

18

Historia Y MEMORIA

ISSN: 2027-5137

Enero - Junio, Año 2019 - Tunja, Colombia

**Del conocimiento histórico al conocimiento escolar.
Planificación docente para la enseñanza de Historia y
Ciencias Sociales**

<https://doi.org/10.19053/20275137.n18.2019.7447>

Marta Castañeda Meneses

Páginas 289-313



Del conocimiento histórico al conocimiento escolar. Planificación docente para la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales*


Marta Castañeda Meneses¹
Universidad de Playa Ancha - Chile

Recepción: 31/10/2017

Evaluación: 20/03/2018

Aprobación: 16/11/2018


Artículo de Investigación e Innovación

 <https://doi.org/10.19053/20275137.n18.2019.7447>

Resumen

El conocimiento histórico se enfrenta al desafío de convertirse en saber escolar. Este proceso se inicia con las decisiones curriculares ministeriales sobre el qué enseñar y se concreta en el aula escolar a partir de las decisiones profesionales de los docentes. En ese contexto, el artículo da cuenta de los procesos de planificación que para la asignatura de historia realizan estudiantes en práctica profesional y profesores noveles de una universidad pública y regional chilena. Como opción metodológica de investigación se utiliza el Estudio de Casos. Los casos se construyen teniendo como eje la enseñanza de conceptos sociales, a partir de entrevistas, observaciones de clases y análisis de documentos. Entre las principales conclusiones se puede mencionar, que los procesos de

* Artículo basado en Marta Castañeda Meneses «Aprender a enseñar conceptos sociales. La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Estudio de Casos». (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, 2013). Tesis realizada con el apoyo de la Universidad de Playa Ancha y como Becaria de la Fundación Carolina.

1 Académica Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha – Chile. Profesora de Educación Básica, Universidad de Chile. Licenciada en Educación, Universidad de Playa Ancha. Magíster en Administración Educacional, Universidad de Playa Ancha. Máster en Iniciación a la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona. Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. ✉ marta.castaneda@upla.cl.  0000-0001-9617-4408

planificación están directamente relacionados con el dominio conceptual y disciplinar del docente, que existe una autonomía relativa en los procesos de planificación principalmente dada por el contexto, y que se reconocen limitaciones metodológicas y externas al proceso de planificación que desarrollan ambos colectivos. La presencia de los conceptos sociales en los procesos de planificación es prioritariamente implícita, priorizándose los hechos por sobre las revisiones conceptuales.

Palabras Claves: Enseñanza Primaria, Enseñanza de las Ciencias Sociales, Docente de escuela primaria, Plan de clase, Estudios Sociales

From Historic Knowledge to School Knowledge. Teacher Planning for the Teaching of History and Social Sciences

Abstract

Historic knowledge is confronted with the challenge of becoming school knowledge. This process begins with curricular decisions taken by the Ministry of Education on educational contents and is consolidated in the school classroom through the teachers' professional decisions. In this context, this paper discusses planning processes for the subject of History, by pre-service teachers in their practicum and new teachers of a public, regional Chilean university. This case study examines the teaching of social concepts in these two groups, by means of interviews, class observation, and document analysis. Some research conclusions are: that planning processes are directly related to the conceptual and disciplinary knowledge of the teacher, that there is relative autonomy in planning processes mainly due to the context, and that methodological and external limitations are identified in both groups. The presence of the social concepts in planning processes is primarily implicit, prioritizing events over conceptual revisions.

Key words: Elementary and Middle School Teaching, Social Science Teaching, Elementary and Middle School Teacher, Class Plan, Social Studies.

