prescrito y las perspectivas y avances en las disciplinas de referencia, de qué manera se corresponden y se tensionan, y los contextos políticos que animan esa relación. Deben, finalmente, haber desarrollado la capacidad de reconocer y reflexionar sobre sus propósitos personales para enseñar historia y ciencias sociales, identificar el origen de sus representaciones sobre la enseñanza, ser conscientes de cómo la formación escolar y universitaria puede influir, o no, en dichas representaciones, distinguir que existen diversas perspectivas en la definición de propósitos y, desde ese conocimiento, tomar decisiones en la interpretación, problematización y transformación del currículum.

La Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales como materias de enseñanza escolar: una construcción histórica



¿Para qué se enseña historia y ciencias sociales en la escuela? ¿Cuál es la utilidad de aprender el conocimiento social?

El origen de la enseñanza escolar de la historia y la geografía en la época contemporánea está fuertemente vinculado a propósitos políticos, consistentes con los contextos históricos de ese inicio y de su posterior desarrollo. Después de su nacimiento durante el siglo XIX, la mayoría de los Estados nación intentan fortalecer un proyecto político, social y económico, sustentado en la unidad cultural y territorial de sus ciudadanos y en el vínculo a un pasado común generalmente heroico, muchas veces mítico y plagado de símbolos, rituales y celebraciones de fuerte contenido identitario. La escuela y la enseñanza de la historia y la geografía en este contexto cumplieron la función de brindar información organizada y validada del pasado y de la construcción del territorio y, con ello, proporcionaron elementos de pertenencia para la formación de una identidad nacional (Zachos & Michailidou, 2014; Carretero, 2007).

En este escenario, la signaturización del pasado y del espacio se caracterizó por rasgos muy duraderos de elitismo, memorismo y nacionalismo, en el que se daban la mano el destino de la nación, la idea de progreso y los intereses de la clase dominante (Cuesta, 2000). Así, la escuela del siglo XIX en Latinoamérica, es la escuela que aspira a consolidar los procesos independentistas y,



en ese sentido, tiene la finalidad de construir la idea de nación, de pertenencia a un espacio y a una historia común. Su finalidad es, por una parte, cimentar una identidad colectiva estable, crear un espacio de arraigo sólido en el que los futuros ciudadanos y ciudadanas se sientan acogidos y confortados, en definitiva, un espacio de cohesión social. En segundo lugar, se aspira a inaugurar un proceso de progreso y emancipación sustentado en ideales ilustrados, basado en la ampliación del conocimiento científico, a fin de alejar a las nacientes naciones de un pasado de barbarie y acercarlas a la idea de civilización del mundo occidental a partir de sus referentes francófonos y angloparlantes.

La idea de ciudadanía en este contexto se sustenta en una identidad única, patriótica, leal ante rivales que pueden ser internos. Por ejemplo, identidades locales o étnicas alternativas a la nacional, o externas, en relación con la construcción de las nacionalidades de los países vecinos. Esto explica que los relatos escolares de naciones vecinas contengan diferencias tajantes respecto a hechos o acontecimientos que pueden ser descritos como gloriosos o, por el contrario, como opresivos y criminales.

La responsabilidad de este proceso en Chile recayó sobre el Estado que, entre otras funciones, fue Estado Docente y principal impulsor de la instrucción pública, materializada en iniciativas como la Ley de Instrucción Primaria (1860) y las Escuelas de Preceptores (1842) y Preceptoras (1854).

Estos propósitos oficiales no cambian significativamente en Chile sino hasta pasado un siglo, de la mano de la reforma educacional de 1965 y de las transformaciones estructurales en materia económica, política y social, que



comenzaron a desarrollarse en dicho período. El programa de estudio de *Ciencias Sociales e Históricas* fue el nuevo nombre que se le dio a la asignatura escolar que comprendía, además de Historia, contenidos de Geografía, Economía y Educación Cívica, asimismo conceptos extraídos de la Antropología y la Sociología. La inclusión de las Ciencias Sociales en la enseñanza obligatoria era consistente con las nuevas finalidades declaradas que aspiraban al desarrollo intelectual, social y de la conciencia histórica de los estudiantes, de tal forma que ellos mismos definieran su propio sistema de valores, para tomar decisiones informadas sobre su rol en la sociedad chilena. En esta nueva perspectiva, las y los estudiantes debían adquirir en su paso por el sistema escolar, los conocimientos, habilidades y valores necesarios para participar de manera efectiva en una sociedad democrática, comprendiendo y proponiendo soluciones a los principales problemas a los que se veía enfrentado un país en desarrollo como Chile. Un aspecto interesante en este cambio de propósitos fue la inclusión de la realidad Latinoamericana en los programas de estudio, entendida como una unidad cultural de la que Chile formaba parte, caracterizada por la herencia colonial y la desigualdad (Zúñiga, 2015).

Esta perspectiva se profundiza hasta el golpe de Estado de septiembre de 1973. A partir de entonces, la dictadura cívico-militar potenció propósitos y contenidos relacionados con los valores nacionales y el patriotismo: los emblemas nacionales; la actuación de héroes, hombres y mujeres que contribuyeron al desarrollo del país; el patrimonio de Chile, en especial, la contribución hecha por España, por los pueblos indígenas y por instituciones como



el Estado, la Iglesia católica y las Fuerzas Armadas. Desaparecen, en cambio, los propósitos y contenidos vinculados al proyecto desarrollista y sus desafíos en materia económica y social, así como la visión latinoamericanista de dichas problemáticas (Zúñiga, 2015; Reyes, 2002).

Propósitos de la enseñanza disciplinar en la realidad contemporánea

La investigación sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la realidad contemporánea da cuenta de miradas y criterios diversos para clasificar y sistematizar los propósitos que animan dicha enseñanza, pero en los cuales es posible hallar puntos de encuentro y perspectivas que permiten comprenderlos.

Lévesque & Clark (2018) distinguen tres perspectivas de la enseñanza de la historia que conviven en los currículums oficiales y en las prácticas de aula, algunas muy arraigadas y de larga data y otras que se abren camino más recientemente: la enseñanza de la historia para la reproducción social, la enseñanza de la historia con énfasis en la formación del razonamiento de la disciplina y la enseñanza de la historia con foco en la formación ciudadana (Levesque & Clark, 2018).

La enseñanza de la historia para la reproducción social se corresponde con los propósitos vinculados a la formación de los Estados nacionales y su peso radica en que es el discurso a partir del cual se construye la idea de nación,

de patria, de patriotismo y de identidad. Se trata de un relato eminentemente romántico y de apego emocional, que no pretende la explicación de los procesos, sino, más bien, una adhesión incondicional sustentada en la lealtad (Carretero, 2007). Desde el punto de vista curricular, esta perspectiva se conoce como currículum técnico o tradicional (Pagès, 1994) y se caracteriza por aspirar a tomar decisiones sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de manera apolíticas y desideologizadas. Su concepción sobre los contenidos a enseñar es que estos tienen un carácter objetivo y verificable, en consistencia con las corrientes positivistas del conocimiento. El pasado es valorado como glorioso y monumental y, por ser el origen de las raíces, hay que conservarlo (Cuesta, 2000). La enseñanza, en tanto, se sustenta en el rol magistocéntrico del profesorado, mientras que la repetición y memorización constituyen los ejes del aprendizaje.

La enseñanza de la historia con énfasis en la formación del razonamiento de la disciplina pone foco en la comprensión de la historia como un método, como una manera de investigar, aprender, pensar y reflexionar con la historia (Peck y Seixas, 2008). Esta perspectiva corresponde a lo que Mario Carretero define como los propósitos ilustrados de la enseñanza de la historia, en cuanto a que la finalidad es la comprensión de la sociedad a partir de la racionalidad propia de esa disciplina. Desde el punto de vista curricular, este enfoque se aproxima al currículo práctico (Pagès, 1994) en la medida que sus ejes centrales son la indagación y el método por descubrimiento como formas de organizar las situaciones de enseñanza, propiciar el aprendizaje autónomo





de los estudiantes y comprender las racionalidades de las disciplinas que se enseñan. Pese a la importancia que se establece entre el aprendizaje del pensamiento histórico y la formación de ciudadanos y ciudadanas que puedan decodificar las cuestiones sociales, políticas y económicas del presente, desde esta perspectiva, se privilegia la formación de las competencias intelectuales asociadas al conocimiento histórico, más que a un abordaje que tenga como eje la formación ciudadana (Valencia & Villalón, 2020).

La enseñanza de la historia con foco en la formación ciudadana, por su parte, coincide con la anterior en cuanto a que debe tener entre sus propósitos la formación de un razonamiento que permita el análisis histórico y social. Sin embargo, se diferencia de las dos primeras cuando define que la finalidad de la enseñanza debe ser construir una educación democrática. En esta perspectiva han contribuido significativamente la investigación y la reflexión didáctica, que en su definición pone acento en los propósitos de las prácticas de enseñanza. Así entendida, las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la escuela incluyen categorías como el desarrollo de una conciencia social democrática, perspectivas críticas y participativas, capacidad para enfrentar problemas sociales persistentes y complejos, y la construcción de sociedades más libres, igualitarias y participativas para la justicia social (Barton & Levstik, 2009; Benejam, 1997; Pipkin 2009; Ross, 1994; Gutiérrez & Pagès, 2018). Desde el punto de vista curricular, este enfoque corresponde a un currículum crítico, que entiende la enseñanza como una praxis social caracterizada por la complejidad, la incertidumbre y el co-



nocimiento como constructos sociales contextualizados históricamente que deben propiciar el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado.

Definición y fundamentación de los propósitos en la formación de profesores de ciencias sociales

¿Cómo llega el profesorado en ejercicio a definir sus propósitos de enseñanza? ¿Qué conciencia tiene de dichos propósitos? ¿Cómo se prepara a los futuros profesores de historia, geografía y ciencias sociales en la definición de esos propósitos?

La definición de los propósitos de la enseñanza debe ser un eje estructural en la formación didáctica de los futuros profesores. Si entendemos la didáctica como el análisis de las finalidades, los contenidos y los métodos que tienen lugar en las prácticas de enseñanza de la historia y las ciencias sociales para detectar y explicar sus problemas y buscarles soluciones (Pagès, 1994), los propósitos alcanzan una relevancia de primer orden, en la medida que son el eje orientador de la consistencia entre los mismos y la selección de contenidos y métodos de enseñanza.

El análisis de las representaciones sociales del profesorado en formación es uno de los pilares en la definición de los propósitos de la enseñanza. Esta opción se fundamenta en numerosas investigaciones que se han preguntado por el peso de las creencias de los profesores cuando diseñan e implementan sus clases y por la influencia de la formación universitaria en la modificación



de esas concepciones (Angell, 1998; Armento, 2000; Pagès, 2004; Valencia, 2015, 2016). Las respuestas apuntan a la necesidad de conocer y tener conciencia sobre esas creencias para que no actúen como obstáculos al momento de tomar decisiones didácticas para el desarrollo del Pensamiento Social. En otras palabras, para que el profesorado de ciencias sociales sea capaz de elaborar situaciones de aprendizaje en la que los estudiantes construyan ideas activamente, formulen conceptos e ideas sociales, comprendan cómo se produce el conocimiento social y tengan un posicionamiento respecto de las problemáticas del entorno social.

Los autores que han investigado las representaciones sociales de los estudiantes de pedagogía coinciden en que estas son muy resistentes al cambio, y que el impacto de la formación inicial es poco considerable si es que no son abordadas explícitamente desde el inicio de la carrera y como un referente continuo a lo largo de la misma.

Las experiencias de aprendizaje para indagar en las concepciones que tiene el futuro profesorado respecto de sus propósitos de la enseñanza son variadas y, en gran medida, apuntan a sus vivencias personales y a la capacidad de fundamentar teóricamente sus decisiones en el plano de la enseñanza.

Las autobiografías escolares y sus análisis son un potente instrumento que indaga en el origen, desarrollo y proyecciones que tiene la definición de propósitos en la construcción de la identidad docente de los futuros profesores. En la experiencia formativa de nuestros estudiantes, la autobiografía escolar se concibe como un espacio de introspección y de memoria, que debe res-



ponder a una pregunta muy simple y sin mayores instrucciones que no sean la de destinar un tiempo y un lugar propicio para su redacción: ¿cuáles son los recuerdos que tengo de mis clases de historia y ciencias sociales en la escuela y/o en el liceo?

El análisis es un ejercicio individual que se realiza a partir de criterios que se comparten y reflexionan grupalmente. En ella, los futuros profesores deben identificar, entre otros aspectos, la temporalidad de la narración respecto de las etapas de la escolaridad, además de su relación con el pasado, el presente y el futuro. En otras palabras, distinguir si el relato se centra exclusivamente en la experiencia escolar pasada, si establece relaciones con su formación universitaria actual y si se proyecta a su futuro profesional. Cuando tienen lugar estas últimas relaciones, generalmente explicitan un posicionamiento que da cuenta de cambios o permanencias respecto a la decisión de estudiar pedagogía en historia y ciencias sociales, y de los propósitos que atribuyen a esa decisión.

Un segundo criterio es el análisis de los espacios que se recuerdan: la sala de clases, la escuela, las salidas de aula o los espacios familiares o sociales. Estos lugares permiten identificar propósitos que escalan desde ámbitos centrados exclusivamente en la enseñanza de contenidos disciplinares, pasando por otros que relacionan esa enseñanza con el medio social y sus problemáticas, hasta aquellos que declaran explícitamente las finalidades políticas y de cambio social de la enseñanza de lo social.

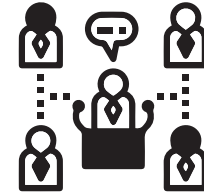
El análisis de los actores que se distinguen en el relato y sus atributos permite verificar, por su parte, influencias y valoraciones significativas, además



de su peso en la definición de los propósitos de la enseñanza. Los profesores y profesoras de la etapa escolar son las figuras más destacada en todas las narraciones, y las características que se recuerdan, positivas o negativas, generalmente conllevan una declaración explícita o implícita de propósitos aprendidos por observación. A este actor individual, se suman actores colectivos: el curso, el centro de estudiantes o el movimiento social estudiantil. Estos recuerdos destacados permiten identificar propósitos que se vinculan con sentidos de participación, con posicionamientos y acciones para modificar la realidad social.

Las características de las experiencias de aprendizaje son un criterio relevante en el análisis de las representaciones sociales sobre los propósitos de la enseñanza. Aquí cabe distinguir si el foco de los recuerdos se centra en los contenidos, en los métodos, en los valores, en las actitudes, en los propósitos de la enseñanza o en los ambientes de aprendizaje. Cuando se explicitan contenidos, interesa identificar cómo se denominan, cómo se plantean y por qué se constituyen en significativos. Los métodos y el ambiente de aprendizaje dicen relación con las posibilidades de participación, de poder desarrollar el pensamiento crítico, el rigor disciplinario y el conocimiento. Es muy relevante en este dominio si los estudiantes pueden identificar propósitos de la enseñanza en estas experiencias y cómo estos han marcado o no sus propias definiciones.

Finalmente, se analiza el relato respecto de la relación de los estudiantes con la asignatura en particular y con la tarea de enseñar en general. Interesa identificar cómo se visualiza el recuerdo del desempeño académico escolar,



en términos de satisfacción o frustración, y si esta percepción ha cambiado durante la formación universitaria, junto con la relación con la asignatura y sus propósitos de la enseñanza.

El análisis de la autobiografía escolar a partir de estos criterios constituye un ejercicio de gran potencial, que permite indagar en las representaciones de los futuros profesores en relación con los propósitos de la enseñanza y sobre las posibilidades de profundizar en las mismas o modificarlas. El ejercicio permite tomar conciencia sobre el origen de sus concepciones, en tanto que el apoyo teórico posibilita conceptualizar y tener una perspectiva que dé sustento a las experiencias formativas que se desarrollan en la carrera, como también a la consistencia de las decisiones didácticas que toman durante las experiencias prácticas de ejercicio profesional.

La escritura y el proceso de fundamentación

La fundamentación de las decisiones didácticas es un proceso clave tanto en la definición de propósitos, como en la consistencia entre dichas definiciones y las prácticas de enseñanza. Estas experiencias comienzan a adquirirse en las primeras asignaturas de didáctica y se prolongan durante toda la formación práctica de los futuros profesores.

La fundamentación escrita, por ejemplo, mediante un ensayo destinado a explicitar y reflexionar sobre el proceso personal de construcción de la iden-



tividad docente, se sustenta en la categoría de razonamiento, que define el desarrollo de los fundamentos de la enseñanza como un proceso intelectual, ético y potencialmente transformador de los hábitos y la toma de decisiones, incluso de los profesores más experimentados. De acuerdo con esta perspectiva, la elaboración de las justificaciones es un eje estructural en la formación de buenos profesores que están siempre en proceso de desarrollo de sus razones y argumentaciones, cuestión que exige el examen continuo de las maneras en que la teoría y la práctica dialogan en el contexto único de cada momento de enseñanza (Hawley, 2010; Dinkelman, 2009).

A continuación, se presentan ejemplos del significado que tiene para dos futuras profesoras esta experiencia, junto con las posibilidades de reflexión que origina la sistematización, cuando deben argumentarse los propósitos y justificarse las decisiones. Permite verificar, además, cómo van construyendo y consolidando su propósito para el desarrollo del Pensamiento Social.

Las clases y la lectura han colaborado en este proceso y abierto preguntas más allá del por qué quiero ser profesora, han ampliado el enfoque a qué tipo de profesora quiero ser [...] he comenzado a replantearme, creo que por primera vez luego de esta reflexión, tengo tan claras las razones por las cuales quiero dedicarme a la docencia. He vivido fuertes contradicciones y encuentros entre lo que quiero y no quiero ser como profesora y eso ha sido difícil y enriquecedor [...] las actividades reflexivas realizadas, a pesar de haber tocado fibras extre-

madamente sensibles para más de alguna persona por el carácter personal que poseen, han servido para ordenar los pensamientos acerca de qué hacer, cómo hacer y qué ser como profesora (Ana).

Lo que me llevó a la pedagogía fue la historia, aunque mi interés se orientaba hacia una historia objetiva, basada en la memorización. Es este modelo el que se rompe en la universidad, ya que me fue posible entender la importancia de las teorías [...] este elemento que para algunos resultaba obvio, para mí fue un impacto, ya que la historia que conocí se basaba en la verdad única (Carmen)¹

Las actividades de fundamentación escrita son experiencias de reflexión de profundo significado para los estudiantes, en tanto las preguntas que responden, duras en muchos casos, los confrontan con experiencias de vida y definiciones no siempre asumidas, por ejemplo, los modelos en que aprendieron en el sistema escolar y en el que fueron estudiantes exitosos, pero que hoy no comparten. Esto termina siendo enriquecedor en la mayoría de los casos, en cuanto permiten replantearse aprendizajes o cuestionar perspectivas aceptadas y asumidas, pero, sobre todo, en la medida que posibilitan proyectarse con convicción al futuro profesional que se aproxima.

1 Estos testimonios corresponden a trabajos realizados en el marco del curso Epistemología y Métodos de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, a cargo de la profesora Lucía Valencia. Los nombres de las estudiantes fueron cambiados.



≡ ¿Qué enseñar para formar un profesorado que desarrolle el Pensamiento Social?

Con mucha frecuencia, la selección de contenidos es la prioridad cuando el profesorado diseña sus propuestas de enseñanza. Para eso, tiene como referencia el currículum prescrito y, desde ese horizonte, se ve compelido a definir las temáticas que abordará en el aula y que aprenderán sus estudiantes.

Desde nuestra mirada, una de las cuestiones fundamentales que definen el carácter profesional y social del profesorado es la capacidad de tomar decisiones en consistencia con los cambios que experimenta la sociedad, el currículum y sus propios estudiantes. La posibilidad de tomar decisiones emana necesariamente de una clara definición de propósitos, de tener posición y desarrollar acciones didácticas conscientes.

Esta perspectiva considera al profesorado como un *desarrollador o portero del currículum* y no como un simple ejecutor o mediador. A través de su práctica, los profesores y profesoras intervienen el currículum, tomando decisiones en consistencia con sus concepciones y marcos de referencia teóricos y epistemológicos, los que se manifiestan en la selección de contenidos, de estrategias y el rol que asignan al estudiantado en sus propuestas de enseñanza. Desde esta mirada, el currículum se experimenta en la práctica, pues la enseñanza es una situación problemática y el profesorado un actor social posicionado respecto del medio que lo rodea, que toma decisiones funda-



mentadas en situaciones de aula contextualizadas y en la definición curricular (Thornton, 1992; Ross, 1994; Pagès, 2011; Valencia & Villalón, 2020).

Para lograr esta perspectiva, el profesorado necesita problematizar el currículum a partir de una sólida base disciplinar y didáctica, que permita posicionarse en un rol de agente crítico y profesional tanto en el diseño como en la implementación de la enseñanza.