De la connaissance historique à la connaissance scolaire. Les éducateurs face à la planification de l'enseignement de l'Histoire et des Sciences sociales

Résumé

La connaissance historique doit se transformer en connaissance scolaire. Ce processus commence avec les programmes ministériels, où est décidé ce qui doit être enseigné, et devient une réalité concrète dans les salles de classe à travers les décisions professionnelles des enseignants. Notre article se propose de rendre compte des processus de planification conçus par des stagiaires et des instituteurs débutants d'une université publique provinciale chilienne en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. Comme option méthodologique de recherche nous avons choisi l'étude de cas. Nos cas sont construits autour d'un axe constitué par l'enseignement de concepts sociaux, à partir d'entretiens, observations de classes et analyse de documents. Cette recherche nous a permis de conclure que les processus de planification entretiennent un rapport direct avec la maîtrise conceptuelle et disciplinaire de l'enseignant, qu'il existe une autonomie relative dans les processus de planification dépendant notamment du contexte, et que l'on reconnaît des limitations méthodologiques extérieures au processus de planification que développent les stagiaires et les instituteurs débutants. La présence des concepts sociaux dans les processus de planification est surtout implicite, car on les fait obtenir le devant de la scène au détriment des révisions conceptuelles.

Mots-clés : enseignement primaire, enseignement des Sciences Sociales, enseignant de l'école primaire, plan de cours, études sociales.

1. Introducción

Frente al desafío de contar con profesores de Educación Básica, que posean las competencias para dar respuesta a la formación de nuevos ciudadanos en una sociedad en permanente cambio, Santisteban y Pagès plantean que un profesor es competente cuando, reconociendo la complejidad del contexto en que está inmerso, toma las decisiones apropiadas en relación con propósitos, contenidos y métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje y evaluación, considerando además la convivencia en el aula².

En Chile los documentos oficiales asociados a la formación docente abordan las dimensiones de su actuación profesional, especificando lo que los profesores deben saber y deben saber hacer, así como las actitudes profesionales que les son propias. Entre las publicaciones realizadas por el Ministerio de Educación en este ámbito destacan: Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente³, Marco de la Buena Enseñanza⁴ y Estándares Orientadores para egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica⁵.

El espacio en que se concretan los principales desafíos docentes es el aula. Las múltiples interacciones asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje que en esta se generan la convierten en un lugar privilegiado de investigación, particularmente desde la óptica de los procesos didácticos. Específicamente en este caso se tiene como marco la Didáctica

2 Antoni, Santisteban Fernández y Joan, Pagés Blanch. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (Madrid: Síntesis, 2011), 38.

3 Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docente* (Santiago de Chile, Maval, 2001).

4 Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, *Marco para la Buena Enseñanza* (Santiago de Chile: C y C Impresores Limitada, 2003).

5 Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica: Estándares Pedagógicos y Disciplinarios* (Santiago de Chile, Lom Ediciones, 2011).

de las Ciencias Sociales, que según Benejam y Pagés⁶ puede ser conceptualizada como una disciplina «que se ocupa de la formación inicial y permanente del profesorado de Ciencias Sociales a fin de orientar su intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta materia».

La investigación de la que se da cuenta, se centra en estudiantes en proceso de práctica profesional como última instancia formativa de pregrado y profesores noveles, esto es docentes recientemente titulados del nivel de Educación Básica, en ambos casos pertenecientes a una universidad pública y regional chilena. Para los estudiantes en práctica profesional, el espacio es complejo, ya que asociado a la realidad propia del aula, se generan interrelaciones con los docentes, tanto del establecimiento como de la universidad, los padres y apoderados, la comunidad escolar y el mismo estudiante que se enfrenta a un semestre de responsabilidad profesional con los alumnos que le son confiados⁷. Por su parte, los profesores noveles se enfrentan a los desafíos derivados de las demandas de las primeras experiencias de enseñanza, las que requieren crecientes conocimientos, capacidades y habilidades para respaldar la vida profesional que inicia⁸.

Teniendo como referente los procesos de formación docente inicial, el ámbito particular que otorga la Didáctica de las Ciencias Sociales a la enseñanza de conceptos sociales, que se encuentran a la base de las propuestas curriculares y los procesos de planificación e intervención en el aula, se plantean los interrogantes que consideran los estudiantes en proceso de práctica profesional, y profesores noveles egresados de la carrera de pedagogía en Educación Básica de una universidad pública y regional chilena; saber: ¿Cómo se realiza el proceso de planificación para la enseñanza de las Ciencias Sociales?