Problematización del currículum: posibilidades y alternativas

Como hemos venido planteando hasta aquí, enseñar ciencias sociales para promover el Pensamiento Social exige también al profesorado el desarrollo y consolidación de una serie de competencias profesionales.

Considerando su impacto en el aprendizaje del estudiantado, quizás una de las competencias más relevantes en este sentido sea lo que definimos como problematización del currículum. Plantearse la enseñanza de las ciencias sociales desde la problematización del currículum conlleva situarse de lleno en una perspectiva que concibe el aprendizaje como un acto epistémico, vale decir, como un proceso de construcción de conocimiento que, aunque está mediado por el profesorado, es liderado por los propios estudiantes.

Aunque la idea de problematizar no aparece como nada nuevo en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que muestra varias tradiciones en este



sentido, como la enseñanza a través de problemas socialmente relevantes (PSR), de las cuestiones socialmente vivas (CSV) o de temas controversiales (Santisteban, 2019); entendemos que los problemas y la problematización son cosas diferentes.

Problematizar es un proceso cognitivo complejo a través del cual el profesor va definiendo poco a poco qué va a enseñar y por qué va a hacerlo, mientras que el problema es un producto social (conflicto, controversia, necesidad) que puede ser traducido en un objeto pedagógico. Desde esta lógica, el profesorado debe, en primer lugar, problematizar el currículum, para luego relacionarlo con los problemas sociales que resulten significativos para el estudiantado como objetos de aprendizaje y, en consecuencia, organizar la enseñanza de las ciencias sociales para cumplir con los propósitos educativos que ha establecido como prioritarios la comunidad escolar de la que es parte.

De este modo, sostenemos que no es el problema sino la problematización la que desencadena el proceso de enseñanza para la promoción del Pensamiento Social. De acuerdo con lo anterior, la problematización del currículum puede considerar al menos cuatro etapas:

- 1) Desestabilización y cuestionamiento del propio profesor respecto de lo que va a enseñar y por qué va a hacerlo;
- 2) Clarificación de los objetivos y objetos de enseñanza.
- 3) Localización de problemas sociales significativos para las y los estudiantes en el circuito curricular.
- 4) Traducción/elaboración de problemas sociales como objetos pedagógicos.

Dichas etapas se pueden visualizar en la figura 17, a partir de su interacción.

Figura 17. Proceso de problematización del currículum



Fuente: Elaboración propia.



En este contexto, entendemos la problematización del currículum como un cuestionamiento fundamental en el *ser* y *actuar* del profesorado de Ciencias Sociales, en otras palabras, como un proceso de subjetivación docente (Biesta, 2011). Al problematizar, el profesor se pregunta sobre el rol y la función del currículum en la reproducción de las desigualdades sociales, al tiempo que reflexiona sobre su función y su rol como agente político para promover mayores niveles de justicia social desde la escuela. Se cuestiona sobre su quehacer y los objetivos de su enseñanza, para luego seleccionar los contenidos, métodos, procedimientos e instrumentos que utilizará para desarrollar el Pensamiento Social y monitorear su desempeño. Tal como lo señala Pagès (2002),

Uno de los problemas más importantes de la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades es la escasa reflexión que se lleva a cabo sobre sus finalidades, sobre su incidencia en la configuración del Pensamiento Social del alumnado y su predisposición a la participación y la acción social. [...] El principio básico de la construcción del currículo es que el contenido no se incluye como un fin en sí mismo, sino que se selecciona como un medio para conseguir ciertos propósitos o finalidades (Citado en Sant, 2021, p 24).

Ahora bien, el proceso de problematización del currículum no se agota en el cuestionamiento; debe avanzar hacia una clarificación gradual y progresiva de los objetivos y objetos de la enseñanza. Antes de la problematización, los

contenidos del currículum y las problemáticas sociales están separados, aislados y desarticulados; aún no dan cuenta de una unidad de enseñanza, por lo que será la problematización la que permitirá aglutinarlos y organizarlos con un sentido didáctico, en sintonía con el contexto de enseñanza.

Así, entonces, la problematización permitirá el estudio cuidadoso de las relaciones entre currículum, problema y contexto, lo que dará como resultado la aparición de secuencias didácticas y niveles de logro de aprendizajes, así como una visión más articulada de los problemas sociales a considerar en el proceso educativo. En esta perspectiva, la problematización del currículum desempeña una función fundamental: establecer el nivel de envergadura y profundidad con el que se trabajarán los contenidos curriculares, de modo que permitan un adecuado nivel de desarrollo del Pensamiento Social en un contexto escolar específico.

Así mismo, la problematización del currículum permitirá al profesorado establecer distintos niveles de autonomía frente al currículum prescrito, en tanto le ofrece la oportunidad de identificar y seleccionar los propósitos educativos y disciplinares de los contenidos, así como también, los procedimientos didácticos y evaluativos más pertinentes para alcanzarlos.

Aun cuando los contenidos curriculares pueden ser de carácter elemental, la problematización del currículum de ciencias sociales y la formulación de problemas con un carácter pedagógico no resultan nada fáciles. Es bien sabido que, aun cuando muchos profesores asumen la relevancia de la problematización del currículum como una responsabilidad profesional, un gran





número tiene serias dificultades para problematizar y para formular problemas socialmente relevantes (Ortega-Sánchez & Pagès, 2021).

De acuerdo con nuestra experiencia en la formación de profesores de historia, geografía y ciencias sociales en Chile, la calidad de la problematización del currículum que realiza un profesor dice relación con dos elementos sustantivos de la formación docente. Depende, por una parte, en gran medida, de la formación de la identidad política del profesorado como agente de cambio y, por otra, del conocimiento del currículum a nivel de teorías y de instrumentos curriculares. Dicho de otro modo, la problematización del currículum requiere, de manera imprescindible, un conocimiento epistémico disciplinar profundo que le permita al profesorado evaluar los propósitos educativos de los contenidos a enseñar (personales y curriculares), y reflexionar permanentemente sobre su propia práctica.

Por el contrario, la calidad en la formulación de problemas, como objetos de enseñanza de las ciencias sociales, depende de manera mucho más importante del conocimiento disciplinar, en tanto el problema es un constructo que solo aparece a partir de los conceptos y procedimientos de las disciplinas sociales que permitirán su estudio y comprensión. Así, entonces, elaborar un problema socialmente relevante, aunque se vincule con la problematización del currículum, corresponde a una estrategia diferente, pues se relaciona con teorías del conocimiento de las disciplinas sociales que están involucradas en su visualización, estudio y resolución.

Como se ha dicho anteriormente, un problema socialmente relevante puede ser definido como un conflicto, una controversia o una necesidad social



observable en un tiempo y un espacio establecidos. Por ello, cabe señalar que el problema social no es en sí mismo un objeto pedagógico, sino que será el profesorado, desde su experticia profesional, quien pueda dotarlo de tal significado al conectarlo con el contexto de aprendizaje y orientarlo hacia la independencia cognitiva que surge desde el desencuentro entre lo conocido y lo desconocido (Núñez, 2003). De este modo, de manera indispensable, el problema ofrecido como objeto pedagógico deberá estar adaptado a los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes, vale decir, el problema debe ser reconocido como tal por el sujeto que aprende, lo que implica ciertas aptitudes docentes en su planteamiento, pues estos deben ser lo suficientemente próximos al estudiantado para que resulte significativo, al mismo tiempo de ser lo suficientemente ajenos para que sea atractivo y enigmático (García, 2011).

Con lo anterior, un problema socialmente relevante que es utilizado con fines pedagógicos debe combinar adecuadamente tres criterios elementales: a) La relevancia social del problema a trabajar; b) la dificultad para ser trabajado por el estudiantado; c) el aporte que su tratamiento realizará al desarrollo del Pensamiento Social en cuanto a conceptos, procedimientos y actitudes (García & De Alba, 2008).

La formulación de problemas de enseñanza se facilita mucho al clasificar los distintos tipos de problemas sociales que podríamos utilizar a nivel didáctico. De este modo, reconocemos al menos cinco tipos de problemas (figura 18), cuya categorización depende, principalmente, de sus propósitos educativos, a nivel general, y disciplinares, a nivel específico.



Figura 18. Ejemplos de tipos de problemas

TIPOS DE PROBLEMAS	PROPÓSITO	PROPÓSITO CURRICULAR	EJEMPLO DE PROBLEMA PEDAGÓGICO
Descriptivos	Establecer cómo es un objeto, lugar, hecho o proceso de relevancia disciplinaria para ofrecer una imagen o idea completa de ello.	OA 17 (segundo Medio) Caracterizar el modelo económico neoliberal implementado en Chile durante el régimen o dictadura militar, considerando aspectos como la transformación del rol del Estado y la disminución del gasto social, la supremacía del libre mercado como asignador de recursos, la apertura comercial y la disponibilidad de bienes, la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada, el cambio en las relaciones y derechos laborales, y evaluar sus consecuencias sociales en el corto y largo plazo.	El 18 de octubre del 2019 se dio inicio a una revuelta social que llevó a millones de chilenos y chilenas a las calles de las diversas regiones de nuestro país, con el objetivo de poner fin a los abusos de los cuales se sienten víctimas por parte del sistema neoliberal heredado de la dictadura militar (1973-1990) terminada hace más de 30 años. Las expresiones artísticas de descontento se enmarcaron en grandes consignas y lienzos, que buscaban producir un impacto en las esferas políticas de la necesidad de empezar cambios y cuestionar la existencia y permanencia del modelo. Entre ellas, una muy representativa fue el lienzo “el modelo neoliberal, nace y muere en Chile”: ¿Cuáles son las características del modelo neoliberal que desataron el conflicto?
Comprensivos	Establecer significación o entendimiento de un objeto, lugar, hecho o proceso de relevancia disciplinaria a través de la construcción de nuevas ideas y el establecimiento de relaciones entre ellas.	OA 5 (Octavo básico) Argumentar por qué la llegada de los europeos a América implicó un enfrentamiento entre culturas, considerando aspectos como la profundidad de las diferencias culturales, la magnitud del escenario natural americano, y a desarticulación de la cosmovisión de las sociedades indígenas.	Durante la revuelta social del 18 de octubre y las multitudinarias movilizaciones surgidas de este contexto coyuntural, se evidenciaron distintas problemáticas sociales, entre ellas, las problemáticas indígenas y el cuestionamiento a las raíces coloniales de Chile, materializadas en el derribo de diversas estatuas de los conquistadores españoles. ¿Cuáles son los principales cuestionamientos al período de conquista y el legado colonial por parte de la sociedad actual que se evidencian en el acto de derribar estatuas de figuras de “Conquistadores”?

TIPOS DE PROBLEMAS	PROPÓSITO	PROPÓSITO CURRICULAR	EJEMPLO DE PROBLEMA PEDAGÓGICO
Explicativos	<p>Explicar cómo surge un objeto, lugar, hecho o proceso de relevancia disciplinar, considerando los múltiples factores involucrados en su desarrollo y las consecuencias generadas.</p>	<p>OA 6 (séptimo básico) Analizar las principales características de la democracia en Atenas, considerando el contraste con otras formas de gobierno del mundo antiguo, y su importancia para el desarrollo de la vida política actual y el reconocimiento de los derechos de los ciudadanos.</p>	<p>El surgimiento del ideal democrático se remonta a la antigua Grecia, a través del modelo de democracia ateniense. Sin embargo, a pesar del paso del tiempo, no se ha logrado consolidar un proyecto democrático que involucre la participación activa y constante de todas las personas que componen el entramado social. La vida en democracia en Chile enfrenta constantes desafíos para que el ejercicio democrático no se limite a la elección de representantes cada cierto tiempo, especialmente en un contexto en que grupos tradicionalmente marginados de la sociedad exigen mayores niveles de participación y representación.</p> <p>¿Por qué la forma de democracia directa del modelo Ateniense, pese al limitado número de personas que componía la ciudadanía activa, en la actualidad se reivindica como una alternativa a la democracia representativa que se desarrolla en nuestro país?</p>
Proyectivos	<p>Imaginar o predecir objetos, lugares, hechos o procesos de relevancia social, considerando sus vinculaciones con el contexto espacial e histórico</p>	<p>OA 03 (Primero Básico) Identificar a Chile en mapas, incluyendo la cordillera de los Andes, el océano Pacífico, la ciudad de Santiago, su región, su capital y su localidad.</p>	<p>Una de las macroformas del relieve más importantes y representativa de la geomorfología de Chile es la cordillera de los Andes. Ella condiciona muchos aspectos de la habitabilidad en las distintas zonas del país.</p> <p>¿Qué pasaría en la zona central de Chile si la cordillera de la Costa tuviera las mismas características que la cordillera de los Andes?</p>



TIPOS DE PROBLEMAS	PROPÓSITO	PROPÓSITO CURRICULAR	EJEMPLO DE PROBLEMA PEDAGÓGICO
Participativos	Promover la participación crítica y activa para la resolución de problemas de relevancia social.	OA (Primer medio) Analizar el proceso de industrialización y evaluar su impacto, relacionándolo con las problemáticas actuales y las acciones ciudadanas que contribuyen a la resolución de conflictos medioambientales y/o sociales.	<p>La Revolución Industrial, iniciada en el siglo XVIII en Europa, y su posterior expansión al resto del mundo occidental trajo consigo profundas transformaciones en la sociedad a nivel económico, político, social, cultural, tecnológico, geográfico y ambiental. Estas transformaciones responden a una nueva mentalidad de la época, según la cual la noción de progreso indefinido es la base para la conformación de una “conciencia moderna” a la que deben aspirar las nuevas sociedades a través de una relación en la cual el ser humano está por encima del medio ambiente. No obstante, pese a los avances tecnológicos y científicos que la Revolución Industrial propició, por ejemplo, reducir la mortalidad, aumentar la esperanza de vida en la población y mejorar la productividad de alimentos, este proceso también trajo consigo problemáticas que perduran hasta el día de hoy, como la contaminación medioambiental, las desigualdades entre clases sociales, condiciones laborales precarizadas, desarrollo de la industria armamentista para usos bélicos, entre otras. A pesar del avance del tiempo todas estas problemáticas, lejos de ser resueltas, han ido en aumento, lo que ha propiciado la crisis climática a la que hoy asistimos. En este contexto:</p> <p>¿Qué cambios propondrías para resolver las problemáticas medioambientales y las desigualdades sociales heredadas del proceso de industrialización iniciado en el siglo XVIII que persisten hasta hoy?</p>

Fuente: Elaboración propia.

Como hemos dicho con anterioridad, ni la problematización del currículum ni la elaboración de problemas es algo sencillo. Ya en el Capítulo 2 de este mismo libro, hemos dado algunas recomendaciones para mejorar la formulación de los problemas que utilizaremos para organizar la enseñanza y propiciar el desarrollo del Pensamiento Social. Sin embargo, también nos parece relevante ofrecer algunas orientaciones que, lejos de convertirse en un recetario, puedan ayudarnos a forjar mejores procesos de problematización del currículum. De este modo, para avanzar a más y a mejores procesos de problematización del currículum, como profesores y profesoras, debemos tener en cuenta algunas orientaciones como las presentadas en la figura 19.

Orientaciones para la problematización del currículum

1 Reflexionar sobre la propia identidad docente, reconociendo y explicitando los propósitos que nos movilizan como profesores y profesoras de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

2 Reconocer los problemas sociales que, siendo relevantes para el estudiantado, ofrecen posibilidades de tratamiento didáctico disciplinar para el desarrollo del Pensamiento Social.

3 Mantener un conocimiento actualizado de los contenidos disciplinares y de los problemas sociales que se observan en las comunidades educativas en distintas escalas.

4 Organizar la enseñanza a través de problemas sociales, independientemente del rótulo que se les otorgue a estos (PSR, CSV, Núcleos de problemas, etc.), estableciendo “cartografías curriculares problematizadas.”

Figura 19. Fuente: Elaboración propia.



Las oportunidades de un currículum integrado

Trabajar desde la perspectiva de la problematización del currículum nos exige, inevitablemente, posicionarnos desde un currículum integrado (García, 2011), pues partir de la realidad social como fuerza motriz de la enseñanza y volver a ella como resultado del aprendizaje solo es posible desde una visión compleja y no fragmentaria del mundo.

Ciertamente, disciplinas como la historia, la geografía, la antropología o la sociología brindan formas específicas e insustituibles de aprehender la realidad social. No obstante, por las complejidades del mundo de hoy y de lo que prevemos será en el futuro, resulta imprescindible una perspectiva que se aleje de las disciplinas como parcelas organizadas de conocimiento experto y sea capaz de complementarlas e interconectarlas con otros saberes culturales para una mejor comprensión de la realidad social y una mayor actuación en ella (Torres, 2014).

En Chile, la idea del currículum integrado no es novedosa. Ya, como consecuencia de la Segunda Ley de Instrucción Primaria Obligatoria a comienzos del siglo XX, la historia y la geografía pasan a ser parte de una misma sección curricular que se mantendrá, de manera más o menos estable, durante todo el siglo, salvo por un breve período luego de la reforma curricular de 1967, en el que se avanzó aún más en los niveles de integración de la asignatura de

ciencias sociales, la que, sin embargo, fue clausurada por el currículum de la dictadura cívico-militar que volvió a instalar la lógica dual (historia y geografía). No obstante, aunque historia y geografía eran parte de un mismo “paquete”, no existía realmente un tratamiento integrado entre ambas, sino una supremacía de la enseñanza de la historia, en el cual la geografía no hacía más que brindar escenarios para el desarrollo de las hazañas heroicas de los héroes patrios (Miranda, 2011).

La organización integrada de las ciencias sociales a nivel escolar, como la observamos actualmente, emerge en Chile con las reformas educativas del retorno a la democracia en la década de 1990, las que declaran como propósito formativo de la escuela (con mayor o menor ahínco) la formación ciudadana y el respeto irrestricto por los derechos humanos.

García, Martín & Rivero (1996), ya en la década de 1990, cuando se instalan con fuerza los currículos integrados o globalizadores, no solo en España, sino que en variadas partes del mundo; anunciaban tres dificultades para el trabajo docente desde esta mirada. Una primera dificultad se asocia al establecimiento de referentes, pues, al buscar la articulación disciplinar, cada una de las ciencias sociales se desdibujarían, generando una mera yuxtaposición de conceptos y procedimientos, en algunos casos, o la desaparición del contenido científico, en otros. Adicionalmente, también observaban el riesgo de que, en el afán de enriquecer el conocimiento cotidiano del estudiantado, no

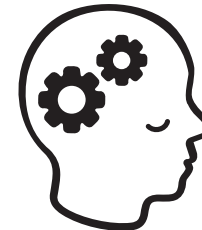


se diera un espacio adecuado al tratamiento científico-técnico que debería ser propiciado en la escuela. Por último, alertaban de lo antinatural de este tipo de organización curricular respecto a la cultura dominante, especialmente analítica en términos epistémicos.

A las dificultades ya detectadas por García, Martín y Rivero (1996), valdría la pena agregar una cuarta: la escasa formación del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales respecto a la integración disciplinar.

Trabajar a nivel escolar con un currículum integrado exige una formación inicial docente que complemente los componentes de la formación en al menos dos sentidos: por una parte, la integración entre disciplinas que, lejos de promover una mirada sumativa de la realidad, ofrezca la oportunidad de surgimiento de nuevos objetos, relaciones y procedimientos para la comprensión de la realidad social y, por otra, requiere oportunidades pedagógicas y didácticas de integración entre teoría y práctica.

En el siguiente punto de este mismo capítulo, ofrecemos algunas opciones que, desde nuestra experiencia en la formación inicial de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, coadyuvan a la integración disciplinar, como objeto de aprendizaje y/o como proceso didáctico. De esta manera, enseñar desde un currículum integrado nos permite avanzar hacia una educación emancipadora al servicio de la comprensión de las complejidades del mundo en el que vivimos y en el que deberemos ejercer nuestra ciudadanía de manera activa, crítica y reflexiva.



El devenir de las disciplinas que componen las ciencias sociales en la escuela

El desarrollo de la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales ha tenido una importante influencia en el establecimiento de los propósitos de la enseñanza y en la definición del profesorado como un profesional y un actor social que toma decisiones didácticas contextualizadas y fundamentadas.

La definición de nuestra propuesta es que el propósito de la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales en la escuela es que el estudiante aprenda a pensar socialmente. De esta manera, entendemos el Pensamiento Social como un pensamiento de orden superior que se desarrolla en la escuela a través del aprendizaje de la historia, la geografía y las ciencias sociales, lo cual permite a las y los estudiantes responder a problemáticas o situaciones relevantes de la realidad social, utilizando las herramientas y conceptos de análisis propios de dichas disciplinas. El desarrollo del Pensamiento Social posibilita comprender las características y condiciones del mundo actual y los procesos históricos y espaciales que han configurado dichas condiciones y tomar una posición participativa respecto de las alternativas de cambio y construcción de futuro.