6 Pilar, Benejam Arguimbau y Joan Pagès Blanch. *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (Barcelona: Horsiri, 2004), 11.

7 Marta, Castañeda Meneses y Alejandro, Verdugo Peñalosa. «El proceso de práctica temprana y profesional en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha: Camino de Aprendizaje Permanente». *Temas de Estudio en Educación* n° 17, (2010): 111-121.

8 *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial*, 8.

¿Cómo reflejan las intervenciones en el aula las actividades planificadas para la enseñanza de las Ciencias Sociales?

Las interrogantes anteriores se traducen en el objetivo de investigación del que da cuenta este artículo: Analizar los procesos de planificación de los estudiantes en práctica profesional y de profesores noveles que ejercen docencia en el nivel de Educación Básica, en el contexto brindado por la enseñanza de los conceptos sociales.

2. La enseñanza de la Historia Ciencias Sociales y la formación de profesores

En el año 2011, el Ministerio de Educación de Chile, como parte del proceso de generación de criterios comunes para la formación de profesores define estándares para la formación docente en los que se describen los desempeños con los que deben cumplir los egresados de carreras pedagógicas. Los estándares son tanto instrumentos de apoyo a las instituciones formadoras como parámetro público de referencia. En particular, para los egresados de Pedagogía en Educación Básica y en el área disciplinar y didáctica de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se definen diez estándares, cuyo propósito formativo es el conocimiento y la comprensión de conceptos fundamentales históricos, geográficos y de formación ciudadana. Se considera también los procesos asociados a la enseñanza de dichos conceptos y el desarrollo de habilidades que permitan la investigación y análisis de la realidad social⁹.

La formación inicial de un docente implica que este se apropie de un conjunto de saberes imprescindibles para su desarrollo profesional. Estos saberes, llamados docentes por Tardif¹⁰, tienen que constituir la base sobre la cual se asiente la comprensión de todos los procesos presentes en la práctica pedagógica. Los saberes docentes, se enmarcan en un contexto de realidad reflejando trasfondos políticos,

9 *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica*, 119-136.

10 Maurice Tardif. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (Madrid: Narcea. 2004), 26.

sociales, económicos, culturales y tecnológicos, en los cuales las competencias y las habilidades docentes se desarrollan. De la interacción de estos saberes con el contexto resulta la base sólida en que se asentarán las prácticas educativas.

Los saberes del docente son saberes plurales que se manifiestan en una práctica docente integrada. Tardif¹¹ reconoce saberes pedagógicos, saberes disciplinares y saberes experienciales. Los saberes pedagógicos corresponden a doctrinas o reflexiones sobre la práctica educativa en el sentido amplio del término. Reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa. Se incluyen generalmente en los saberes pedagógicos los saberes curriculares asociados con el conocimiento de objetivos, contenidos y métodos que definen los modelos de cultura y formación para una sociedad en particular.

Los saberes disciplinares para el mencionado autor son aquellos de que dispone la sociedad relacionados con los diversos campos del conocimiento, que se transmiten en forma independiente a los asociados a las Ciencias de la Educación y los cursos de formación pedagógica. Los saberes experienciales son aquellos desarrollados por los propios maestros en su práctica pedagógica y en el conocimiento del medio escolar. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de habilidades metodológicas e interpersonales.

La integración de saberes pedagógicos, disciplinares y experienciales a los procesos de formación inicial, se espera se evidencien en la formación de un profesor que conoce su materia, su disciplina y su programa, posee conocimientos relativos a las ciencias de la educación y la pedagogía, desarrolla un saber práctico, basado en la experiencia cotidiana con sus alumnos. Los saberes experienciales se asocian a los procesos de práctica, como relación con el medio en que desarrollará su tarea profesional y que son parte de la formación docente.

11 Tardif, *Los saberes del docente*, 29-32.

Para Ávalos la práctica docente se concibe como:

El eje que articula todas las actividades curriculares de la formación de un profesor. (...) Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo, facilitarles la construcción e internalización del rol docente¹²

Analizando la relación entre formación teórica y práctica, entre contenidos adquiridos y desempeño en las aulas de los futuros maestros, Benejam concluye que a pesar de poseer conocimientos, teóricos generales, no poseen las herramientas para resolver situaciones concretas, evidenciándose en el divorcio entre teoría y práctica¹³.

Desde la perspectiva de la didáctica se reconoce que se produce una relación dialógica entre práctica y teoría, entre acción y reflexión, que posee matices propios, respondiendo a las preguntas esenciales de la educación: qué enseñar, cómo enseñar, a quién y por qué enseñar. En el ámbito particular de la Didáctica de las Ciencias Sociales, Santisteban y Pagès priorizan para la formación de docentes de Educación Básica, una orientación democrática que favorezca la formación del pensamiento social y de capacidades para actuar de forma autónoma y responsable¹⁴, lo que es concordante con una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, esto es, que la generación del conocimiento social en el alumnado permita intervenir socialmente y transformar la realidad.

Armento destaca el potencial del profesor de educación básica en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales, ya que a su juicio dicho proceso no solo depende de las creencias o el conocimiento del contenido, sino que también de «las formas a través de las cuales los profesores pueden

12 Beatrice, Avalos Davidson. *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto* (Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2002), 109.

13 Pilar, Benejam Arguimbau. «La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n°1 (2002): 94.

14 Antoni, Santisteban Fernández y Joan, Pagés Blanch. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social*, 2011, 64-65.

integrar su conocimiento, habilidades y disposiciones para crear un ambiente de aprendizaje que ayude a niños y niñas a crear un significado en sus vidas»¹⁵.

En cuanto a los conceptos sociales, estos han sido analizados en el ámbito educativo por diferentes autores, distinguiéndose principalmente dos corrientes: una asociada a cómo se aprenden, que tiene entre otros referentes a Vygotsky¹⁶, Ausubel, Novak y Hanesian¹⁷ y Pozo¹⁸; y una segunda corriente, didáctica, en que se proponen modelos curriculares que responde a cómo se enseñan los conceptos sociales, donde es posible mencionar, entre otros, a Taba¹⁹, Martorella²⁰ y Bruner²¹.

Para la investigación que se presenta, los conceptos sociales se definen como conocimientos desarrollados por las ciencias sociales y seleccionados como contenidos para su enseñanza y aprendizaje en la realidad escolar. Permiten establecer las diferencias identitarias básicas, aunque no excluyentes, entre la enseñanza de las ciencias sociales y otras áreas del conocimiento. Involucran tanto conceptos generales como subordinados, los que representan redes temáticas y/o conceptuales de complejidad creciente, que contribuyen a la comprensión de la sociedad. Como características fundamentales de los conceptos sociales se reconocen la dificultad y abstracción que comporta su definición; así como

15 Beverly, Armento. «El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales,» en *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*, ed. Joan Pagès, Jesús Estepa y Gabriel Travé (Huelva: Universidad de Huelva, 2000), 27.

16 Lev, Vygotsky. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona: Crítica, 1979), 123-140.

17 David, Ausubel; Joseph, Novak y Helen, Hanesian. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (Ciudad de México: Trillas, 1987), 48-70.

18 Juan, Pozo. *Teorías cognitivas del aprendizaje* (Madrid: Editorial Morata, 2003), pp. 63 -116.

19 Hilda, Taba. *Estructura conceptual para el planteamiento del currículum* (Buenos Aires: Troquel, 1971), 537-570.

20 Peter, Martorella. «Enseñanza de conceptos» en *Estrategias de Enseñanza. Guía para una mejor instrucción*, ed. James Cooper (Ciudad de México: Limusa, 1993), 229-279.

21 Jerome, Bruner. *Actos de significado más allá de la Revolución Cognitiva* (Madrid: Editorial Alianza, 2000), 162-170.

la relatividad de sus significados en relación con el espacio, el tiempo o las situaciones sociales.