Esta definición se construye a partir del aporte de las disciplinas de referencia que contribuyen en la enseñanza: la historia, la geografía, las ciencias sociales y la didáctica específica de dichas disciplinas. Aquello se justifica desde los propósitos comunes de cada una de ellas: la comprensión de la



realidad y la problematización del mundo social a partir de un tipo de pensamiento y de una racionalidad que les son propias.

Esta perspectiva significa, por tanto, reconocer cómo ha cambiado la construcción de estos conocimientos a lo largo del tiempo, qué paradigmas subyacen en cada una de sus manifestaciones y cuánto de esas construcciones conviven o permanecen en las concepciones del profesorado y en sus prácticas de enseñanza. Desde otro punto de vista, significa posicionarse en algunos de esos paradigmas. Los más pertinentes y consistentes, por cierto, son la conceptualización de Pensamiento Social y los propósitos de la enseñanza que antes declaramos.

En el ámbito de la disciplina histórica, la propuesta se ubica en las perspectivas de la *Nueva Historia*, que, aunque de raíces más antiguas, comienza a desarrollarse en las décadas de 1970 y 1980 como reacción al paradigma tradicional y a la necesidad de hacerse cargo de las transformaciones de un mundo marcado por los movimientos sociales y migratorios, corrientes decoloniales y contraculturales, el feminismo, las consecuencias de los totalitarismos y las dictaduras militares. En ese sentido, la “historia total” aspiraba a revelar los problemas e intereses de la sociedad contemporánea y ofrecer posibilidades de respuestas para la explicación de las más diversas manifestaciones y necesidades del devenir de la humanidad.

La *Nueva Historia* extendió significativamente las temáticas e intereses de la investigación, incorporando estudios sobre la vida cotidiana, los excluidos y marginados, la cultura popular y, recientemente, la historia medioambien-



tal, entre muchos otros. En coherencia, esta perspectiva amplía y diversifica las evidencias para la investigación, incluyendo fuentes orales, visuales, estadísticas y materiales que la condujeron necesariamente a una interdisciplinariedad, en el sentido de aprender y aplicar los recursos y métodos de la antropología social, la arqueología, la sociología, la economía, la crítica literaria y hasta de la psicología y el psicoanálisis (Burke, 1993). Esta apertura y diversificación contribuyen en la comunión de propósitos de la historia con otras ciencias sociales y abre el camino en el desarrollo de la categoría de Pensamiento Social.

En el ámbito de la geografía, nuestra propuesta adscribe a la *Geografía Crítica*, en tanto pone en el centro de su interés al ser humano y sus problemas, definiendo así la naturaleza social de la disciplina e incorporando la historicidad como perspectiva ineludible para lograr explicaciones que permitan entender la realidad y, luego, operar sobre ella.

La *geografía crítica* reinterpreta el espacio para concebirlo como un producto social en su construcción y transformación. Plantea que la realidad, que es compleja, múltiple y contradictoria, nos acerca a diario a situaciones problemáticas que merecen constituirse en objeto de estudio de la geografía para pensar contextualmente los hechos, establecer relaciones causales o intencionales entre ellos y para reconstruir procesos, apelando a interpretaciones múltiples y contrastadas (Gurevich, 1993).

La economía, por su parte, es entendida como una disciplina que busca abordar los fenómenos económicos desde una perspectiva compleja, multi-



dimensional, crítica y reflexiva. Si bien este enfoque no renuncia a la necesidad de comprender cómo avanzar en la construcción del equilibrio entre las necesidades humanas y los recursos disponibles, lo plantea desde una dimensión que concibe estas relaciones en beneficio de todas y cada una de las personas que componen esa relación. Por tanto, más que una ciencia que busca descubrir las leyes naturales y generales para lograr el equilibrio perfecto, se trata de una praxis de tensiones, conflictos y colaboración entre los distintos agentes económicos (Travé, 2010).

Esto implica asumir dos cosas: en primer lugar, que la economía es dinámica, es decir, que está en constante mutación de acuerdo con las condiciones socio-históricas y la heterogeneidad de factores y agentes que intervienen en los fenómenos sociales. Por ende, requiere de participación y negociación entre los distintos actores que, más que avanzar hacia el equilibrio ideal propuesto por la economía clásica, van construyendo una sucesión de desequilibrios tolerados por los distintos agentes de la economía de acuerdo con los intereses y el poder con el que cuentan para incidir en la toma de decisiones (Travé, 2010).

En segundo lugar, implica abordar la economía desde una perspectiva sostenible, que comprenda la relevancia que tiene la naturaleza como ecosistema en el que se desarrollan los fenómenos humanos. Por tanto, su enseñanza debe apuntar al desarrollo de una ciudadanía crítica que, además de comprender que los fenómenos económicos son el resultado no de leyes naturales, sino de decisiones humanas que responden a determinados intereses de poder; debe promover el desarrollo de procesos productivos basados en



la suficiencia, la ecoeficiencia y en los patrones de consumo responsables y consumeristas, focalizados en una autolimitación consciente de los límites a los que está llegando el planeta debido al modelo productivo que ha sobreexplotado sus recursos durante los últimos siglos (Santisteban & Pagès, 2011).

En lo que respecta a la ciencia política, también se aborda desde una perspectiva crítica. Esto implica asumir la socialización política no solo desde la alfabetización del estudiantado en torno al funcionamiento de la institucionalidad y los espacios y formas de participación ciudadana, sino que desde una perspectiva compleja, que permita el desarrollo de las competencias necesarias para comprender los múltiples enfoques que conviven en torno a los conceptos de ciudadanía, democracia y comunidad política (Mardones-Arévalo, 2019), a fin de analizarlas críticamente desde un ejercicio ciudadano activo y orientado hacia la justicia social, tanto a nivel local como global.

Para ello, la socialización política se debe promover desde la práctica, desde experiencias participativas de deliberación, toma de decisiones y acciones orientadas a superar las injusticias y la desigualdad (Westheimer & Kahne, 2004). En esto es clave promover una socialización que permita abordar los temas controversiales que afectan a la comunidad en distintas escalas, desde una perspectiva pluralista pero no neutral, es decir, que dé cabida a las distintas perspectivas que coexisten, siempre y cuando estas no impliquen adherir a ideas totalitarias o que afecten la dignidad humana (Hess, 2004, citado en Mardones-Arévalo 2019).



≡ **¿Cómo se forma un profesorado que desarrolle el Pensamiento Social? Antecedentes del modelo de formación inicial**

Para formar un profesorado de Historia, Geografía y Ciencias sociales que esté preparado para enfrentar los desafíos de enseñar a pensar socialmente en los espacios escolares, con todas las perspectivas y herramientas teórico-prácticas que esto conlleva, es que desde el equipo de didáctica y práctica de la carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad de Santiago de Chile, se ha desarrollado una propuesta de formación inicial que tiene como uno de sus ejes centrales la formación práctica de manera temprana y progresiva a lo largo de la trayectoria formativa, con énfasis en la enseñanza de cómo se aprende y cómo se evalúa el desarrollo del Pensamiento Social en espacios escolares auténticos.

Pensando en este objetivo clave de la formación inicial, la formación práctica de la carrera se integra al plan de estudios a partir del quinto semestre, no como una actividad paralela al desarrollo de la malla, sino como una actividad integrada, progresiva en número de horas, actividades y complejidad (Correa Molina, 2015). El modelo apuesta por una integración de experiencias y saberes provenientes de ambos medios de formación, es decir, la universidad y la escuela (Correa Molina, 2015), relevando, de esta forma, la enseñanza del Pensamiento Social en ambos espacios.

Práctica en Alternancia

La práctica pedagógica de la carrera se organiza en un *primer ciclo* denominado *Formación en alternancia*, entre el quinto y el octavo semestre, donde el profesorado en formación deja de asistir a la universidad en períodos específicos del semestre lectivo para seguir su formación en la escuela. Durante este tiempo, trabajan con un/a profesor/a guía de especialidad experimentado/a, observando sus clases, entrevistándolo/a y apoyándolo/a en el aula. A su vez, deben desarrollar tareas crecientes en complejidad, como intervenciones en aula, planificación, ejecución de actividades e implementación de secuencias didácticas para el desarrollo del Pensamiento Social. Lo distintivo de esta modalidad es que, terminado el período de alternancia, el profesorado en formación vuelve a sus clases regulares en la universidad para integrar la experiencia del espacio escolar en una modalidad de reflexión situada de acuerdo con las temáticas de cada una de las asignaturas.

Los contenidos de los cursos están articulados tanto desde un punto de vista horizontal como vertical para preparar progresivamente al estudiante a vivir su práctica, de manera que pueda aprovechar todo el potencial formativo que esta experiencia representa en el desarrollo profesional del futuro docente.

A continuación, en la figura 20, se presentan las diversas prácticas implementadas en este primer ciclo, sus focos, actividades específicas, cantidad de horas y asignaturas asociadas a cada módulo de saberes.



PRIMER CICLO: Práctica en Alternancia

	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
FOCOS ESPECÍFICOS	Enseñanza en el aula. Representaciones docente guía y su quehacer profesional.	Proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de Historia, Geografía y CC.SS.	Proceso de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la promoción de una ciudadanía y formación económica crítica y activa.	Proceso de enseñanza y aprendizaje orientado al diseño de un proyecto de innovación que resuelva una problemática educativa diagnosticada.
ACTIVIDADES PRINCIPALES EN LA ESCUELA / UNIVERSIDAD	<ul style="list-style-type: none">• Diagnóstico centro de práctica y aula.• Registro de Observación de clases mediante diario de campo y registro etnográfico.• Entrevista al docente guía.• Apoyo acotado en labores propias de la docencia.• Reflexión entre pares sobre la práctica.	<ul style="list-style-type: none">• Diagnóstico decisiones docentes pedagógicas, curriculares y didácticas, habilidades del Pensamiento Social del estudiantado, y de la diversidad en el aula.• Observación de clases mediante diario de campo.• Diseño secuencia didáctica e implementación de una clase.• Apoyo acotado en labores específicas de la docencia.• Reflexión entre pares e individual sobre la práctica.	<ul style="list-style-type: none">• Diagnóstico decisiones docentes pedagógicas, curriculares y didácticas, habilidades del Pensamiento Social y competencias ciudadanas del estudiantado, utilización de TIC, y del clima de aula.• Observación de clases mediante diario de campo.• Diseño e implementación secuencia didáctica y plan de evaluación.• Apoyo en creación de material, implementación de clases y retroalimentación de los aprendizajes.• Reflexión entre pares e individual sobre la práctica.	<ul style="list-style-type: none">• Diagnóstico de una problemática pedagógica, y de toma de decisiones docentes desde su posición como profesional de la educación.• Observación de clases mediante diario de campo.• Diseño e implementación de un proyecto de innovación escolar.• Diseño e implementación secuencia didáctica y plan de evaluación.• Apoyo en creación de material, implementación de clases y retroalimentación de los aprendizajes.• Reflexión entre pares e individual sobre la práctica con foco en el desarrollo profesional docente.
CANTIDAD DE HORAS	30 horas	30 horas	50 horas	50 horas

Evaluación integrada: Defensa oral sobre el proceso de práctica

ASIGNATURAS	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
	Epistemología y métodos de la Didáctica CC.SS. Fundamentos del Currículum en CC.SS. Aspectos cognoscitivos de la E-A Análisis del sistema educativo en Chile Práctica en Alternancia I	Didáctica e innovación en Historia Didáctica e innovación en Geografía Desarrollo humano y diversidad Diseño y planificación curricular Evaluación para el aprendizaje Práctica en Alternancia II	Didáctica e innovación Economía y Ciudadanía Elaboración de instrumentos evaluativos en CC.SS. Creación ambientes aprendizaje con TIC Interacciones educativas y gestión clima de aula Práctica en Alternancia III	Evaluación para el ap. en Hist. Geo. y CC.SS. Innovación en educación para la mejora escolar Desarrollo profesional docente Práctica en Alternancia IV

Figura 20. Fuente: Elaboración propia.

Entre el quinto y el octavo semestre, de acuerdo con los resultados de aprendizaje de cada una de las asignaturas, se potencia la formación del desarrollo del Pensamiento Social como finalidad de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En el quinto semestre, destaca la definición y fundamentación de los propósitos de la enseñanza, la apropiación del concepto de pro-



blematización del currículum, las perspectivas didácticas que están en la base de la formación del Pensamiento Social y los aspectos cognoscitivos de su desarrollo en el estudiantado que aprende en la escuela. En el sexto semestre, planifican sus primeras secuencias didácticas para el aprendizaje y evaluación del Pensamiento Social a partir de la problematización del currículum y la selección de problemas de relevancia social, considerando, además, las situaciones de diversidad e inclusión de la experiencia escolar de su práctica en alternancia. En ambos semestres, el foco está en el análisis de las decisiones que toma el profesorado cuando planifica e implementa experiencias de aprendizaje y en la capacidad del estudiantado de identificar el origen de esas decisiones, con las posibilidades de autonomía tanto del profesor guía con el que ha trabajado, como de las suyas propias.

En los niveles intermedios de la formación en alternancia, se profundiza la conceptualización teórica del Pensamiento Social y su evaluación, además de la enseñanza y aprendizaje a través de problemas sociales relevantes. En cada una de las asignaturas de estos semestres y durante la práctica, los estudiantes diseñan e implementan experiencias didácticas para enseñar, aprender y evaluar el Pensamiento Social, de manera que se va aplicando de forma simultánea el conocimiento teórico aprendido con el conocimiento práctico sobre el desarrollo de este tipo de pensamiento. Las asignaturas prácticas, que pertenecen a cada módulo de alternancia, permiten al estudiantado la reflexión sobre las experiencias diseñadas e implementadas, materializadas en las evaluaciones integradas modulares.



≈ Evaluaciones integradas de la práctica pedagógica en alternancia

Para evaluar al profesorado en formación durante sus procesos de práctica en alternancia, se organizan instancias de evaluación integrada, que permitan reflexionar en torno a los focos en los diversos niveles, ya sea entre pares, grupal e individualmente.

A continuación, se presentan algunas instancias evaluativas desarrolladas de manera integrada en las experiencias de práctica en alternancia, con el objetivo de abordar una dimensión clave del aprendizaje en la formación inicial: la reflexión sobre la práctica como proceso constitutivo de la construcción de la identidad profesional docente (Vanegas & Fuentealba, 2019).

≈ Evaluación integrada quinto semestre

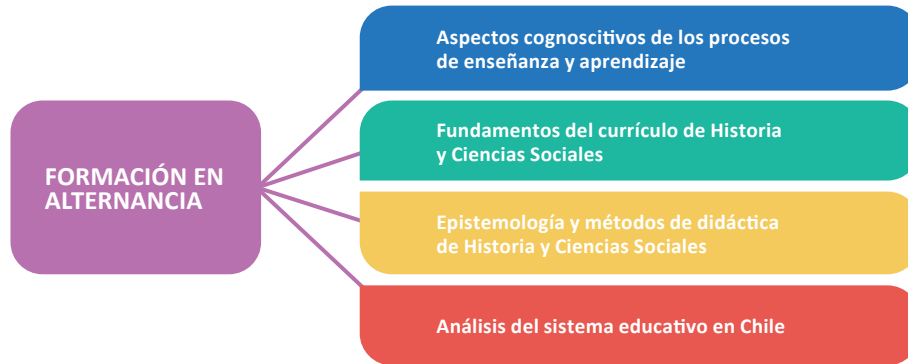
En esta primera instancia de práctica, el foco de la reflexión se centra en los procesos de enseñanza en el aula, en el análisis de las representaciones docentes y en su quehacer profesional.

Para ello, se desarrolla durante el semestre un trabajo de indagación sobre dichas representaciones, utilizando instrumentos como diario de campo y registro etnográfico para la observación de clases, entrevistas al profesorado guía y análisis de instrumentos curriculares y recursos didácticos. Luego de recoger las evidencias y de su posterior análisis, el profesorado en formación reflexiona sobre aquellos resultados, respondiendo a la pregunta: *¿Qué tipo de decisiones toma el (la) profesor(a) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que investigó durante su práctica de alternancia cuando diseña e implementa*



situaciones de enseñanza y por qué toma esas decisiones? Esta pregunta debe ser resuelta a partir de los fundamentos teóricos de las cinco asignaturas del semestre y de la evidencia reunida durante la formación en alternancia.

Figura 21. Asignaturas del quinto semestre



Fuente: Elaboración propia.

El foco de la experiencia se centra en el análisis de las decisiones que toma el docente cuando diseña e implementa experiencias de aprendizaje y cómo se relacionan estas con sus propósitos de la enseñanza, con los intereses y diversidad de sus estudiantes, con los contextos sociales, económicos, políticos y culturales en que enseña, y con sus propias experiencias formativas, familiares y políticas, entre otras (figuras 22 y 23).

Figura 22. Pauta de Evaluación Informe de Práctica de la Formación en Alternancia. Epistemología y métodos de la didáctica de la historia y las ciencias sociales.

INDICADORES DE EVALUACIÓN		NIVEL DE DESEMPEÑO				
		4	3	2	1	0
Indicadores Generales	Presenta los elementos formales solicitados: tipo de archivo, extensión, tipografía, interlineado y márgenes.					
	Cita y referencia bibliográficamente mediante norma APA, las descripciones y análisis presentados en el informe.					
	Comunica sus descripciones y análisis mediante el uso de un lenguaje técnico pertinente y una estructura, redacción y ortografía acorde al ámbito académico.					
	Entrega en los plazos solicitados.					
Indicadores por Asignatura	Identifica las decisiones que toma el/la profesor/a a partir del análisis de sus representaciones y de sus propósitos de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.					
	Analiza las decisiones que toma el/la profesor/a para el desarrollo del Pensamiento Social entre sus estudiantes.					
	Fundamenta el análisis de las decisiones que toma el/la profesor/a a partir de los referentes teóricos de la asignatura.					
	Fundamenta el análisis de las decisiones que toma el/la profesor/a a partir de las evidencias recogidas en la alternancia.					
Indicadores de Integración	Identifica las decisiones que toma el (la) profesor/a cuando diseña e implementa sus situaciones de enseñanza, integrando los conceptos desarrollados en cada asignatura.					
	Analiza integradamente las decisiones que toma el profesor cuando diseña e implementa sus situaciones de enseñanza a partir de los contenidos abordados en las diversas asignaturas.					
		Puntaje Total				36

Fuente: Elaboración propia.



El ejercicio debe tener una perspectiva eminentemente reflexiva y crítica, que se pregunte por el origen de las decisiones y que considere los contextos sociales y curriculares de la implementación.

Figura 23. Evaluación integrada del 5° Semestre. Pauta de Evaluación

INDICADORES DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO					PUNTO
	D	C	B	I	N/O	
Analiza o evalúa las decisiones que toma el/la profesor/a cuando diseña situaciones de enseñanza						
Analiza o evalúa las decisiones que toma el/la profesor/a cuando implementa situaciones de enseñanza						
Argumenta el origen de las decisiones del o la profesor/a cuando diseña e implementa situaciones de enseñanza, a partir de los modelos o referentes teóricos revisados en las distintas asignaturas del semestre						
Argumenta el origen de las decisiones del o la profesor/a sustentándose en la experiencia de la formación en alternancia, utilizando evidencia pertinente						
Proyecta la experiencia de alternancia reflexionando sobre su futuro profesional						
Fundamenta la selección del curso, para el trabajo que desarrollará en el segundo semestre						
Diseña y utiliza una presentación pertinente para abordar la problemática de esta defensa						
Utiliza un lenguaje técnico pertinente en su comunicación durante toda su defensa oral						
Se ajusta al tiempo asignado para su presentación						
Puntaje Total						33

Fuente: Elaboración propia.

Figura 24. Consigna, pauta y matriz Diseño secuencia didáctica para el desarrollo del Pensamiento Social, séptimo semestre.

PLAN DE EVALUACIÓN Y SECUENCIA DIDÁCTICA

Evaluación formativa – sumativa (40%)

Nombre	
---------------	--

Resultado de aprendizaje:
Diseñar instrumentos de observación de desempeño válidos y confiables para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes.

Descripción general: a lo largo de esta unidad, diseñaremos la secuencia didáctica a implementar durante esta práctica en alternancia. De manera particular, en el curso de Elaboración de Instrumento diseñaremos el plan de evaluación, la consigna evaluativa y una rúbrica para utilizar en el proceso. Para ello, organizaremos la unidad en dos partes: en la primera, diseñaremos la consigna de evaluación (en el contexto de la secuencia didáctica y evaluativa); y en la segunda parte, diseñaremos un instrumento de observación denominado “rúbrica analítica”.

La actividad será desarrollada de forma individual.