3. La formación de profesores y el proceso de enseñanza-aprendizaje

El enfoque utilizado corresponde a un Estudio de Casos, que basado en Simons²² se puede caracterizar como una estrategia de descripción y análisis de la realidad, capaz de capturar la particularidad presente en la práctica educativa. La investigación está centrada en las características del proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos sociales, en el marco de la formación inicial de profesores de Educación Básica y desde la perspectiva dada por la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Aplicando los criterios de Coller²³ para la caracterización de un Estudio de Casos, esto es lo que se estudia, el alcance del caso, su naturaleza, el tipo de acontecimiento, el uso y el número, esta investigación responde a un estudio de proceso, de alcance instrumental, de naturaleza típico, contemporáneo, analítico y múltiple disimilar.

Se consideran dos colectivos principales. El Colectivo Principal 1, corresponde a estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en proceso de práctica profesional. Está formado por tres estudiantes. El Colectivo Principal 2, corresponde a profesores de Educación Básica con menos de cinco años de ejercicio docente. Está formado por tres profesores noveles. Ambos colectivos realizaron o realizan su proceso formativo profesional en una universidad pública y regional chilena. Complementariamente se consideran colectivos secundarios.

Las técnicas para la recogida de información utilizadas fueron entrevista semiestructurada, observación no

22 Helen, Simons. *El Estudio de caso: Teoría y Práctica*. (Madrid: Morata, 2011), 39 -42.

23 Xavier, Coller. *Estudio de Casos. Cuadernos Metodológicos 30*. (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2005), 31-51.

participante, en dos niveles: observación directa en aula, que permitió elaborar pautas de sistematización, y lectura longitudinal de las observaciones y su ejemplificación a través de fragmentos representativos que responden a los conceptos sociales presentes en el aula. Para las planificaciones de aula realizadas por ambos colectivos, se utilizó la técnica de análisis documental.

Tomando como referencia a Dorio, Sabariego y Massot²⁴ la investigación responde a los siguientes criterios de rigor y procedimientos asociados: Credibilidad, que da cuenta de la observación persistente, triangulación de técnicas, triangulación de fuentes y recogida de material referencial. Transferibilidad, que responde a la descripción exhaustiva y la recogida de abundante información. Dependencia, asociada a la implementación de juicio de expertos.

El plan de análisis de la información para el estudio de caso, siguiendo la estructura de Simons contempla tres fases complementarias y no excluyentes. Descripción, centrada en la presentación de los datos tal como se registraron originalmente, sin considerar interpretación de la misma. Análisis que trasciende lo descriptivo para identificar en forma sistemática los factores, las relaciones, los temas y patrones claves de datos. Interpretación, busca comprender la información y explicarla más allá de lo sistematizado, lo que permite el proceso de análisis y construcción de caso²⁵.

4. La historia al aula: limitaciones y aplicación

El análisis del proceso de planificación de una secuencia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales, desde las evidencias de los colectivos en estudio: estudiantes en práctica profesional y profesores noveles, se ejemplifica desde la selección de fragmentos relevantes generando las subcategorías: Elaboración de planificaciones y secuencias

24 Inmaculada, Dorio; Marta, Sabariego e Inés, Massot. «Características generales de la metodología cualitativa», en *Metodología de la Investigación Educativa*, coord. Rafael Bisquerra. (Madrid: La Muralla, 2009), 275-292.

25 Simons. *El Estudio de Casos*, 170.

didácticas, limitaciones en los procesos de planificación docente. Intervenciones en el aula a partir de los procesos de planificación, las que se presentan a continuación.

Elaboración de planificaciones y secuencias didácticas. El proceso de planificación del colectivo de estudiantes en práctica profesional sigue una misma progresión que emerge del formato tipo que entrega la universidad. En el caso de los profesores noveles, responden principalmente a los requerimientos del establecimiento educativo en que se desempeñan. Las evidencias permiten reconocer dos lógicas de inicio para los procesos de planificación, desde los objetivos y desde los contenidos.

Lógica de inicio desde los objetivos. En el caso de los estudiantes en práctica profesional, cuando en la elaboración de la secuencia didáctica se prioriza su inicio desde la formulación del objetivo a abordar, es posible afirmar que el énfasis está en responder la interrogante para qué enseñar, como se ejemplifica a continuación «generalmente comienzo por el objetivo. Las planificaciones en este colegio son bien sencillas... parto por el objetivo esperado... y luego... hago toda la actividad» (Caso E3)²⁶. En un contexto de formación docente, planificar desde el objetivo representa una opción acorde a las orientaciones metodológicas, que se reciben desde la universidad y que le habilitan para su desempeño en un contexto de práctica.

En el caso de los profesores noveles, la lógica de inicio desde los objetivos implica una decisión profesional autónoma, coincidente con su proceso formativo y pertinente al contexto educativo en que realiza su tarea profesional, como se puede apreciar en el siguiente fragmento «primero, lo que trato de crear bien es el objetivo, porque desde ahí va saliendo todo lo demás» (Caso N° 1)²⁷. El priorizar la lectura de los procesos de planificación desde los objetivos encuentra además coincidencia en la perspectiva de los profesores supervisores

26 Estudiante en Proceso de Práctica Profesional, Caso 3, entrevista.

27 Profesor Novel, Caso 1, entrevista.

académicos de los procesos de práctica profesional cuando señalan «Me interesaba más en cómo el alumno iba a desarrollar las actividades con sus alumnos en función del objetivo de la clase» (Supervisor Académico)²⁸.

Lógica de inicio desde los contenidos. Cuando la lógica de inicio de la secuencia didáctica es desde los contenidos, el estudiante en práctica da prioridad a los contenidos indicados por su profesor guía del curso en que se desempeña, respondiendo así al interrogante ¿qué enseñar?, como se aprecia a continuación: «primero son los contenidos, después las actividades, después pongo los objetivos» (Caso E1)²⁹. La organización de la secuencia didáctica desde los contenidos aparece como una opción metodológica de planificación, que evidencia la influencia directa del profesor guía del proceso como referente. Será desde este punto que el estudiante en práctica profesional deberá construir su propuesta de intervención en el aula.

En el caso de los docentes noveles para la lógica desde los contenidos, se encuentra el siguiente fragmento «acá en el sistema a uno lo miden por contenidos. Los contenidos son lo importante y hay que tratar de abarcar la mayor cantidad, porque al final van a ser evaluados, entonces me fijo primero en las grandes temáticas, para de ahí empezar a distribuirlas» (N3)³⁰. Se aprecia así la importancia de los contenidos en la planificación de la secuencia didáctica, no necesariamente considerando la realidad del aula y desde una influencia reconocida como externa al espacio educativo.

Cuando se inicia la secuencia didáctica desde los objetivos dando relevancia a ¿para qué enseñar?, se reconoce una claridad conceptual en las tareas pedagógicas a desarrollar por el docente, los contenidos y las actividades son mencionados genéricamente, dado que responden directamente al objetivo declarado. Cuando se inicia la secuencia didáctica desde los

28 Profesor Universitario, Supervisor de Práctica Profesional, entrevista.

29 Estudiante en Práctica Profesional, Caso 1, entrevista.

30 Profesor Novel, Caso 3, entrevista.

contenidos, priorizando el ¿qué enseñar?, se evidencia un dominio del conocimiento específico de los contenidos, lo que se traduce en que contenidos, actividades, recursos, tiempo y evaluación son mencionados detalladamente, ya que se han estructurado desde la base del análisis disciplinar.

Siguiendo lo planteado por Tardif³¹, se muestra el diálogo entre saberes disciplinares y experienciales, esto es la conjunción entre la formación recibida en el proceso universitario y la valoración de la experiencia. Si bien la experiencia podría considerarse incipiente en los estudiantes en práctica profesional y los profesores noveles, no resulta menos decidor que estas se constituyen en espacios de construcción profesionales. Por otro lado, los estándares de desempeño para la formación docente precisan que los docentes deben saber diseñar estrategias de enseñanza adecuadas a los objetivos de aprendizaje³². Desde las interrogantes básicas del acto didáctico, se puede apreciar en las evidencias anteriores, que en los procesos de planificación se prioriza el qué y para qué enseñar por sobre el cómo enseñar, constituyéndose en la base orientadora sobre la cual se realizan los procesos de planificación.