A continuación, se presentan orientaciones para el desarrollo de la actividad, las matrices para el desarrollo de los instrumentos y la rúbrica de evaluación. **Usted solo debe entregar las matrices de diseño completas sin los márgenes ni las instrucciones.**

I. SECUENCIA DIDÁCTICA (elementos comunes entre asignaturas)

1. Indique el colegio donde se desarrolla su propuesta.

2. Delimitación curricular: de acuerdo a su nivel, contexto escolar y selección curricular, interprete uno o dos Objetivos de Aprendizaje (OA) para redactar su OA y el Problema Socialmente Relevante (PSR) que subyace a estos OA. Para esto considere:

2.1. Los OA y tema asignado por su profesor(a) guía. Seleccione los OAH y el OAA que considere pertinentes para diseñar su secuencia.

2.2. Para elaborar el Problema Socialmente Relevante, se sugiere reflexionar sobre: ¿Qué problema o injusticia es posible comprender en profundidad si logramos estos OA? ¿Qué controversia existe en la actualidad al respecto?



2.3. Redacte la interpretación de un OA, considerando la selección de los OAH y el OAA. Procure cobertura curricular y relación directa con su Problema Socialmente Relevante. Inicie la redacción de su OA con un verbo en infinitivo que permita dar cuenta de las habilidades del Pensamiento Social a alcanzar, el contenido conceptual que involucra y su contexto temporal y espacial. Por ejemplo:

Evaluar los efectos de la industrialización en Chile y el mundo desde la Revolución Industrial hasta la actualidad, considerando sus alcances y efectos para la población y el medio ambiente.

2.4. Indicadores de evaluación: seleccione los indicadores de evaluación del currículum pertinentes de abordar en su OA.

2.5. Redacte el Problema considerando un contexto espacial y temporal; señale las manifestaciones más evidentes del problema; redacte en dos o tres párrafos de forma acotada, precisa y clara para anticipar la controversia en sí; indique la controversia como una pregunta de respuesta abierta que requiere movilizar habilidades complejas y fuentes de información diversas para lograr resolverse. Recuerde que no puede ser respondido con un Sí o un No. Un ejemplo del planteamiento de la pregunta podría ser:

¿Por qué, si actualmente son conocidos los efectos que tuvo la Revolución Industrial del siglo XVIII en el medio ambiente, siguen existiendo grandes problemas ambientales derivados de esto en el mundo?

3. Una vez definido el OA y el PSR (metas de aprendizaje), presente **la secuencia didáctica y el plan de evaluación** en una relación

coherente entre lo que se enseña (etapas de la secuencia) y la situación de evaluación que permite reconocer el aprendizaje de los estudiantes, según cada intención evaluativa. Indique un OA para cada fase de la secuencia.

Para esto, considere el propósito de las siguientes fases (máximo 30 palabras cada una):

3.1. Exploración de conocimientos (intención diagnóstica): se debe describir brevemente la actividad diseñada para problematizar el aprendizaje y acercarlo a la cotidianidad de los estudiantes. La actividad implementada debe pensar qué actividad favorece la observación de esos desempeños esperados, con el fin definir una situación de evaluación que le permita **diagnosticar** esos aprendizajes. Con **la actividad de los estudiantes y la actividad del docente** buscamos reconocer las prenociones, habilidades, estereotipos, ideas o conceptos que iniciales sobre el objetivo de aprendizaje y el PSR. Nos preguntamos: ¿Qué saben y saben hacer los estudiantes antes de comenzar el proceso de aprendizaje sobre los objetivos de aprendizaje definidos? Se sugieren **situaciones de desempeño o auténticas**.

3.2. Introducción de nuevos conocimientos (intención formativa): se debe describir brevemente el diseño de actividades que permiten a los estudiantes comprender ideas o consensos de las comunidades académicas, con el fin de avanzar hacia el logro del objetivo de aprendizaje. Para lograr esto, debe pensar qué actividad de los estudiantes y que actividades del docente (considerando los tiempos para ello) me permite observar esos logros en los estudiantes, con el fin de **retroalimentar** sus aprendizajes para ayudarlos a mejorar. ¿Qué situación de evaluación me permite

reconocer qué van aprendiendo y me permiten ayudarles a mejorar? Se sugieren **situaciones de desempeño o auténticas**.

3.3. Estructuración o síntesis (intención formativa): comprende actividades que facilitan a les estudiantes organizar la información que sabían y que acaban de aprender con el fin de anclar los principales aprendizajes alcanzados. Para lograr esto, debe pensar qué actividad de los estudiantes y de los docentes me permite observar esos logros en les estudiantes con el fin de **retroalimentar** sus aprendizajes. ¿Qué situación de evaluación me permite reconocer qué aprendizajes van consolidando y articulando mis estudiantes para poder ayudarlos a mejorar? Se sugieren **situaciones de desempeño o auténticas**.

3.4. Aplicación y transferencia (intención sumativa): implica actividades que permiten a les estudiantes poner en funcionamiento su aprendizaje, en un contexto o situación nuevo. Requiere considerar **evaluación sumativa**, es decir, determinar el logro de los objetivos de aprendizaje. Para lograr esto, debe pensar qué actividad de los estudiantes y de los docentes me permite observar si los estudiantes lograron alcanzar los OA y pueden abordar de manera compleja el PSR definidos. ¿Qué situación de evaluación me permite reconocer si mis estudiantes lograron los aprendizajes esperados? Se sugieren **situaciones de desempeño o auténticas**.

Debe incorporar dos **agentes evaluativos** (heteroevaluación, auto y coevaluación o evaluación de pares) en al menos dos fases de la secuencia. Esto deberá quedar explicitado en las actividades descritas en las actividades de la secuencia.

4. Debe explicitar **la situación evaluativa**, es decir, indique de forma explícita qué hará el estudiante que le permitirá a usted observar y retroalimentar el OA. Esto implica pensar el aprendizaje como un proceso activo, en que niños, niñas y jóvenes tienen acciones que permiten participar del aprendizaje. Recuerde que las situaciones de evaluación pueden ser auténticas, de desempeño y de lápiz y papel. Por ejemplo, una situación de evaluación sería la elaboración de un ensayo.

5. Uso de recursos: indique los recursos que estarán implicados en el desarrollo de la actividad en cada fase, señalando brevemente su uso. Por ejemplo: Google Drive para promover trabajo colaborativo.

6. Indique los principales **criterios de evaluación** que considerará en cada etapa de su secuencia. Considere para esto las habilidades del Pensamiento Social, las competencias ciudadanas, los indicadores de evaluación y las habilidades generales involucradas en la situación de evaluación. Recuerde que los criterios deben permitir reconocer el logro del OA y la posibilidad de responder al PSR. Un criterio de evaluación será, por ejemplo: *Localiza temporalmente*. Recuerde que los criterios de evaluación se deben ir observando a lo largo de la secuencia de acuerdo a cada situación e intención evaluativa. Por tanto, los criterios podrán repetirse en coherencia con el desarrollo de la secuencia.

7. Estime la duración de cada fase de la secuencia, estableciendo tiempos asincrónicos y/o sincrónicos. Piense en la organización del tiempo en el colegio asignado.



MATRIZ DE SECUENCIA DIDÁCTICA Y PLAN DE EVALUACIÓN

Colegio		Nivel	
OA secuencia (interpretado)		OA	
		OAH	
		OAA	
		Indicadores de evaluación (currículum)	
Tema			
Problema Socialmente Relevante			
Competencias Ciudadanas			
Exploración (diagnóstico)	Introducción de conceptos (formativa)	Estructuración y síntesis (formativa)	Aplicación (sumativa)
Actividad del estudiante y del profesor (tiempos):	Actividad del estudiante y del profesor (tiempos):	Actividad del estudiante y del profesor (tiempos):	Actividad del estudiante y del profesor (tiempos):
OA fase:	OA fase:	OA fase:	OA fase:
Situación evaluativa	Situación evaluativa	Situación evaluativa	Situación evaluativa
Uso de recursos	Uso de recursos	Uso de recursos	Uso de recursos
Criterios de evaluación	Criterios de evaluación	Criterios de evaluación	Criterios de evaluación
Duración:	Duración:	Duración:	Duración:

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ÓPTIMO	SATISFACTORIO	BÁSICO	INSUFICIENTE
Objetivo de Aprendizaje		El OA está interpretado desde la problematización del currículum en un posicionamiento reconocible. 4	El OA está reelaborado respecto del currículum, sin embargo, no se reconoce una posición al respecto. 2	El OA está copiado del currículum directamente 0
Problema Socialmente Relevante	El PSR está alineado con el OA y se constituye como una controversia social de relevancia actual. Además, está situado temporal y espacialmente. 6	El PSR está alineado con el OA y se sitúa de manera temporal y espacial, sin embargo, a pesar de que constituye una tensión, es propia del pasado o tiene características más académicas que de relevancia social actual. 4	El PSR está alineado con el OA y se sitúa de manera temporal y espacial, pero es más bien descriptivo o no reviste de ninguna tensión específica. O bien, no se sitúa de manera temporal o espacial. 2	El PSR no presenta alineación curricular y/o no se sitúa de manera espacial o temporal. 0
Secuencia didáctica	Cada una de las etapas de la secuencia didáctica es coherente con su propósito de exploración, introducción, de estructuración y de aplicación respectivamente. 6	Tres de las etapas de la secuencia cumplen con su rol, pero una de ellas resulta desvirtuada respecto de su propósito. 4	Dos de las etapas de la secuencia cumplen con su rol, pero una de ellas resulta desvirtuada respecto de su propósito. 2	Solo una de las etapas cumple efectivamente con su rol. 0
Intenciones evaluativas	La planificación de la evaluación permite reconocer el desempeño del estudiante, en un proceso de aprendizaje coherente, donde los criterios de evaluación y las situaciones de evaluación progresan en coherencia con la intención evaluativa de cada fase. 6	La planificación de la evaluación permite reconocer el desempeño del estudiante, en un proceso de aprendizaje coherente, donde las situaciones de evaluación progresan en coherencia con la intención evaluativa, sin embargo, algunos de los criterios de evaluación clave se invisibilizan o no se desarrollan en el proceso o al final de la secuencia. 4	La planificación de la evaluación permite reconocer un proceso de aprendizaje global, aunque los desempeños a evaluar son difusos (más bien repite el proceso de enseñanza). O bien, una o dos de las situaciones de evaluación resultan difíciles de relacionar entre sí. O bien, los criterios seleccionados para cada una de ellas son complejos de observar en esa situación evaluativa. 2	La planificación de la evaluación no permite reconocer el desempeño del estudiante a evaluar y no permite reconocer coherencia entre las fases del proceso de aprendizaje. Los criterios no se relacionan entre sí ni con las situaciones o intenciones evaluativas. 0
Criterios de evaluación	Determina criterios de evaluación propios del Pensamiento Social y coherentes con el OA y el PSR. 6	Determina criterios de evaluación que son más bien indicadores de logro que no consideran habilidades del Pensamiento Social, aunque están relacionados con el OA y el PSR. 4	Determina criterios de evaluación coherentes con el OA y el PSR, pero que son habilidades generales (no del Pensamiento Social). O bien están relacionados con el OA, pero de forma indirecta con el PSR 2	Determina Criterios de evaluación propios de la forma del desempeño (en su mayoría), pero desalineados con el PSR o el OA. 0
Puntaje total	28 puntos	Puntaje real	Nivel de exigencia	60%
				Calificación



Pauta de observación Implementación Secuencia Didáctica, octavo semestre

Profesor/a en formación evaluado/a:		Profesor/a evaluador/a:
CRITERIOS	3	2
Secuencia didáctica y plan de evaluación	Implementa una secuencia didáctica y un plan de evaluación, que se relaciona coherentemente con los objetivos de aprendizaje y el Problema Socialmente relevante.	Implementa una secuencia didáctica y plan de evaluación, que se relaciona coherentemente con los objetivos de aprendizaje, pero que pierde de vista el Problema Socialmente Relevante.
Problemática educativa		La implementación aborda directamente la problemática educativa detectada en su proyecto de innovación, de forma coherente con el propósito de su intervención.
Métodos de enseñanza	Diseña e implementa actividades de enseñanza que promueven el aprendizaje activo de todos y todas, los y las estudiantes. Asimismo, los métodos promueven el desarrollo de competencias ciudadanas y habilidades de Pensamiento Social.	Diseña actividades de enseñanza que promueven el aprendizaje activo de todas y todos, sin embargo, en la implementación se restringe a algunos estudiantes. A pesar de esto, promueve competencias ciudadanas y habilidades de Pensamiento Social.
Retroalimentación del Pensamiento Social	La implementación retroalimenta el aprendizaje, entregando oportunidades para identificar errores o logros; y para promover habilidades de Pensamiento Social.	La implementación retroalimenta el aprendizaje, pero perdiendo oportunidades para identificar errores o logros; o para promover habilidades de Pensamiento Social.
Manejo disciplinar	Presenta amplio dominio de las temáticas abordadas, evidenciando una profundidad pertinente y respondiendo con claridad las preguntas de sus estudiantes.	Presenta dominio de las temáticas abordadas, sin embargo, la profundidad con que aborda algunas de las temáticas es poco pertinente.
Interacción profesor-alumno	Mantiene un clima de trabajo formal con los estudiantes, promoviendo la participación de los estudiantes a través de estrategias y recursos pertinente al contexto.	Mantiene un clima de trabajo formal con los estudiantes, sin embargo, los espacios de participación son reducidos y no intencionados de forma específica.
Uso de recursos	Utiliza recursos tecnológicos que favorecen el aprendizaje, demostrando dominio de los recursos y anticipación en su uso en el contexto. En caso de presentar problemas eventuales, resuelve la situación oportunamente contando con otras alternativas.	Utiliza recursos que, aunque no son los más apropiados según objetivo y contexto, permiten alcanzar el propósito definido. Logra su cometido sin demasiadas eventualidades.
Realización de actividades		Realiza de forma continua y en coordinación con profesor/a guía, la implementación de la asignatura, y cumpliendo con los compromisos establecidos en los tiempos definidos.
COMENTARIOS GENERALES DE LA IMPLEMENTACIÓN:		

		PJE. IDEAL	PJE. OBTENIDO	COMENTARIOS
1	0			
Implementa un proceso de enseñanza coherente con los objetivos de aprendizaje, pero que carece de una lógica de proceso evaluativo o de secuencia didáctica.	Implementa un proceso de enseñanza que resulta inconsistente con los objetivos de aprendizaje y problemas socialmente relevante.	6		
La problemática educativa está relacionada con su intención, pero no logra abordarla de forma directa, sino solo de forma tangencial.	La implementación no se relaciona con la problemática educativa.	4		
Diseña actividades de enseñanza que promueven el aprendizaje activo de todas y todos, sin embargo, en la implementación se restringe a algunos estudiantes. Además, solo se centra en elementos conceptuales escasamente vinculados a competencias ciudadanas y habilidades de Pensamiento Social.	El diseño de las actividades y su implementación están centradas en una perspectiva tradicional, que se centra en el docente y no promueve el desarrollo de habilidades.	6		
La implementación realiza actividades que podrían retroalimentar habilidades, pero no se identifican instancias de retroalimentación explícitas y planificadas.	Las actividades no diseñadas no permiten retroalimentar al estudiante porque no propician el desarrollo de habilidades.	6		
Presenta dominio general de las temáticas abordadas, sin embargo, no logra responder con claridad algunas de las preguntas de sus estudiantes. O bien, presenta errores disciplinares específicos (fechas, nombres).	Titubea, lee y/o se muestra inseguro al momento de presentar o responder preguntas de los estudiantes. O bien, presenta errores conceptuales que afectan el propósito de la secuencia.	6		
A pesar de que el clima de trabajo es cómodo en términos generales, existen momentos de tensión, incomodidad o desorden que dificultan el aprendizaje. O bien, no deja espacios de participación o restringe la participación de los estudiantes.	El clima de trabajo es tenso, incómodo, desordenado y/o irrespetuoso, lo que hace difícil la promoción del aprendizaje.	3		
Utiliza recursos tecnológicos que favorecen el contexto de aprendizaje, aunque comete diversos errores de uso.	Prescinde de recursos relevantes de incorporar en el contexto y/o para los objetivos definidos. O bien, en caso de eventualidades, no logra resolver la situación y debe reprogramar.	6		
Realiza de forma parcial y con poca coordinación con profesor/a guía, la implementación de la asignatura, aun cumpliendo con los compromisos establecidos en los tiempos definidos.	Realiza de forma nula y/o sin coordinación con profesor/a guía, la implementación de la asignatura.	2		
TOTAL		39		NOTA:

Fuente: Elaboración propia.



Práctica Profesional

El segundo ciclo es denominado *Práctica Profesional* y se desarrolla los semestres noveno y décimo. El profesorado en formación acude semanalmente a la escuela en ambos semestres y centra su trabajo en el diseño y ejecución de clases en el o los cursos asignados según el semestre. Son acompañados en este proceso por un/a profesor/a guía, un/a tutor/a de especialidad y un/a orientador/a.

Figura 25. Segundo ciclo: Práctica Profesional

PRÁCTICA PROFESIONAL

FOCOS ESPECÍFICOS	Noveno semestre Diseñar e implementar situaciones de aprendizaje, materializadas en unidades didácticas situadas, para el desarrollo de habilidades del Pensamiento Social, considerando el análisis del contexto escolar y la problematización del currículum a través de la reflexión guiada de, en y sobre su propia práctica.	Décimo semestre Reflexionar en torno a la propia práctica pedagógica a través del diseño, implementación y análisis de diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del Pensamiento Social en un contexto situado, dando cuenta de la reflexión crítica en torno a los programas de estudio de los niveles en que trabajarán, la problematización del currículum e incorporando el diseño e implementación de situaciones de evaluación de lápiz y papel y auténticas, que den cuenta de los logros de aprendizaje en torno a las habilidades de Pensamiento Social, analizando sus resultados para la toma de decisiones pedagógicas y didácticas que permitan la mejora de los aprendizajes del estudiantado escolar.
----------------------	---	---

ACTIVIDADES PRINCIPALES EN LA ESCUELA / UNIVERSIDAD	<h3>Noveno semestre</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de la realidad educativa y de aula. • Realizar propuesta curricular semestral para el curso. • Observación de clases mediante diario de campo. • Diseño e Implementación de secuencias didácticas en curso asignado. (creación de materiales, instrumentos de evaluación). • Trabajo de colaboración en el centro escolar. • Reuniones semanales con tutores de especialidad y orientación. • Reuniones en triada formativa en momentos específicos del semestre. • Reflexión en torno a la práctica en tutorías y triadas formativas. 	<h3>Décimo semestre</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de la realidad de aula del segundo curso asignado. • Realizar propuesta curricular semestral para el segundo curso. • Observación de clases mediante diario de campo en el segundo curso. • Diseño e implementación de secuencias didácticas en cursos asignados (creación de materiales, instrumentos de evaluación). • Trabajo de colaboración en el centro escolar. • Diseño, implementación de situaciones evaluativas, con posterior reflexión de lo implementado. • Reuniones semanales con tutores de especialidad y orientación. • Reuniones en triada formativa en momentos específicos del semestre. • Reflexión en torno a la práctica en tutorías y triadas formativas.
CANTIDAD DE HORAS	<p>10 semanas mínimas en el centro escolar, incluyendo: 3 semanas de observación previa y 7 semanas de implementación en el aula.</p> <p>El desglose semanal es el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 curso de especialidad (4 horas). • 1 curso de orientación y jefatura (2 horas). • 4 horas de colaboración. 	<p>12 semanas mínimas en el centro escolar, incluyendo: 2 semanas de observación previa y 10 semanas de implementación en el aula.</p> <p>El desglose semanal es el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 cursos de especialidad (8 horas). • 1 curso de orientación y jefatura (2 horas). • 6 horas de colaboración.
ASIGNATURAS	<p>Práctica Profesional I</p> <p>Seminario de Título I</p> <p>Electivo especialización profesional*</p> <p>Electivo especialización profesional*</p>	<p>Práctica Profesional II</p> <p>Seminario de Título II</p> <p>Electivo especialización profesional*</p> <p>Electivo especialización profesional*</p>

Las asignaturas con * corresponden a electivos de especialización profesional, que pueden conducir al profesorado en formación a un diplomado en Formación Ciudadana o en Educación Inclusiva.

Fuente: Elaboración propia.

El rol clave de la triada formativa en la práctica pedagógica

Las experiencias prácticas en la formación docente han pasado a ser consideradas como lugares de demostración de aprendizajes académicos, es decir, espacios de aplicación de saberes, de formación y de aprendizaje que poseen no solo conocimientos que les son propios (Correa Molina, 2014), sino también dinámicas y actores con experiencias y saberes particulares. Se trata de la triada formativa, conformada por el/la estudiante en práctica, el/la supervisor/a universitario/a y el/la profesor/a colaborador/a. Aparte de permitir que el estudiante entre progresivamente en contacto con la realidad de la docencia, su carácter profesionalizador pone también en evidencia la responsabilidad individual y colectiva del desarrollo profesional de los actores que participan en ese espacio (Correa Molina & Gervais, 2012). Es decir, que en contexto de formación inicial, el estudiante en prácticas requiere tanto del acceso a saberes disciplinarios, didácticos, pedagógicos y de experiencia como de un acompañamiento de formadores de terreno aptos para ayudarlo a construirse como profesional.

≈ Actores de la triada formativa

Como mencionamos más arriba, los actores claves de la triada formativa son el profesor/a en formación (PEF), el profesor/a tutor/a de la universidad (PT) y el profesor/a guía de la escuela. Los tres actores tienen roles específicos y claves para el funcionamiento de la triada formativa, que pasaremos a explicar a continuación.



- **Profesor/a en formación (PEF):** Estudiante de un programa regular de una carrera de Pedagogía que participa de la formación práctica en contexto de su formación inicial. El profesorado en formación transita por formación académica-teórica, en conjunto con la experiencia de práctica en contextos escolares reales, situados y auténticos, avanzando en cantidad de horas y en complejidad de tareas, decisiones y acciones.
- **Profesor/a guía: (PG):** Pertenece al contexto escolar que participará de la formación práctica del futuro profesor. Es el/la docente que acompaña al profesorado en formación desde este espacio, apoyando la producción de conocimiento práctico pertinente y relevante para su formación inicial, y su inserción en las diversas interacciones que se desarrollan al interior de las escuelas.
- **Profesor/a tutor/a: (PT):** Académico/a universitario que acompaña y apoya al profesorado en formación en su proceso de formación inicial desde el espacio universitario. Retroalimenta elementos como la planificación curricular, dominio disciplinar, didáctico y procesos de evaluación que intervienen en el desarrollo de sus clases. También retroalimenta el diseño de situaciones didácticas, recursos e instrumentos de evaluación que serán implementados en los contextos escolares situados.

La triada formativa mantiene interacciones permanentes entre todos sus actores, por lo que es clave la calidad y permanencia de la comunicación. A continuación, en la figura 27, se resume la relación de los actores de la triada formativa y las acciones más relevantes que tributan a cada uno de sus roles.

Figura 27. Estructura y roles de la triada formativa



- Diagnosticar la realidad educativa y de aula.
- Diseñar e implementar secuencias didácticas para el desarrollo del Pensamiento Social.
- Diseñar e implementar situaciones evaluativas para la mejora de los aprendizajes.
- Apoyar al profesorado guía en labores pedagógicas, como diseño de materiales, codocencia, retroalimentación de estudiantes, monitoreo de actividades, apoyo en jefatura y orientación.
- Mantener informados a profesores de la triada formativa sobre las actividades realizadas en el espacio escolar y la universidad.
- Participar de instancias de reunión con la triada formativa.

- Recibir a PEF en su aula, asignándole las responsabilidades que le son propias como docente y/o como profesor/a jefe.
- Acompañar y orientar disciplinaria y pedagógicamente a PEF durante el proceso de práctica.
- Facilitar a PEF el acceso a información pertinente para la realización de su práctica, como PEI, reglamento interno, listas de curso, seguimiento de calificaciones.
- Proporcionar instancias para que PEF asista a diferentes reuniones dentro del centro de práctica que se relacionen con el proceso de enseñanza-aprendizaje, como reunión y entrevista de apoderados, reuniones de departamento, consejos de profesores.
- Conocer y retroalimentar las planificaciones docentes que desarrollará PEF en función del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Supervisar y evaluar oportunamente el desempeño profesional del PEF de acuerdo a las pautas sugeridas por la Universidad.
- Informar a PT cualquier aspecto de interés, anomalía o incumplimiento por parte de PEF en relación con su desempeño.
- Reunirse en triada formativa.
- Colaborar en la reflexión de PEF en torno a su proceso de práctica.

- Establecer canales de comunicación y coordinación con PG para informar los aspectos y características del proceso de práctica.
- Reunirse semanalmente con PEF, privilegiando la conformación de comunidades de aprendizaje, mediante tutoría grupal.
- Acompañar a PEF en su proceso de práctica y orientarle en: planificación curricular; dominio disciplinar; didáctica y procesos de evaluación, que intervienen en el desarrollo de sus clases.
- Retroalimentar el diseño de situaciones didácticas, recursos e instrumentos de evaluación oportunamente.
- Observar, evaluar y retroalimentar las intervenciones de aula de PEF.
- Reunirse en triada formativa.
- Promover la reflexión de sus PEF mediante acciones dirigidas al interior de la comunidad tutorial, como la explicitación de creencias, la fundamentación de decisiones didácticas y el análisis crítico de su actuar como docentes de especialidad y de situaciones propias del aula y la comunidad escolar.
- Canalizar las situaciones especiales que ameriten un análisis y evaluación en conjunto con los agentes involucrados, tanto de la Universidad como del Centro de Práctica.

Fuente: Elaboración propia.

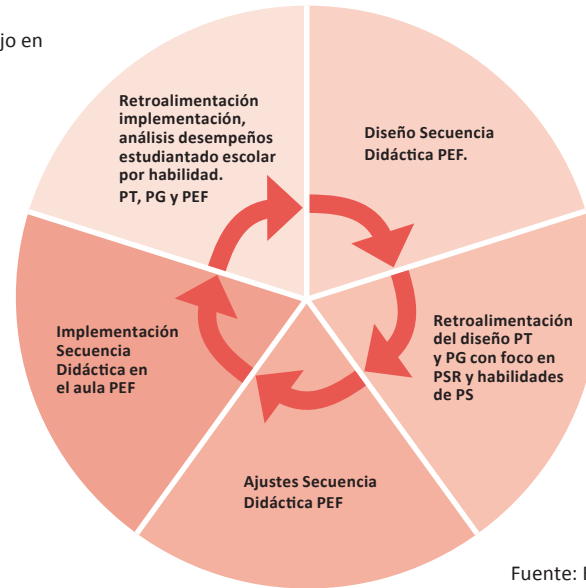


En la carrera de Pedagogía en Historia, el trabajo en la triada formativa ha cobrado relevancia fundamental y está centrado en diseñar y retroalimentar secuencias didácticas, que tienden a desarrollar el Pensamiento Social en las aulas escolares, además de generar apoyos y reflexión en otros aspectos del quehacer docente, como el clima de aula, el desarrollo profesional docente o aspectos administrativos, entre otros.

Es un trabajo colaborativo entre los tres actores de diseño, que van desde la retroalimentación, ajuste e implementación de secuencias didácticas, hasta la retroalimentación de clases y el análisis de desempeños y habilidades de Pensamiento Social logradas por el estudiantado escolar. Esto, con miras a mejorar el logro del aprendizaje y de las competencias profesionales del profesorado en formación, por lo que, en cada nueva iteración de este proceso, se van incorporando de manera progresiva todas las mejoras sugeridas en la iteración anterior.

A continuación, en la figura 28, presentamos el modelo de trabajo realizado bajo la modalidad de triada formativa en el contexto de práctica profesional para el diseño y retroalimentación de secuencias didácticas para el desarrollo del Pensamiento Social.

Figura 28.
Modelo de trabajo en
triada formativa



Fuente: Elaboración propia.

En el modelo de trabajo en triada formativa, propuesto por el equipo de didáctica y práctica de la carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad de Santiago de Chile, se definen cuatro etapas claves para el diseño e implementación de experiencias didácticas en la escuela, que promuevan y desarrollen el Pensamiento Social en el estudiantado escolar.

Una primera fase de diseño de la experiencia didáctica, es la materialización de una secuencia que desarrolla, en una primera instancia, el profe-



sorado en formación. Está estructurada, como vimos anteriormente, desde la problematización del currículum, a partir de una problemática social, integrando las habilidades que el estudiantado debe desarrollar para la resolución de dicha problemática y su evaluación permanente.

En un segundo momento, la triada formativa se reúne a retroalimentar el diseño propuesto por el profesorado en formación, con foco en la pertinencia de la problematización curricular, la problemática social levantada, las habilidades propuestas para resolver la problemática y la ruta de actividades y evaluación propuesta. Esto, con miras a mejorar la propuesta didáctica, pero también a reflexionar en torno a aquellas decisiones que se tomaron para la mejora desde cada uno de los roles de la triada formativa.

Posteriormente, se implementa la experiencia didáctica, en la cual el profesorado tutor/a observa una de las clases y, en una segunda reunión, se retroalimenta esta experiencia con foco en el impacto del diseño sobre lo implementado en el aula, en cómo se materializó el trabajo desde las habilidades de Pensamiento Social y dando ejemplos concretos del desempeño del estudiantado. Se reflexiona sobre la importancia del diseño y de la mejora de los aspectos en la reunión de retroalimentación de este diseño y del componente situado de la implementación. Estas reflexiones también son consideradas desde el rol de cada actor/a de la triada formativa.

Este proceso se repite para cada experiencia diseñada con el fin de asegurar la mejora continua de la implementación de experiencias didácticas en las aulas escolares con foco principal en la enseñanza, aprendizaje y evaluación del Pensamiento Social.

Las voces del profesorado

La propuesta entrega orientaciones a las universidades para que formen docentes capaces de promover el Pensamiento Social en el aula escolar. Ante esto, los y las docentes señalan:

Me parece necesario para fomentar el debate disciplinar y el fortalecimiento de las perspectivas teóricas y didácticas de los docentes en formación. Añadiría que no solo es relevante para el rol de las universidades en formación inicial, sino que también urge aportar a la actualización de los docentes en ejercicio.

Julio Reyes Ávila
PROFESOR COLEGIO
LOS NOGALES RED SIP

Creo que es necesario que este libro entregue orientaciones en la formación de docentes, es decir, que de cierta forma exista una proyección en otras universidades y que así se pueda visualizar un impacto. Ahora bien, creo que también es pertinente establecer un foco a aquellos/as profesores que ya se encuentran en ejercicio y de qué manera entrelazar sus propias experiencias y formas de pensar la planificación. Que también permee en las escuelas a través de distintos cursos de innovación y capacitación para que no exista una brecha entre aquellos que ya se encuentran dentro de la escuela y aquellos profesores que se están incorporando a las escuelas

Javiera Ríos Olea
PROFESORA EN FORMACIÓN
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE CHILE

Considerando que el Pensamiento Social se basa en principios relacionados con la justicia social, es necesario que la formación de profesores conduzca a tales fines y que la academia adopte estos lineamientos para la resignificación de la formación docente.

Camilo Fuentealba
PROFESOR EN FORMACIÓN
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE CHILE

Sí, creo que es necesario, ya que formar profesores que sean capaces de promover el desarrollo de las habilidades del Pensamiento Social en sus estudiantes requiere una forma de mirar y ejecutar la formación inicial y continua, que en mi opinión sigue siendo débil al menos en lo que conozco.

Jorge Gómez
PROFESORA EN FORMACIÓN
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE CHILE

Me parece necesario, porque para que el Pensamiento Social pueda ser desarrollado desde la escuela y fuera de ella, es preciso que l@s docentes aprendamos teóricamente, curricularmente, didácticamente y desde la evaluación este modelo desde nuestra formación inicial y continua. Si esto no se enseña y modela desde la universidad en la formación docente, no podemos tener la esperanza de que esto llegue y se viva en las aulas.

María Elena Abarca
PROFESORA COLEGIO
SANTA CRUZ DE CHICUREO



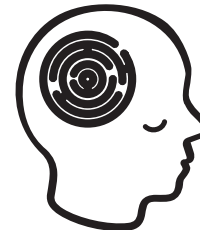
CAPÍTULO IV

Reflexiones y desafíos

Durante la última década, el modelo de formación del Pensamiento Social que hemos presentado en las páginas precedentes ha sido objeto de análisis críticos, evaluaciones y reconocimiento de los innumerables desafíos que presenta para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estos procesos nos permiten analizar, reflexionar y hacer proyecciones respecto de la implementación y la solidez del modelo.

Principalmente, nos anima la certeza del enfoque que orienta nuestra propuesta. Hoy, más que nunca, hay que consolidar propósitos de enseñanza que aspiren al desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria. Si en la escuela —quizás el espacio de cobertura más democrática en nuestra sociedad— la enseñanza de las ciencias sociales se enfoca en comprender la complejidad de dicha sociedad y en el carácter de actores sociales de las generaciones que se están formando, podemos aspirar a un futuro más auspicioso como humanidad.

Para que esto último sea posible, es menester preparar un profesorado que se entienda a sí mismo como un actor social. Con autonomía para interpretar un currículo por definición prescrito, pero con posibilidades de lectura abiertas a la problematización y a la relevancia social de los contenidos.



En esta línea, reivindicamos una formación que supere las tensiones entre las disciplinas y avance en la categoría de Pensamiento Social, desde una perspectiva interdisciplinar que atienda la complejidad de la realidad social.

Durante estos años de implementación, se hizo un análisis conjunto entre las y los integrantes de la triada formativa de los alcances, los límites, las oportunidades del Modelo de desarrollo del Pensamiento Social en la formación de profesores y su ejecución efectiva en los centros escolares nos permite afirmar que se trata de un modelo innovador, que requiere de un sólido manejo conceptual tanto de la didáctica como del ámbito de las habilidades asociadas a las disciplinas que se enseñan, aspecto de incipiente investigación en el área. Esto significa, en algunos casos, confrontarse con largas tradiciones de enseñanza centradas exclusivamente en la profundidad conceptual y factual que, tanto profesores en formación como en ejercicio, deben enfrentar y superar. Para las formadoras universitarias, en tanto, supone apertura y flexibilidad permanente para ajustar un modelo fuertemente tensionado por los contextos escolares, sociales, culturales y políticos. Su novedad, por otro lado, requiere extender y profundizar en investigación empírica de esta misma naturaleza para dar solidez a la validación formativa de la propuesta.

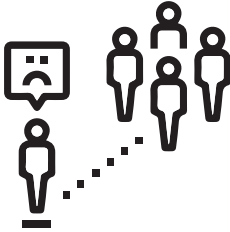
Las oportunidades de consolidación y extensión del modelo se vinculan directamente con las posibilidades que ofrecen las prácticas pedagógicas para implementarlo en los centros escolares. La experiencia de las triadas formativas se ha convertido en un círculo virtuoso de relación Universidad/Escuela, espacio de integración en el que los profesores en formación diseñan e



implementan sus secuencias didácticas colaborativamente y en permanente retroalimentación desde sus formadoras universitarias, las supervisoras de práctica, sus formadores en las escuelas y los profesores guía. Las prácticas pedagógicas están siendo la mejor vía de transferencia del modelo de desarrollo del Pensamiento Social al espacio escolar, en tanto que este, sus necesidades y contexto, se convierten en el mejor centro de información y evidencia para mejorar o ajustar el modelo. Además, la experiencia de las triadas formativas está permitiendo ajustar el modelo de retroalimentación de las prácticas y transferirlo a la totalidad de la carrera.

Quizás, el resultado más relevante de este proyecto sea el aprendizaje adquirido en la retroalimentación al diseño e implementación de las secuencias didácticas. Esto permitió que, en cada caso, los profesores en formación aprendieran a analizar y evaluar los contextos escolares, además de hacer los ajustes técnicos para mejorar sus diseños y sus prácticas de implementación con la finalidad de desarrollar el Pensamiento Social.

Respecto al modelo de secuencia didáctica, se puede destacar como resultado su pertinencia estructural para promover habilidades de Pensamiento Social. Las fases de exploración, introducción de conceptos, estructuración y aplicación posibilitan direccionar resultados de aprendizaje e intenciones evaluativas en las dimensiones de contextualización, explicación, interpretación y elaboración de propuestas para el desarrollo del Pensamiento Social a lo largo de una experiencia de formación que permite generar esos aprendizajes de manera auténtica y situada.



Por su parte, los aprendizajes logrados por los estudiantes permiten concluir la necesidad permanente de definir con precisión las habilidades que se espera desarrollar, volviendo sistemáticamente sobre ellas con instrucciones y consignas claras y segmentadas en cada fase de la secuencia. Todo ello genera andamios para la promoción del Pensamiento Social y de una retroalimentación efectiva hacia el logro de los aprendizajes esperados.

Como correlato, la estructura de la secuencia didáctica y su alineación conjunta de las dimensiones del Pensamiento Social posibilita sistematizar la progresión y profundidad de las habilidades que componen esas dimensiones a lo largo del proceso, facilitando su identificación, descripción y evaluación en el desarrollo de la experiencia.

Evaluar la experiencia de implementación de la secuencia didáctica permitió poner foco en unos de los componentes estructurales del modelo: la definición de Problemáticas Sociales como eje estructurador de la secuencia de aprendizaje. La categoría es ampliamente valorada porque permite cumplir con la finalidad de comprender la realidad actual; da lugar al desarrollo de habilidades complejas, como la interpretación, la explicación y la contextualización; permite la apropiación por parte de los estudiantes de conceptualización disciplinar; propicia la discusión de puntos de vista y el posicionamiento, individual o grupal, respecto de la pregunta central del trabajo; y pone en tensión las apreciaciones de los estudiantes al interior de los grupos de trabajo.

Entre las alertas y recomendaciones, se destaca la necesidad de “ensayar” la pregunta problematizadora con los estudiantes y de tener una actitud flexi-



ble para reelaborarla de acuerdo con la interpretación que estos hagan de ella, sus intereses y necesidades. La conclusión es que la Problemática Social ponga más énfasis en lo contextual que en lo académico, no con la intención de disminuir el rigor, sino más bien, de relevar que, entre las varias funciones que cumple el problema, la vinculada a comprometer a los y las estudiantes debe ser el pilar principal. Se recomienda que, de ser necesario, el problema se presente en progresivas versiones, de manera de facilitar el trabajo y los aprendizajes de los estudiantes.

En relación con esto último, se destaca la necesidad de un diálogo entre universidad y escuela, que permita discutir las finalidades y características que debe tener una problemática social, pudiendo establecer elementos estructurales, pero también comprendiendo cómo estos pueden ser flexibilizados para otorgar mayor potencialidad y dinamismo a la secuencia.

Otro riesgo detectado es que una Problemática Social siempre estará mediatizada por la coyuntura, pudiendo alterar explicaciones fundadas en habilidades del Pensamiento Social para ser reemplazadas por eslóganes faltos de contenido, de fundamento o decididamente irracionales. Por otra parte, dado su carácter controversial y coyuntural, la enseñanza a partir de problemáticas sociales corre el peligro de dar un margen para la validación de puntos de vista contrarios a los valores democráticos y al respeto a los Derechos Humanos.

Como se señaló en los puntos anteriores, la estructura de la secuencia didáctica facilita la posibilidad de desarrollar el Pensamiento Social y sus dimensiones, considerando las intenciones didácticas y evaluativas de cada una



de sus fases. Esto permite hacer seguimiento de la progresión de los aprendizajes de los estudiantes, desde la fase de exploración y diagnóstico de conocimientos y habilidades hasta la fase de aplicación y elaboración de propuestas. En este punto, se han podido determinar resultados que dan cuenta del desarrollo de las habilidades en cada una de las dimensiones en que se estructura el Pensamiento Social a partir de los resultados de aprendizaje de los estudiantes una vez implementada la secuencia didáctica.

Las conclusiones dan cuenta de progresos claros y específicos, cuando se intenciona el desarrollo de la habilidad con instrucciones claras y progresivas en complejidad a lo largo de la secuencia didáctica. En esta decisión, resulta clave la información recogida en el diagnóstico. Por el contrario, debilidades en la planificación y los diseños instruccionales limitan u obstaculizan el desarrollo de habilidades.

Desde esta experiencia, es posible afirmar que una secuencia didáctica debería ser planificada teniendo siempre en consideración las cuatro dimensiones del Pensamiento Social y creando instancias para que todas las habilidades sean movilizadas. Sin embargo, siempre es necesario tener claridad sobre el conjunto específico de habilidades que se buscan potenciar con mayor urgencia, ya que el complejo y cambiante contexto escolar constantemente demanda cambios y reducciones de tiempo, lo que hace necesario tener los focos bien definidos.

Desde otra mirada, se releva que la perspectiva didáctica del Pensamiento Social se ha implementado de manera incipiente en los centros escolares, lo



que puede explicar que ciertas expectativas del modelo no se cumplan con facilidad. Se considera que la incorporación sistemática de estas perspectivas es, sin duda, una oportunidad a considerar.

Con todo, esta propuesta ha sido fruto de nuestro trabajo, pero también del trabajo de muchas y muchos docentes en formación y profesores y profesoras del sistema escolar, que han participado activamente del ajuste al modelo durante cada una de sus versiones por más de diez años de implementación. Esa construcción colectiva nos permite contar con una propuesta sólida que sigue presentando grandes desafíos, pero que pretende seguir co-construyéndose en la urgente necesidad de aportar desde el aula de ciencias sociales a la formación de ciudadanías críticas y activas, capaces de avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva. Los y las invitamos a ser parte de ese desafío.





≈ ANEXO

Ejemplos de secuencias didácticas para el desarrollo del Pensamiento Social

Colegio	Colegio Tegualda	Nivel	Segundo Medio			
OA secuencia (interpretado)	Valorar la existencia de un marco regulador de las relaciones internacionales que promueva y asegure el respeto de los Derechos Humanos de manera universal, comprendiendo que los actuales no cumplen a cabalidad dicha misión.	Profesor/a en formación	Carla Tores			
		OA				
		OAH	OAH b	OAH g	OAH j	OAH k
		OAA	OAA c	OAA b	OAA i	
Tema/Unidad	Segunda Guerra Mundial: causas, características y consecuencias.					
Problemática Social	<p>La Segunda Guerra Mundial (2GM) se caracterizó por el uso de nuevas armas y por poseer un alto componente ideológico, como el exterminio bajo el régimen nazi. Por sus características, es considerado el conflicto más devastador de la humanidad, debido a las muertes, su impacto demográfico, material y moral. Una vez terminado, se buscó marcos reguladores para asegurar la paz y evitar que estos horrores se repitieran, por lo que fue creada la ONU, la cual sienta las bases de las relaciones internacionales. Así mismo, en 1948 se aprueba la Declaración Universal de Derechos Humanos, que deben ser respetados por todos los Estados a nivel mundial. Si bien han pasado más de 70 años, aún existen conflictos entre naciones. Un ejemplo es el conflicto entre Israel y Palestina, altamente discriminatorio, activo por décadas y con grados creciente de violencia, y no parece tener una pronta solución. Ante situaciones como esta surge la siguiente interrogante: ¿Por qué, a pesar de que después de la Segunda Guerra mundial fueron creados organismos defensores de los Derechos Humanos, hasta hoy persisten guerras y conflictos entre naciones sin solución aparente?</p>					

EJEMPLO 1

Exploración (diagnóstico)	
<p>Se presenta el tema, se enfatiza en lo devastador de la 2GM y las medidas tomadas para que no vuelva a ocurrir. Se mira un video de un ataque israelí a Gaza. Se pregunta ¿Reconocen el conflicto? ¿Por qué que es posible que situaciones como estas sigan ocurriendo? Responden en Google Forms o en sus cuadernos. Se hace plenario sobre las respuestas y se suben a Classroom. Se reflexiona sobre lo complejo que sería vivir una nueva guerra mundial.</p>	
Situación evaluativa	Pregunta reflexiva
Uso de recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • Video • PPT • Forms 	
Criterios de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifican causas por las que hoy ocurren conflictos graves entre naciones. • Identifican organismos reguladores de relaciones internacionales. 	
Duración	1 hora y media pedagógica

Introducción de conceptos (formativa)		Estructuración y síntesis (formativa)		Aplicación (sumativa)	
<p>Se exponen las causas, características y consecuencias de la 2GM. Se analiza la Carta de la ONU y un texto sobre la declaración de DD.HH. profundizando en las razones de su surgimiento y la misión este organismo. Se hace una visita virtual al complejo Auschwitz. Redactan, en Google Forms o sus cuadernos, la carta de un niño o una niña que vivió en los campos de concentración. En ella, manifiestan su compromiso con los DD.HH. para que esto no suceda nuevamente.</p>		<p>Se analizan las cartas de los estudiantes, compartiendo los compromisos tomados. Se guía el diálogo hacia el que, con nuestras acciones, podemos ser agentes de cambio en la sociedad. Se explica la consigna y rúbrica de la actividad, donde forman tríos e investigan la composición de la ONU, los Estados Miembros, su misión, la implicancia de los DD.HH., sus artículos y si realmente se cumple su carácter de universalidad. La información se organiza en un mapa conceptual y se publica en Classroom.</p>		<p>Se explica la consigna y la rúbrica. En grupos, responden: ¿Por qué es posible que existan situaciones tales como entre Palestina e Israel? ¿La ONU y los DD.HH. tienen suficiente poder para resolver conflictos? ¿Cuál es la importancia de un marco regulador de relaciones internacionales eficaz? Elaboran propuestas para subsanar las debilidades del accionar de los marcos reguladores internacionales. Se presentan en cápsulas o infografías que se publican en Instagram.</p>	
Situación evaluativa	Carta	Situación evaluativa	Organizador gráfico	Situación evaluativa	Presentación de investigación
Uso de recursos		Uso de recursos		Uso de recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • PPT • Página ONU y de Auschwitz • Declaración de DD.HH., • Forms 		<ul style="list-style-type: none"> • PPT • Plataforma Miro 		<ul style="list-style-type: none"> • PPT • Consigna • Rúbrica 	
Criterios de evaluación		Criterios de evaluación		Criterios de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica crímenes cometidos en la 2GM. • Asumen un posicionamiento frente al problema y proponen compromisos. 		<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizan la ONU y la Declaración Universal de los DD.HH. • Jerarquizan y relacionan la información. • Utilizan nominalizaciones o conceptos de las Ciencias Sociales de forma pertinente. 		<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizan la ONU • Explican la incidencia de marcos reguladores internacionales en conflictos entre naciones. • Diseñan propuestas de solución a las debilidades de los marcos internacionales. 	
Duración	2 horas pedagógicas	Duración	2 horas pedagógicas 1 hora trabajo autónomo	Duración	4 horas pedagógicas 2 horas trabajo autónomo



Colegio	Colegio Arzobispo Crescente Errázuriz, Puente Alto	Nivel	III- IV medio: Electivo Comprensión Histórica del Presente
Profesor/a en formación		Yanira Chacón	
OA secuencia (interpretado)	Reconocer el aporte que la oralidad y la memoria generan en la reconstrucción de la Historia Local de las comunidades, mediante la construcción de fuentes orales.	OA	OA 3 OA 5
		OA H	OA H a OA H b OA H g
		OAA	OAA 5 OAA 8
Tema/Unidad	Memorias locales: reconstruyendo la historia de la comunidad crescentina. Unidad 3: Problematicando los cambios y continuidades en la historia de la vida cotidiana.		
Problemática Social	<p>La perspectiva de la Nueva Historia Social se plantea reconstruir la historia considerando fuentes como la oralidad y la memoria, por el gran aporte que representan para nutrir los debates sobre los procesos históricos. Sin embargo, existe un amplio debate respecto de las imprecisiones y/o confusiones que la consideración de este tipo de fuentes puede traer al proceso de escritura y validación de la investigación histórica.</p> <p>¿Por qué es relevante para la investigación histórica considerar la historia local y reciente de los territorios si esta no forma parte de los relatos de la historia oficial?</p>		

Exploración (diagnóstico)	
<p>Clase 1. Identifican características principales de la memoria y la oralidad a través de cápsula (clase asincrónica).</p> <p>Clase 2. Fichan el texto de Mario Garcés "La Historia Oral: Enfoques e Innovaciones Metodológicas" e identifican hitos históricos comunes de su historia en el colegio para generar propuestas de rescate de la memoria local.</p>	
Situación evaluativa	Fichaje fuentes.
Uso de recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • Cápsula educativa • Power Point de la clase • Matriz n° 1 para fichaje • Padlet. 	
Criterios de evaluación	
Localización temporal, Localización Espacial, Continuidad y Cambio, Empatía.	
Duración	4 horas pedagógicas

Introducción de conceptos (formativa)		Estructuración y síntesis (formativa)		Aplicación (sumativa)	
<p>Clase 3. Estructurar una metodología de trabajo para el rescate de la memoria a partir de los contenidos trabajos en clases.</p> <p>Clase 4. Construyen una batería de preguntas de manera grupal a partir de una estructura previamente presentada, a fin de recopilar el trabajo de cada grupo en la entrevista definitiva que se aplicará.</p>		<p>Clase 5. Elaboran un guion a través de la matriz presente en Classroom, incorporando las discusiones grupales en torno a la forma y al contenido.</p> <p>Clase 6. Aplican la entrevista antes pauteada, la graban y la suben a la plataforma en la tarea previamente asignada a todos.</p> <p>Clase 7. Trabajan en una matriz individual para estructurar 2 o 3 hitos relevantes que haya mencionado su entrevistado/a.</p> <p>Clase 8. Trabajan en torno a preguntas reflexivas sobre significados y percepciones de entrevistados, a partir de la elección de, al menos, dos fuentes escritas y/o audiovisuales que complementen el trabajo realizado.</p>		<p>Clase 9. Se realiza un ejercicio colectivo de codificación, bajo la lógica de la práctica guiada, a fin de despejar dudas en torno al método.</p> <p>Clase 10. Observan un video sobre la experiencia del plebiscito de 1988 en población Los Nogales, a fin de identificar elementos centrales en el análisis de un testimonio oral.</p> <p>Clase 11. Aportan la codificación de sus entrevistas al drive colectivo, a fin de sumar recursos para la redacción de la narrativa final.</p> <p>Clase 12. Se dividen en grupos según sus respectivos estamentos para construir colectivamente el insumo final.</p>	
Situación evaluativa	Batería de preguntas	Situación evaluativa	Diseño y aplicación entrevista	Situación evaluativa	Boletín para la comunidad
Uso de recursos		Uso de recursos		Uso de recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • Cápsula educativa • Power Point de la clase • Matriz n°3 para diseño de entrevista alojada en Classroom 		<ul style="list-style-type: none"> • Cápsula educativa • Matriz n° 5 para identificación de hitos • Tarea Reflexiva 		<ul style="list-style-type: none"> • Matriz n°6 colectiva de codificación • Power Point clase • Matriz n°7 para codificación individual • Carpeta drive • Matriz n°8 para trabajo final • Bibliografía y recursos complementarios 	
Criterios de evaluación		Criterios de evaluación		Criterios de evaluación	
Localización temporal, Localización Espacial, Continuidad y Cambio, Conceptualización, Multicausalidad, Empatía.		Localización temporal, Localización Espacial, Continuidad y Cambio, Conceptualización, Multicausalidad, Empatía		Localización temporal, Localización Espacial, Continuidad y Cambio, Conceptualización, Multicausalidad, Referenciación, Empatía	
Duración	4 horas pedagógicas	Duración	8 horas pedagógicas	Duración	8 horas pedagógicas



Colegio	San Pablo, Cerro Navia	Nivel	Séptimo Básico.
Profesor/a en formación		José Robles	
OA secuencia (interpretado)	Evaluar las transformaciones en Europa a partir del S. XII y su relevancia en la organización de las ciudades en la sociedad contemporánea enfocándose en elementos de continuidad y cambio, para comprender las desigualdades geográficas y el surgimiento del derecho a la ciudad.	OA	OA 12
		OAH	OAH b OAH d OAH e
		OAA	OAA c OAA j
Tema/Unidad	Transformaciones sociales y económicas en Europa Occidental desde el siglo XII.		
Problemática Social	Desde el siglo XII en Europa Occidental la sociedad comienza a generar un consenso sobre la paz necesaria y se aprovechan las rutas comerciales transcontinentales, se produce una estabilización de las sociedades, que experimentan un crecimiento demográfico. Las ciudades se modificaron para la inserción y relación social y económica de los habitantes en lugares como ferias o puertos. En la ciudad emerge un nuevo grupo social, la burguesía, conformada por comerciantes y banqueros que comienzan a generar una distinción con otros grupos. La burguesía comienza a ascender económicamente, pero sin gran participación política. La burguesía afianza vínculos económicos tales como el intercambio de productos, las rutas comerciales, la aparición de los préstamos y la economía monetaria. Estas dinámicas modifican la ciudad. Las ciudades se moldean debido a las percepciones que tienen los grupos sociales sobre ella y, principalmente, la de aquellos que necesitan de la misma para establecer relaciones económicas que fortalezcan su estatus social. En este contexto, se comprende que las ciudades se complejizan debido a su valoración como espacio social, cultural, político y principalmente, económico. Los grupos sociales se relacionan económicamente y generan perspectivas según sus realidades y anhelos de calidad de vida. En este ámbito, el acceso a los recursos económicos y de intercambio, así como su probabilidad de beneficiarse de ellos y acumular riqueza, no es transversal en la sociedad y los grupos sociales experimentan desigualdades en el acceso a la ciudad. Por lo tanto, surge la pregunta ¿Cómo la posición social y el acceso al poder económico va configurando la estructura y el aprovechamiento de las ciudades?		

Exploración (diagnóstico)	
Se presenta la estructura de la ciudad en la Edad Media en Google Earth. Se identifican similitudes y cambios en las ciudades. Se evidencia la estructura de Santiago actual mostrando gráficos problematizadores sobre la presencia de áreas verdes, el dinero que cada municipio destina a áreas verdes, y la cantidad de carabineros por persona en cada comuna de la RM. Responden en padlet: ¿por qué se generan estas relaciones en las ciudades?	
Situación evaluativa	
Plenario, respuesta del PSR en Padlet.	
Uso de recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación • Google Earth 	<ul style="list-style-type: none"> • Padlet
Criterios de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> • Contextualiza espacial y temporalmente la Edad Media. • Reconoce la estructura de la ciudad de la Edad Media. • Reconoce desigualdades territoriales en Santiago. • Compara ambas ciudades. 	
Duración	2 horas pedagógicas

Introducción de conceptos (formativa)		Estructuración y síntesis (formativa)		Aplicación (sumativa)	
<p>Primera clase: Se ve un video. Se recogen conceptos claves y desigualdad. Se aborda el la vida urbana en el siglo XII. Se problematiza al burgués, su posicionamiento estratégico y sus intereses. Redactan una carta al rey como si fuesen burgueses.</p> <p>Segunda clase: Se ve un video, se enfatiza en el derecho a la ciudad y geografía injusta, problematizado por noticias. Se completa el padlet de la primera clase, incluyendo el enfoque de derecho a la ciudad.</p>		<p>Los estudiantes se organizan en grupos, en un papelógrafo comienzan a escribir los grupos sociales en el siglo XII. Desde allí, describirán las condiciones de vida de cada uno de los grupos sociales y se enfatizará en hacer un ejercicio de continuidad y cambio. Se hará el ejercicio didáctico de analizar cómo los distintos grupos sociales vivirían el derecho a la ciudad y cuáles serían las injusticias geográficas que podrían existir para cada grupo en la época.</p>		<p>Se enfocan en un solo grupo social, asignado al azar. Lo abordan según sus trabajos, dónde se situaban en la ciudad y su relevancia en la edad media. Se retroalimenta y se corrige. Elaboran una infografía sobre su investigación. Divulgan su grupo social en RR.SS. Responden: ¿Cómo se ha vulnerado el derecho a la ciudad del grupo social? ¿Cómo se relaciona el derecho a la ciudad con el poder económico? ¿Por qué es importante el derecho a la ciudad actual?</p>	
Situación evaluativa		Situación evaluativa		Situación evaluativa	
Construcción colectiva de conceptos respuesta a PSR, juego de roles. Plenario, respuesta en padlet.		Crónica de vida		Infografía de grupo social investigado.	
Uso de recursos		Uso de recursos		Uso de recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación • Youtube 		<ul style="list-style-type: none"> • Jamboard • Padlet 		<ul style="list-style-type: none"> • Presentación 	
Criterios de evaluación		Criterios de evaluación		Criterios de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las causas del resurgimiento de las ciudades en el S. XII. • Comprende grupos sociales de la Edad Media. • Comprenden el derecho a la ciudad en la actualidad. • Reconoce desigualdades territoriales. 		<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las condiciones de vida de los grupos sociales en la edad media. • Comprende la ubicación en la ciudad de los grupos sociales. • Explica la importancia del acceso económico en las ciudades. 		<ul style="list-style-type: none"> • Elaboran cambios y continuidades de su grupo social con la estructura de la ciudad que ocupan en la actualidad, si es que aún existen. • Elaboran una infografía • Divulgan el afiche en RR.SS. 	
Duración	4 horas pedagógicas	Duración	2 horas pedagógicas	Duración	2 horas pedagógicas 3 horas trabajo autónomo



Colegio	Liceo Cardenal Antonio Samoré, San Bernardo	Nivel	I medio	Profesor/a en formación	Milena Araneda Patricio Armijo
OA secuencia (interpretado)	Analizar las características del proceso de ocupación de la Araucanía por parte del Estado chileno evaluando, a través del diálogo y el debate entre estudiantes, las dimensiones políticas y económicas que permiten comprender su continuidad para promover el respeto a la diversidad cultural y una convivencia democrática.	OA	OA 14 OA24		
		OAH	OAH b OAH f OAH h OAH i		
		OAA	OAA b OAA c		
Tema/Unidad	Unidad 3: Conformación del territorio chileno.				
Problemática Social	<p>A partir de la segunda mitad del siglo XIX, el Estado de Chile desplegó un proceso de ocupación de la Araucanía, enmarcado en un contexto estatal de expansión territorial, que significó múltiples repercusiones para las comunidades dentro de la transversalidad del territorio. Entre las finalidades esenciales del Estado, se encuentran la permanencia y estabilidad de un statu quo cuyo núcleo es la optimización de utilidades de grupos económicos privados, que han acumulado su riqueza históricamente a partir de la explotación de recursos naturales y de la usurpación de territorios habitados ancestralmente por comunidades indígenas, las cuales bajo la óptica capitalista neoliberal debían ser objeto de la máxima ganancia posible. El rol del ejército y fuerzas policiales del país (Carabineros-GOPE-PDI) han sido actores claves al servicio del Estado y asimismo de los principales entes económicos del país, como son las empresas forestales, las transnacionales del área de recursos energéticos (hidroeléctricas , represas y otras) y de los conglomerados de la gran agricultura local, como es el caso del APRA, que salió recientemente a la luz pública luego de conocerse que fue la organización que convocó a una marcha racista en contra del pueblo mapuche, y que difundió discursos de odio que incitaban a la acción violenta y directa en contra de quienes se encontraban en la vía pública de distintas localidades céntricas de la Araucanía (Curacautín y otras comunas).</p> <p>Por tanto, pese a que ha pasado más de un siglo de la consolidación del proceso, en la actualidad permanecen conflictos y disputas entre las comunidades indígenas y el Estado. ¿Por qué si las motivaciones e intereses del Estado chileno han cambiado a lo largo de los años se sigue perpetuando el conflicto iniciado en el siglo XIX en la zona de la Araucanía?</p>				

Exploración (diagnóstico)		Introducción de conceptos (formativa)	
<p>Se entregará una guía grupal (4-5 estudiantes). Deberán realizar una puesta en común entre los integrantes para responder dos preguntas de tipo abiertas que estarán acompañados de tres imágenes cada una. Luego de 30 minutos, deberán entregar las guías para realizar una retroalimentación de cada grupo. *Preguntas: 1) ¿Qué desafíos crees que enfrentó el Estado de Chile, luego de su independencia, con la población indígena que habitaba el territorio nacional de la época (mediados S.XIX)? 2) ¿Cuáles consideras son las causas que permiten comprender el conflicto actual entre el Estado de Chile y el pueblo mapuche? El docente pedirá que un representante por grupo vaya comentando en voz alta sus respuestas para comentar las fortalezas y debilidades de las preguntas.</p>		<p>Se dará paso a una presentación visual: “Chile a mediados del siglo XIX”, donde se observarán contenidos como la base del sistema económico de la época, los territorios correspondientes al Estado de Chile hacia 1850 y los diferentes intereses expansionistas de la época. Posteriormente se entregará una guía trabajada en modalidad puzzle. Luego, de manera individual, deberán responder la pregunta N°1 del diagnóstico, pero a partir de lo observado en clases: ¿Qué desafíos enfrentó el Estado de Chile, luego de su independencia, con la población indígena que habitaba el territorio nacional de la época (mediados S.XIX)? Luego, se observarán en la pizarra tres imágenes y los estudiantes deben escoger una alternativa a partir de la pregunta ¿Qué imagen gráfica la ocupación de la Araucanía? Se pedirá que cada estudiante se forme en fila según la alternativa que escoja. Posteriormente, se entregará una guía a cada estudiante con imágenes, mapas y textos del proceso de ocupación de la Araucanía (1860-1880) para reconocer principales actores, territorios en disputa, mecanismos de ocupación y acciones utilizadas por el ejército en la zona. Se responden las siguientes contenidas en la guía. Como actividad final, observan una fuente visual en torno a Camilo Catrillanca y responden: ¿Existe relación entre el homicidio de Camilo Catrillanca en 2018 con el proceso de ocupación de la Araucanía a fines del siglo XIX? ¿Por qué?</p>	
Situación evaluativa	Guía de aprendizaje	Situación evaluativa	Guía de aprendizaje para clase puzzle
Uso de recursos	Guía con imágenes y preguntas	Uso de recursos	Fuentes iconográficas y escritas
Criterios de evaluación		Criterios de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> Relacionan el contexto nacional e internacional de América Latina a mediados del siglo XIX. Identifican una o más causas que permiten comprender el conflicto actual entre el pueblo mapuche y el Estado chileno. Sintetizan sus ideas y responder en el espacio determinado para cada pregunta. 		<ul style="list-style-type: none"> Reflexionan sobre la realidad nacional e internacional según las preguntas asignadas. Reconocen el interés del Estado chileno en los territorios de la Araucanía en el pasado y el presente según las preguntas asignadas. Identifican la presencia de nuevos actores en los intereses sobre los territorios indígenas actualmente según las preguntas asignadas. Identifican los diversos mecanismos utilizados por el Estado chileno para la ocupación de la Araucanía. Reconocen las decisiones políticas, económicas y culturales detrás de la diversidad de mecanismos utilizados. Argumentan los impactos de la ocupación del Araucanía y su continuidad en el tiempo. 	
Duración	1 hora pedagógica	Duración	4 horas pedagógicas



Estructuración y síntesis (formativa)		Criterios de evaluación	
<p>Se mostrará una imagen de una columna de opinión para identificar si todos los estudiantes saben lo que es una columna de opinión y cuáles son sus partes. Se entregará a cada estudiante una infografía para que se identifique en conjunto con el/la docente los objetivos y estructura de la columna de opinión. Deberán realizar una columna de opinión en torno a la pregunta ¿Qué impactos generó el proceso de ocupación de la Araucanía en la población mapuche? Deben pensar que está será publicada en un diario nacional y que debe considerar los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos del Estado en el proceso de ocupación de la Araucanía. • Intencionalidad de los actores involucrados. • Evaluar los impactos a corto, mediano y largo plazo. <p>Una vez terminada, deben subirla a la red social que escojan: Facebook, Instagram, Twitter. Presentarán un print de pantalla de la columna publicada. Finalmente, deberán anotar la siguiente pregunta en el cuaderno: Reflexionen en parejas y respondan de manera individual: ¿En qué aspectos o situaciones actuales identificamos consecuencias del proceso de ocupación de la Araucanía?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Argumentan de manera clara y coherente en torno a los impactos generados para la población mapuche durante el proceso de ocupación de la Araucanía. • Evalúan el impacto en el tiempo, ya sea a corto, mediano o largo plazo. • Respetan la estructura de una columna de opinión. • Publican su columna de opinión en alguna red social. 	
Situación evaluativa	Columna de opinión.		
Uso de recursos			
<ul style="list-style-type: none"> • Infografía, fuentes para crear columna de opinión. Soporte: Redes Sociales. 			
		Duración	2 horas pedagógicas

Aplicación (sumativa)		Criterios de evaluación
<p>Los estudiantes se deben organizar en grupos de 5 estudiantes y realizarán un plenario sobre la realidad de los pueblos originarios en la actualidad en torno a 2 preguntas:</p> <p>1) ¿Qué sabemos sobre la realidad actual de los pueblos indígenas nacionales?</p> <p>2) ¿Qué aportes culturales conocemos de los pueblos indígenas nacionales?</p> <p>Posteriormente, se asignará a cada grupo un pueblo originario con un papel que explique el formato de la actividad a realizar, un juego de roles. Cada grupo trabajará a partir del pueblo originario asignado con dos artículos entregados por el/la docente; además, para enriquecer el trabajo deben investigar información relacionada a la temática. El objetivo es reflexionar sobre la realidad histórica del pueblo originario posterior a la conformación del Estado de Chile y su realidad actual, considerando lo analizado con respecto al conflicto mapuche.</p>	<p>Las preguntas orientadoras del juego de roles, a las cuales deben dar respuesta con su representación, son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo impactó la política expansionista del Estado chileno del siglo XIX al pueblo indígena asignado? • ¿Existió un conflicto? • ¿Se mantiene el conflicto? Si es así, ¿con qué características? • Para el caso de los pueblos indígenas extintos, ¿qué se podría haber hecho para evitar la extinción de esta cultura? <p>Los estudiantes deben rotarse y quedar todos en grupos diferentes de cinco estudiantes para comentar lo averiguado en torno a cada pueblo originario y anotar en sus cuadernos lo que les parezca interesante de cada pueblo indígena.</p> <p>El juego de roles debe presentarse tomando una postura clara en torno al rol representado. Se deben observar claramente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El rol del Estado en el conflicto (agente estatal seleccionado: presidente de época, ejército, etc.) por uno o dos integrantes del grupo. • El rol de uno o dos integrantes de la comunidad indígena en la época del conflicto por uno o dos integrantes del grupo. • El rol de uno o dos integrantes de la comunidad indígena en la época actual por uno o dos integrantes del grupo. <p>Cada grupo tendrá 10 minutos para exponer, para que todos los estudiantes del grupo puedan explicar la realidad actual e histórica del pueblo originario asignado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican la realidad actual de los pueblos indígenas a nivel nacional. • Reconocen los aportes culturales de cada pueblo indígena a la cultura actual. • Responden a la pregunta a partir de uno o más argumentos concretos y sólidos. • Reconocen el conflicto del pueblo indígena asignado. • Reflexionan en torno a la realidad histórica y actual del pueblo indígena asignado. • Comprenden la realidad de diversos pueblos indígenas a nivel nacional. • Contrastan lo analizado para su trabajo con lo que han averiguado sus compañeros.
<p>Situación evaluativa</p>	<p>Plenario, Juego de roles.</p>	
<p>Uso de recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía instructiva • Fuentes de investigación. 		
		<p>Duración 4 horas pedagógicas</p>



Colegio	Colegio Peter College, Cerrillos	Nivel	Tercero medio, Educación Ciudadana	Profesor/a en formación	Nicolás Cortés
OA secuencia (interpretado)	Analizar las finalidades del Estado y sus alcances en la cotidianidad, sus limitaciones y oportunidades que representa a la luz de las distintas formas de participación, considerando las experiencias y los fenómenos sociales posteriores al 18 de octubre de 2019.	OA	OA 1 OA 6		
		OAH	OAH a OAH c OAH f OAH g		
		OAA	OAA 1 OAA 4 OAA 18 OAA 19		
Tema/Unidad	Movilizaciones sociales, participación ciudadana y su impacto en la comprensión del rol del Estado.				
Problemática Social	<p>Las finalidades del Estado chileno actual están marcadas por las concepciones del grupo que redactó la Constitución en los 80. Esto necesita una ciudadanía activa que exija el correcto cumplimiento de cada materia que guarde relación con los derechos consagrados en la Constitución. Sin embargo, la participación ciudadana desde el fin de la dictadura estuvo relegada a la participación electoral, la cual ha ido en descenso, y los partidos políticos están deslegitimizados. No obstante, desde 2001 se retoman las manifestaciones como otro tipo de participación ciudadana.</p> <p>Las manifestaciones de octubre de 2019 manifestaron las demandas sobre cómo la Constitución permitía o no el debido cumplimiento de los deberes del Estado con las personas. Se ha vuelto a poner sobre la palestra el cómo se entiende la participación ciudadana activa y crítica. Todo esto desembocó en el pacto por la nueva Constitución, realizado por los partidos políticos tradicionales. Esto fue una salida institucional a algunos problemas levantados en las movilizaciones sociales y que cuenta con procesos eleccionarios de constituyentes y plebiscitos de salida.</p> <p>A partir de lo anterior, y considerando los últimos procesos eleccionarios llevados a cabo, ¿qué propuestas colectivas se podrían generar para la redacción de la nueva Constitución considerando la manera en la que las movilizaciones sociales de octubre del año 2019 han impactado en las formas de participación ciudadana, la transformación de la política nacional y el debate sobre el rol del Estado?</p>				

EJEMPLO 5

Exploración (diagnóstico)		Introducción de conceptos (formativa)	
<p>Se revisan los derechos y deberes sociales consagrados en la Constitución de 1980, se ve un video sobre el Estallido Social para observar la relación entre lo consagrado en la Constitución y su relación con la realidad de las personas. Se agrupan, responden preguntas y se analizan imágenes en Jamboard: ¿Qué tipo de expresión ciudadana son las imágenes? ¿Es participación ciudadana? ¿Por qué? ¿Qué es participación ciudadana para ti? ¿Cómo el video se relaciona con las finalidades del Estado? Agregan una fotografía sobre qué entienden por participación ciudadana (PC). Se hace una plenaria donde exponen sus respuestas. Con sus respuestas, se define la PC.</p>		<p>Clase 2 Se retoma la definición de PC. Se pregunta ¿Te consideras ciudadano? Se muestran imágenes para conversar sobre a qué formas de PC se refieren, se revisan la participación política, civil y social. Se tensiona la PC bajo la premisa que toda participación es política. Se revisan tres corrientes tradicionales de PC. Se hace un padlet para lo que rescataron de la clase.</p> <p>Clase 3 Se abordan las formas de PC tradicionales, como el voto y rostros políticos, ahondando en cómo llegaron a sus puestos y sus partidos políticos. Se aborda el Estallido Social y sus formas de PC. Se tratan los rostros levantados de movimientos sociales y partidistas y el impacto que tuvieron en lo político. Se trata el proceso constitucional y les constituyentes que presentaron sus candidaturas como independientes.</p>	
Situación evaluativa	Diálogo guiado, Jamboard, Creación de definición	Situación evaluativa	Diálogo guiado, Análisis de imágenes y de gráfico
Uso de recursos		Uso de recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • Jamboard • Video 		<ul style="list-style-type: none"> • PPT • Padlet • Infografía • Noticia 	
Criterios de evaluación		Criterios de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> • Explican las finalidades del funcionamiento del estado. • Caracterizan la PC. • Definen PC con sus palabras. 		<ul style="list-style-type: none"> • Identifican corrientes de PC y sus características. • Contrastan las formas de entender la PC. • Analizan cambios del escenario político nacional a partir de las movilizaciones sociales del estallido social. 	
Duración	2 horas pedagógicas	Duración	4 horas pedagógicas



Estructuración y síntesis (formativa)		Aplicación (sumativa)	
<p>Clase 3 Se hace una plenaria sobre cómo observan desde la experiencia los cambios en las formas de participación política.</p> <p>Clase 4 / asincrónico: Realizan un ensayo individual, respondiendo en una plana la pregunta: ¿Cómo la PC se expresa en la cotidianidad de cada uno(a) de nosotros?, en cuyas respuestas deberán integrar conceptos trabajados en las clases, escrito en word y enviado por Classroom. Se hace una cápsula educativa con los instructivos. Ya recibidos, el profesor recoge las reflexiones (anónimas) en un padlet para que les estudiantes reflexionen sobre el trabajo de sus compañeros. El profesor comenta las intervenciones en la clase siguiente.</p>		<p>Clase 5 / Trabajo Grupal asincrónico Con las respuestas de la fase anterior, los estudiantes se reúnen en grupos e investigan sobre un movimiento, organización o grupo social que se preocupe de problemas sociales en distintas áreas. Con lo recolectado, hacen una cápsula donde explican las motivaciones del grupo seleccionado, incluyendo propuestas de acción a partir de los lineamientos presentados. Se realiza asincrónico.</p> <p>Clase 6 Exposición de los trabajos de los estudiantes a sus compañeros. Se hacen rondas de preguntas y se retroalimenta sobre el trabajo formativo y los trabajos expuestos</p>	
Situación evaluativa	Plenaria, Miniensayo	Situación evaluativa	Investigación, Exposición, Diálogo guiado
Uso de recursos		Uso de recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • PPT • Padlet • Cápsula educativa • Classroom • Word 		<ul style="list-style-type: none"> • PPT • Guía instructiva 	
Criterios de evaluación		Criterios de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre las expresiones de PC en la cotidianidad. • Identifican y definen la PC. • Analizan la PC y su injerencia en la cotidianidad de las personas. • Reflexionan sobre sus experiencias de PC. 		<ul style="list-style-type: none"> • Exponen las características de los grupos seleccionados. • Reflexionan en torno a los alcances de la PC. • Proponen y justifican formas de acción, relacionando sus propuestas a problemas sociales donde el Estado se debe hacer cargo. 	
Duración	2 horas pedagógicas	Duración	2 horas pedagógicas / 8 horas trabajo autónomo

≈ REFERENCIAS

- Abricot, N., Santelices, M., Valencia-Castañeda, L. & Miranda-Arredondo, P.** (En prensa). Evaluar el Pensamiento Social: desarrollo de un instrumento de evaluación de desempeño en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Abricot, N., Zúñiga, C.G., Valencia - Castañeda, L., Miranda-Arredondo, P.** (2022). What learning is reported in Social Science Classroom Interventions? A scoping review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 1-12.
- Aidinopoulou, V. & Sampson, D. G.** (2017). An Action Research Study from Implementing the Flipped Classroom Model in Primary School History Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*, 20(1), 237–247.
- Angell, A. V.** (1998). Learning to Teach Social Studies: A Case Study of Belief Restructuring. *Theory & Research in Social Education*, 26(4), 509–529. <https://doi.org/10.1080/00933104.1998.10505863>
- Anijovich, R. & Cappelletti, G.** (2017) *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Armento, B.** (2000). El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales. En J. Pagès, J. Estepa & G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19–39). Publicaciones Universidad de Huelva.
- Barton, K. C.** (2005). “Best Not to Forget Them”: Secondary Students’ Judgments of Historical Significance in Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 33(1), 9–44. <https://doi.org/10.1080/00933104.2005.10473270>
- Barton, K. & Levstik, L.** (2009). *Teaching for the Common Good*. Routledge.
- Bellei C.** (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325–345. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000100019>
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M. & Sanhueza, S.** (2019). Diversidad en el aula: Perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 29(1), 29–44. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/251/214>
- Benejam, P.** (1997) La formación del Pensamiento Social En: Benejam, P., Comes, P., Quinquer, D., & Pagès, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (151 - 168) ICE / HORSORI Universidad de Barcelona.
- Beniscelli, L., Riedemann, A. & Stang, F.** (2019). Multicultural y sin embargo asimilacionista. Paradojas



- provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, 50, 393–423. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Berrios, C. & García, C.** (2018). *Ciudadanía en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas*. Ariadna Ediciones.
- Biesta, G.** (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Springer.
- Bolívar, A.** (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69–87.
- Breakstone, J., Smith, M. & Wineburg, S.** (2013). Beyond the bubble in history/social studies assessments. *Phi Delta Kappan*, 94(5), 53–57. <https://doi.org/10.1177/003172171309400512>
- Burke, P.** (1993). *Formas de hacer Historia* (pp. 13–38). Alianza Editorial.
- Calero, M., Mayoral, O. & Vilches, A.** (2019). La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias experimentales en Secundaria. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 37(1), 157–175.
- Carretero, M.** (2007). Tres sentidos de la Historia. En M. Carretero (Ed.), *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global* (pp. 33–73). Paidós.
- Castillo, J. C., Miranda, D. & Bonhomme, M.** (2015). Desigualdad Social y Cambios en las Expectativas de Participación Política de los Estudiantes en Chile. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados* (pp. 459–485). Ediciones UC.
- Collado, D., Lomos, C. & Nicaise, I.** (2014). The effects of classroom socioeconomic composition on student’s civic knowledge in Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(3), 415–440. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966725>
- Cornejo, R., González, J. & Caldichoury, J. P.** (2007). *Participación e incidencia en las políticas educativas: el caso chileno*. Flape.
- Correa Molina, E.** (2014). Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente. En I. Cortés & C. Hirmas (Eds.), *Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 25–40). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.
- Correa Molina, E.** (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>

- Correa Molina, E. & Gervais, C.** (2012). Se former professionnellement par la pratique: une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 231–236. <https://doi.org/10.7202/1008984ar>
- Cuesta, R.** (2000). Usos y abuso de la educación histórica. *Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 14, 23–32.
- Davies, L.** (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/00131910500352523>
- Dinkelman, T.** (2009). Reflection and Resistance: Challenges of Rationale-based Teacher Education. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 2(1), 92–108.
- Elizalde Hevia, A., Thayer Correa, L. E. & Córdova Rivera, M. G.** (2013). Migraciones sur-sur: Paradojas globales y promesas locales. *Polis (Santiago)*, 12(35), 7–13. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682013000200001>
- Evans, R. W.** (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* Teacher College Press.
- Evans, R. W., Saxe, D. W. & National Council for the Social Studies.** (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. National Council for the Social Studies.
- Faulks, K.** (2000). *Citizenship*. Key Ideas.
- Fernández March, A.** (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11 – 34.
- Fernández, C., Fernández, P. & Alegre, L.** (2007). *Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*. Akal.
- Fernández, M. P.** (2018). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015–2017). *Centro de Estudios Mineduc*, 12, 1–43. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf
- Fertig, G.** (2008). Using Biography to Help Young Learners Understand the Causes of Historical Change and Continuity. *The Social Studies*, 99(4), 147–154. <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.4.147-154>
- Fischman, G. E. & Haas, E.** (2012). Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied cognition, metaphors and democracy. *Review of Research in Education*, 36(1), 169–196. <https://doi.org/10.3102/0091732x11420927>
- Francisco** (2015). Encíclica Laudato Si' sobre el cuidado de la casa común. Vaticano.
- Gainous, J. & Martens, A. M.** (2011). The Effectiveness of Civic Education: Are “Good” teachers actually good for



- "All" students? *American Politics Research*, 40(2), 232–266.
<https://doi.org/10.1177/1532673x11419492>
- Galston, W. A.** (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>
- Garcés, M.** (2020). *Estallido social y una nueva Constitución para Chile*. LOM Ediciones.
- García Díaz, J. E., Martín Toscano, J. & Rivero García, A.** (1996). El currículum integrado: Desde un pensamiento simple hacia uno complejo. *Aula de innovación educativa*, 51, 13–18.
- García Pérez, F.** (2011). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. *Anekumene*, 2, 6–21.
<https://doi.org/10.17227/aneukumene.2011.num2.7190>
- García Pérez, F. F. & de Alba Fernández, N.** (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 12(270), 122.
- García, C.** (2006). El peso de la memoria en los inicios de la transición a la democracia en Chile 1987-1989. *Historia*, 431-275.
- García, C. & Córdoba, C.** (2018). Educación Ciudadana y Segregación socioeconómica: reflexiones en torno a los límites del sistema escolar chileno. En C. Berríos & C. García (Eds.), *Ciudadanía en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 181–204). Ariadna.
- García, C. & Flores, L.** (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema: Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 329–344.
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000200020>
- Gerwin, D. & Zevin, J.** (2003). *Teaching US History as Mystery*. Heinemann.
- Gómez Gil, C.** (2018). Objetivos del desarrollo sostenible. Una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 107–118.
- Grossman, D.** (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *Perspectivas*, XXXVIII(1), 45–60.
- Gurevich, R.** (1993). Un desafío para la geografía: Explicar el mundo real. En B. Aisenberg & S. Alderoqui (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 63–86). Paidós Educador.
- Gutiérrez, M. C. & Pagès, P. B.** (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Hawley, T.** (2010). Purpose Into Practice: The Problems and Possibilities of Rationale Based Practice in Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 38, 131-162.

- Henríquez, R., Carmona, A., Quinteros, A. & Garrido, M.** (2018). *Leer y escribir para aprender Historia*. Ediciones UC.
- Hernández-Merayo, E., Robles-Vílchez, M. C. & Martínez-Rodríguez, J. B.** (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, 20(40), 59–67. <https://doi.org/10.3916/c40-2013-02-06>
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. & Holthuis, P.** (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 110–144. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>
- Huijgen, T., van de Grift, W., van Boxtel, C. & Holthuis, P.** (2018). Promoting historical contextualization: The development and testing of a pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 410–434. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1435724>
- INJUV.** (2012). *Séptima Encuesta Nacional de Juventud 2013*. Instituto Nacional de la Juventud: Santiago, Chile.
- INJUV.** (2015). *VIII Encuesta Nacional de la Juventud*. Instituto Nacional de la Juventud: Santiago, Chile.
- INJUV.** (2017). *Octava Encuesta Nacional de Juventud 2015*. Instituto Nacional de la Juventud: Santiago, Chile.
- Instituto Nacional de Estadísticas & Departamento de Extranjería.** (2020, junio). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019. Estadísticas migratorias*. <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2020/06/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-regiones-y-comunas-metodolog%C3%ADa.pdf>
- Johnson, D.** (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: Algunas notas desde los estudios curriculares. *Revista Diálogo Andino*, 47, 7-14. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>.
- Keating, A.** (2009). Educating Europe's citizens: moving from national to post-national models of educating for European citizenship. *Citizenship Studies*, 13(2), 135-151.
- Kemp, R., Revolution, F., Marxist, T., Stone, L., Schama, A. & Teacher, L.** (2011). *Thematic or sequential analysis in causal explanations? Investigating the kinds of historical understanding that Year 8 and Year 10 demonstrate in their efforts to construct narratives*.
- Lechner, N.** (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión Subjetiva de la Política*. LOM Ediciones.
- Lee, P. & Shemilt, D.** (2009). Is any explanation better than none? *Teaching History*, 137(December), 42–49.
- Lévesque, S. & Clark, P.** (2018). Historical thinking: definitions and educational applications. En S. A. Metzger & L.



McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119–148). Wiley.

Levy, B. L. M. (2018). Youth Developing Political Efficacy Through Social Learning Experiences: Becoming Active Participants in a Supportive Model United Nations Club. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 410–448. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1377654>

Lucero Fustes, M., Montanero Fernández, M. & Méndez Pérez, J. M. (2008). Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales. *Revista española de pedagogía*, 66(239), 27–48.

Mardones-Arévalo, R. (2019). Educación cívica y construcción de ciudadanía en el Chile de la pos dictadura, ¿en qué estamos y para dónde vamos?. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, (35), 63–82. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n35-04>

McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. & Wineburg, S. (2018). Can Students Evaluate Online Sources? Learning From Assessments of Civic Online Reasoning. *Theory and Research in Social Education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>

MINEDUC. (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022. Ministerio de Educación.*

<https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/PoliticaNacionalMigrantes.pdf>

Ministerio del Medio Ambiente. (2018). "Educación Ambiental: una mirada desde la institucionalidad ambiental chilena" MMA.

Miralles, P., Gómez, C. & Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Investigación En La Escuela*, 78, 19–30. <https://doi.org/10.12795/IE.2012.i78.02>

Miranda, P. (2012). La educación geográfica en Chile: Desde su aparición en el currículum escolar en el siglo XIX hasta los ajustes curriculares de 2010. *Anekumene*, 4, 51–71. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2012.num4.7538>

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 52, 149-178.

Monte-Sano, C. (2012). What Makes a Good History Essay? Assessing Historical Aspects of Argumentative Writing. *Social Education*, 76(6), 294–298.

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. & Hernández-Castilla, R. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103–118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4656176>

- National Council for the Social Studies (Ed.).** (2013). *The College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History*. National Council for the Social Studies.
- Neundorf, A., Niemi, R. G. & Smets, K.** (2016). The compensation effect of civic education on political engagement: how civics classes make up for missing parental socialization. *Political Behavior*, 38(4), 921-949.
- Niepel, C., Mustafić, M., Greiff, S. & Roberts, R. D.** (2015). The dark side of creativity revisited: Is students' creativity associated with subsequent decreases in their ethical decision making? *Thinking Skills and Creativity*, 18, 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.005>
- Núñez Malherbe, R.** (2003). La enseñanza problémica. Una estrategia didáctica coherente. *Renglones*, 54, 10-19.
- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J.** (2021). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (en prensa). Universitat de València-AUPDCS.
- Ortiz, M.** (2008). Inmigración en las aulas: Percepciones prejuiciosas de los docentes. *Revista de Sociología Papers*, 87, 253-268. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.805>
- Ortuño Molina, J., Ponce Gea, A. I. & Serrano Pastor, F. J.** (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, 2016(371), 9–30. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306>
- Pagès, J.** (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J.** (2002). De l'educació cívica a l'educació de la ciutadania democràtica. *Perspectiva escolar (Ejemplar dedicado a: Educació per a la ciutadania)*, 270, 2–8.
- Pagès, J.** (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En E. Nicolás & J. A. Gómez (Eds.), *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155–178). Universidad de Murcia.
- 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. *Edetania*, 40, 67–81.
- Pavez Soto, I., Ortiz López, J. & Domaica Barrales, A.** (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar.



- Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 163–183.
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000300163>
- Peck, C. & Seixas, P.** (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015–1038.
- Pedrozo, S.** (2011). To be “cool” or not to be “cool”: Young people’s insights on consumption and social issues in Rio de Janeiro. *Journal of Youth Studies*, 14(1), 109–123.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2010.506525>
- Peña, C.** (2015). Escuela y Vida Cívica. En C. Cox y J.C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados* (pp. 25–49). Ediciones UC.
- Pipkin, D.** (2009) *Pensar Lo Social*. La Crujía Ediciones.
- Pipkin, D. & Sofía, P. I.** (2005). La Formación del Pensamiento Social en la Escuela Media: Factores que Facilitan y Obstaculizan su Enseñanza. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 8, 85–94. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i8.1593>
- PNUD** (2014). *Auditoría a la Democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD** (2015). *Condicionantes de la Participación electoral en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD** (2019). *Diez años de auditoría a la democracia: Antes del estallido*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Putnam, R. D.** (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Shuster.
- Reagan, R.** (2008). Direct Instruction in Skillful Thinking in Fifth-Grade American History. *The Social Studies*, 99(5), 217–222. <https://doi.org/10.3200/tsss.99.5.217-222>
- Redón, S.** (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 233–259.
- Reisman, A. & Wineburg, S.** (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, 99(5), 202–207. <https://doi.org/10.3200/TSS.99.5.202-207>
- Reisman, Abby, Brimsek, E. & Hollywood, C.** (2019). Assessment of Historical Analysis and Argumentation (AHAA): A New Measure of Document-Based Historical Thinking. *Cognition and Instruction*, 37(4), 534–561. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1632861>
- Reyes, L.** (2002). ¿Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post-autoritario. *Cyber Humanitatis*, 23.
- Rosanvallon, P.** (2007). *Contrademocracia, la política en la era de la desconfianza*. Manantial.
- Ross, E. W.** (1994). Teachers as Curriculum Theorizers. *Reflective Practice in Social Studies*, 88, 35–42.

- Ross, E. W.** (2019). The Challenges of Teaching Social Studies: What Teachers? What Citizenship? What Future? A Tribute to Joan Thor Blanch. March, 1–13.
- Ross, W.** (2017). *Rethinking Social Studies. Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. Information Age Publishing.
- Sachs, J.** (2015). *La era del desarrollo sostenible*. Centro Libros PAPP.
- Sanmartí, N.** (2002). *Didáctica de las Ciencias en la Educación Secundaria obligatoria*. Editorial Síntesis.
- Sant, E.** (2021). *Political Education in Times of Populism: Towards a Radical Democratic Education* (English Edition) (1st ed. 2021 ed.). Palgrave Macmillan.
- Santisteban, A.** (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57–79.
<https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A., & Pagès, J. (Coords.)**. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Editorial Síntesis.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillo, M.J., Kerr, D. & Losito, B.** (2010). *Initial Findings from the IEA International civis and Citizenship Education Study*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512412.pdf>
- Seixas, P.** (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Servicio Jesuita a Migrantes** (2020). *Cifras claves de la Migración en Chile*. Migración en Chile.
<https://www.migracionenchile.cl/cifras/>
- Shulz, W., Ainley, J., Cox, C. & Friedman, T.** (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Informe Latinoamericano del ICCS 2016*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Siegfried, J., Krueger, A., Collins, S., Frank, R., MacDonald, R., McGoldrick, K., Taylor, J. & Vredeveld, G.** (2010). *Voluntary National Content Standards in Economics* (2.a ed.). Council for Economic Education.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1610622>
- Sincier, I., Severiens, S. & Volman, M.** (2019). Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understandings and practices. *Teaching and teacher education*, 78, 182–193.



- Smith, D.** (2014). Period, Place and Mental Space: Using Historical Scholarship to Develop Year 7 Pupils' Sense of Period. *Teaching History*, 154, 8–16.
- Stefoni, C.** (2018). Panorama de la migración internacional en América del Sur. *Serie Población y Desarrollo*, 123, 1–54. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43584/S1800356_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Stefoni, C., Stang, F., Riedemann A., & Aguirre, T.** (2019). Prácticas docentes en escuelas multiculturales: entre la continuidad y la superación del modelo monocultural. *Revista Temas de Antropología y Migración*, 11, 226-250. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/7000>
- Stitzlein, S.** (2013). Education for citizenship in for-profit charter school? *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 251-276.
- Stoddard, J. D.** (2012). Film as a 'thoughtful' medium for teaching history. *Learning, Media and Technology*, 37(3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.572976>
- Stoel, G. L., van Drie, J. P. & van Boxtel, C. A. M.** (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49–76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.968212>
- Suárez, D. F.** (2008). Rewriting citizenship? Civic education in Costa Rica and Argentina. *Comparative Education*, 44(4), 485–503. <https://doi.org/10.1080/03050060802517505>
- Thornton, S.** (1992). Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase. *Boletín de didáctica de las ciencias sociales*, 5, 67–79.
- Thornton, S.** (2017). A concise historiography of the Social Studies. En M. McGlinn Manfra & C. Mason Bolick (Eds.), *Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 9–41). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch2>
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Shulz, W.** (2001). *Citizenship and education in twenty-eighth countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA.
- Torres Santomé, J.** (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. *Cuadernos de pedagogía*, 447, 50–53.
- Travé, G.** (2010). *Didáctica de la economía en el bachillerato*. Editorial Síntesis.
- Treviño, E., Béjares, C., Villalobos, C. & Naranjo, E.** (2016). Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America. *The Journal of Educational Research*, 110(6), 604–618. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1164114>
- UNESCO.** (2019). *Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación: Todas y todos los estudiantes cuentan*, Cali, Colombia, 11-13 septiembre 2019. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_spa

- UNESCO** (2020) Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta. París, Francia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- Valencia, L.** (2015). ¿Por qué quiero enseñar Historia y Ciencias Sociales? Representaciones sociales de los estudiantes de profesorado en una universidad chilena. En R. Calixto-Flores (Ed.), *Representaciones Sociales en la práctica educativa y en la formación docente* (pp. 107–125). ISCEEM.
- Valencia, L.** (2016). Aprender a ser profesora y profesor de Historia y Ciencias Sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 75–87. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.7>
- Valencia, L. & Villalón, G.** (2020). Enseñar Historia en contexto de pandemia: Decisiones didácticas para una priorización curricular (el caso chileno). *Reseñas*, 18, 227–245.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. & De los Ríos, D.** (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of education Policy*, 29(2), 217-241.
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C.** (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Vanegas Ortega, C. & Fuentealba Jara, A.** (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115–138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- VanSledright, B. & Limón, M.** (2015). Learning and Teaching Social Studies: A Review of Cognitive Research in History and Geography. En P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 545–570). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874790.ch23>
- Wanders, F. H. K., Dijkstra, A. B., Maslowski, R. & van der Veen, I.** (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 35(3), 266–286. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568529>
- Westheimer, J. & Kahne, J.** (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Zachos, D. & Michailidou, A.** (2014). “Others” in Textbooks: The Case of Greek Sixth Grade’s History Textbook. *Theory in Action*, 7(3), 1–25. <https://doi.org/10.3798/tia.1937-0237.14016>



Zeichner, K. (2016). Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 15–23. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.001>

Zúñiga González, C. G. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 119–135. <https://doi.org/10.7764/pel.52.1.2015.9>

≈ SOBRE LAS AUTORAS

LUCÍA VICTORIA VALENCIA CASTAÑEDA

Profesora de Estado en Historia y Geografía, y Magíster Artium en Historia de América por la Universidad de Santiago de Chile, y Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y el Arte por la Universidad Autónoma de Barcelona.

Desde 1992 se desempeña como académica del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile, en el área de didáctica y prácticas pedagógicas. Sus líneas de investigación son la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales; la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales y el Pensamiento Histórico y Social.

Entre 2005 y 2008 coordinó el equipo de Ciencias Sociales del Sistema de Medición de Calidad de la Educación, SIMCE, dependiente de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile.

Entre 2014 y 2020 fue directora de la Unidad de Innovación Educativa, UNIE, de la Universidad de Santiago de Chile, dirigiendo tres proyectos institucionales de formación de profesores.

PALOMA ESPERANZA MIRANDA ARREDONDO

Geógrafa, Profesora de Geografía y Dra. en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Desde 2008 se desempeña como académica del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile, y ha sido jefa de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, entre el 2014-2017 y desde el 2019 a la fecha.

Su tema de interés es el aprendizaje de la geografía de niños, niñas y jóvenes, el desarrollo de habilidades de pensamiento geográfico, la alfabetización geográfica y, el currículum de geografía escolar.

Ha desarrollado propuestas para la formación didáctica (inicial y continua) del profesorado de geografía y ciencias sociales. Ha asesorado al Ministerio de Educación de Chile en los procesos de elaboración del currículo de Geografía y Ciencias Sociales, pruebas estandarizadas y textos escolares. Ha asesorado la construcción de planes de formación inicial docente, de universidades públicas y privadas, y programas de formación por competencias. Actualmente se encuentra investigando el aporte de la conformación de comunidades de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento geográfico del profesorado en ejercicio y las características lingüísticas del discurso geográfico académico y escolar.



NICOLE EDITH ABRICOT MARCHANT

Profesora de Estado en Historia y Geografía de la Universidad de Santiago de Chile, Magíster en Educación mención Evaluación de Aprendizajes y candidata a Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Desde 2015 se desempeña como formadora de profesores del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile, en el área evaluación de aprendizajes y prácticas intermedias del programa. Sus líneas de investigación son la Evaluación para el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado.

Entre 2015 y 2021 coordinó el área de formación de profesores de la Unidad de Innovación Educativa de la Vicerrectoría Académica, lo que implicó diseñar e implementar diversas innovaciones en las diez carreras de pedagogía de la Universidad de Santiago de Chile.

CAROLINA ANDREA GARCÍA GONZÁLEZ

Licenciada en Historia y Profesora de Enseñanza Media en Historia, Magíster en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Entre 2005 y 2014 se desempeñó como docente de aula y como asesora pedagógica en el área de Historia y Ciencias Sociales en la red de establecimientos de la Sociedad de Instrucción Primaria.

Desde 2011 se desempeña como académica en la Universidad de Santiago de Chile contribuyendo a la formación de profesores y profesoras de Historia y Ciencias Sociales y de Educación General Básica en las áreas del Saber Pedagógico, la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Formación Ciudadana.

Sus líneas de investigación están relacionadas con la Educación Ciudadana en el sistema escolar y en la formación inicial del profesorado.

A contar de 2015 es la coordinadora pedagógica del Proyecto Pacto Mundial de Jóvenes por el Clima y entre 2020 y 2021 representó a la USACH en la Mesa Técnica de Formación Ciudadana del CUECH.

Actualmente se desempeña como jefa de Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales y Coordinadora de Prácticas y Vinculación con la Escuela de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile.

DANIELA ESTEFANÍA BURGOS MORALES

Profesora de Estado en Historia y Ciencias Sociales por la Universidad de Santiago de Chile, Diplomada en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y Magíster en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, por la Universidad Alberto Hurtado. Desde 2010 a 2019, se desempeñó como docente del sistema escolar en niveles desde 4° básico a IV medio, como asesora de Centros de Estudiantes, Encargada de Plan de Formación Ciudadana y miembro de Consejo Escolar. Durante siete años ha sido tutora de cursos *e-learning* de CPEIP en coordinación con CIET, de la Universidad de Santiago de Chile. Desde 2018, es docente, tutora, coordinadora de prácticas pedagógicas y encargada de vínculo con la escuela de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Además, coordina cursos de perfeccionamiento docente del Departamento de Historia y ha sido corresponsable de proyectos de formación de profesores de la misma casa de estudios.



≈ **AUTORÍAS DEL LIBRO**

EDITORA

Lucía Valencia Castañeda

Capítulo I

Carolina García González

Capítulo II

Nicole Abricot Marchant

Daniela Burgos Morales

Capítulo III

Lucía Valencia Castañeda

Paloma Mirada Arredondo

Daniela Burgos Morales

Capítulo IV

Lucía Valencia Castañeda

Trabajaron en este libro:

Diseño inicial de infografías:

Eduardo Fernández Solís

Corrección de estilo:

Valentina Pacheco Parra

Este libro es resultado de los Proyectos de Innovación Docente (PID) organizados por la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile:

* Programa y Planificación de las Prácticas Profesionales I y II de la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Folio 128-2016.

* Desarrollar el Pensamiento Social en la educación secundaria: una propuesta diseñada en colaboración con los profesores en formación y en ejercicio. Folio 025-2018.

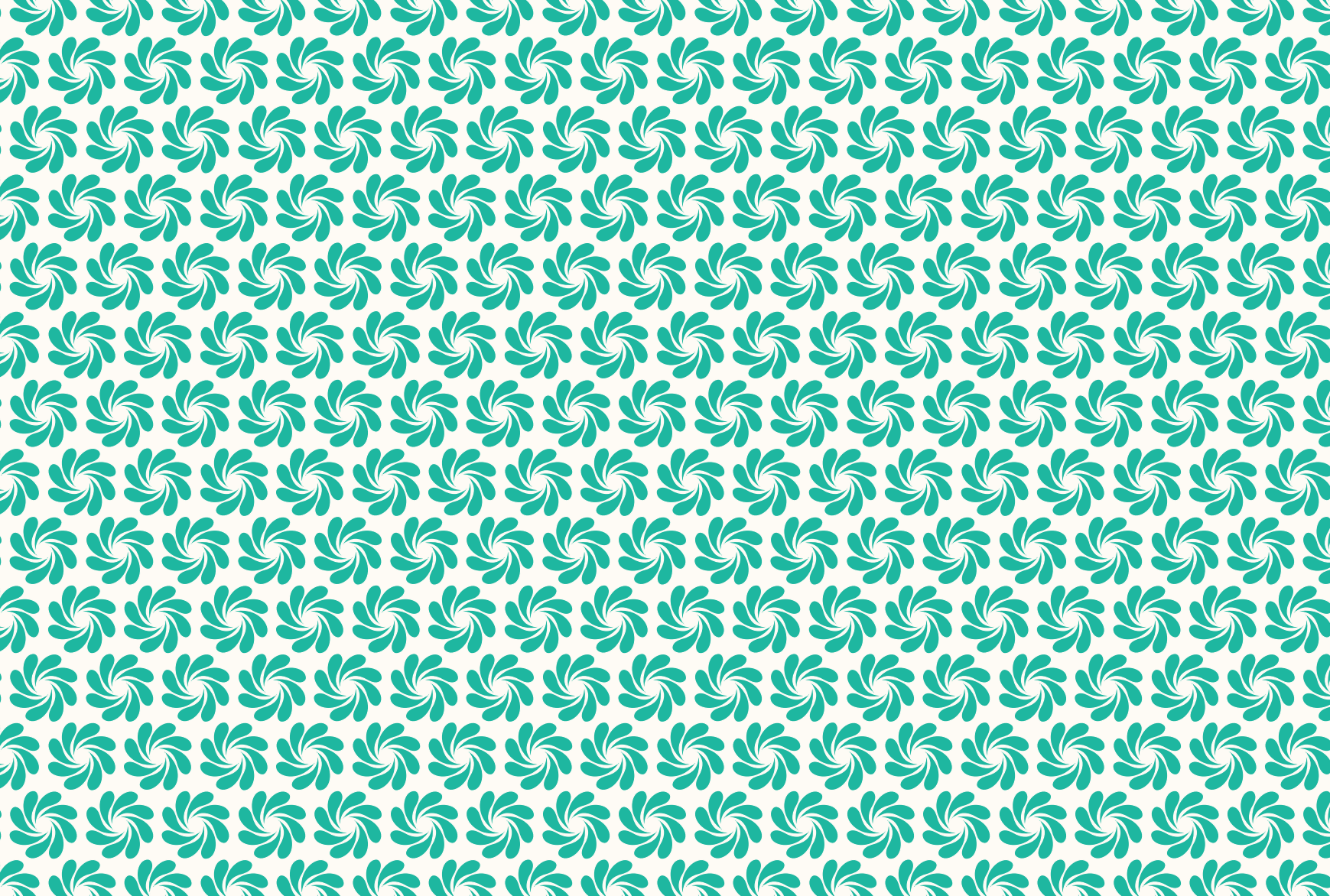
Es también resultado del Fondo de Vinculación con el Medio 2021 (Fondo VIME) organizado por la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio de la Universidad de Santiago de Chile:

* Pensamiento Social para la Educación Ciudadana: evidencias desde la asociación Universidad- Escuela

*

Esta primera edición de
*Formar profesores para
una ciudadanía democrática:
El desarrollo del pensamiento
social en la escuela*
se terminó de imprimir en
agosto de 2022 en los
talleres de Cipod con un
tiraje de 100 ejemplares.
Para los textos de portada
e interior se utilizaron
las tipografías *Calibri* y
Gotham Rounded.

*



Formar profesores para una ciudadanía democrática: el desarrollo del Pensamiento Social en la escuela es una obra colectiva del área de didáctica y prácticas pedagógicas del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile. Su objetivo central es contribuir a la formación de una ciudadanía comprometida con la justicia e igualdad social. Es un libro en el cual se exponen las discusiones y reflexiones de sus autoras, respecto a la formación del profesorado en la sociedad contemporánea y a los propósitos de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en el sistema escolar.

Estamos ante un libro de divulgación científica que expone los resultados y hallazgos de la implementación de una propuesta formativa y está dirigido tanto al profesorado —en formación y en ejercicio— de las área de historia y ciencias sociales, como a los formadores en el ámbito de la didáctica y de las prácticas pedagógicas.



UNIVERSIDAD
DE SANTIAGO
DE CHILE