Limitaciones en los procesos de planificación docente. En el proceso de planificación de una secuencia didáctica también es posible reconocer limitaciones. En el caso de los estudiantes en procesos de práctica profesional, estas limitaciones dependen de dos referentes centrales: las indicaciones rectoras de la universidad y las indicaciones de los profesores guías en los establecimientos. En el primer caso se consideran, entre otros, el modelo de planificación a ser utilizado por el estudiante, que requiere la aprobación del supervisor académico universitario, antes de ser presentado al profesor guía del curso en que se desempeña. Es este último como responsable del grupo curso, quien decide los contenidos a ser abordados en el aula y aprueba finalmente la forma en que estos serán implementados. Así entonces es posible

31 Tardif, *Saber Docente*, 26.

32 *Estándares de Desempeño*, 123.

afirmar que el estudiante en práctica profesional, posee una autonomía de desempeño relativa frente a las opciones de planificación y posterior implementación de una secuencia didáctica en el aula.

Esta limitación de autonomía puede ser de carácter metodológico, cuando el estudiante en práctica debe ajustarse a un modelo de planificación indicado por la universidad. En la reunión con mi supervisor revisamos la pauta de planificación de clases y todos los documentos de la carpeta» (Caso E2³³). También se puede reconocer una limitación de autonomía de carácter contextual, cuando el estudiante en práctica debe ajustarse a los requerimientos del establecimiento a través de los lineamientos entregados por su profesor guía. Estos requerimientos corresponden a indicaciones asociadas por ejemplo al uso obligado de un determinado texto de apoyo, al reforzamiento de contenidos ya abordados o a indicaciones precisas para la enseñanza de nuevos contenidos. Como se aprecia en el siguiente fragmento, sentí que se me acortaron mucho las posibilidades de trabajar, entonces para planificar me costó mucho buscar una actividad que me enfocara al reforzamiento de los contenidos» (Caso E3³⁴).

En el caso de los profesores noveles, se reconocen limitaciones tanto profesionales como externas al proceso de planificación de clases. Las evidencias de las limitaciones profesionales se asocian principalmente a la formación recibida: «muchos profesores dicen porqué hay que planificar a diario y yo siendo súper sincera, no sé planificar de otra forma, nunca aprendí a planificar de otra forma. [...] En la universidad todas las planificaciones eran diarias y aquí en el colegio también» (Caso N1³⁵). Las limitaciones externas del proceso de planificación de clases, dan cuenta de las dificultades o condicionantes que los docentes noveles reconocen que afectan sus procesos de planificación, pero cuya resolución no depende de su desempeño profesional, como se ilustra

33 Estudiante en Práctica Profesional, Caso 2, entrevista.

34 Estudiante en Práctica Profesional, Caso 3, entrevista.

35 Profesor Novel, Caso 1, entrevista.

seguidamente: «trato de ser muy rigurosa con el tema de los programas porque aquí en la escuela municipal se nos evalúa mucho, (...) vienen agentes externos, piden las planificaciones y si no están tal cual como el programa, se le llama la atención a la escuela» (Caso N 3³⁶).

En el caso de los estudiantes en práctica profesional, la autonomía de desempeño relativa se constituye en una oportunidad de aprendizaje profesional centrada en torno a la flexibilidad y a la creatividad requeridas para su ejercicio docente actual y futuro, lo que implica además la consideración de las particulares condiciones en que le corresponda desempeñarse. En el caso de los docentes noveles, se centra de forma particular en responder a los requerimientos institucionales, propios de cada establecimiento en que se desempeñan, a los que se suman requerimientos oficiales, expresados en los lineamientos ministeriales, en donde las evaluaciones de origen externo al aula se convierten en un elemento considerado al realizar el proceso de planificación de la secuencia didáctica.

Las limitaciones tanto metodológicas como contextuales planteadas son coincidentes con las apreciaciones planteadas por Benejam³⁷, dado que los conocimientos adquiridos en la etapa formativa, a los que la autora califica de teóricos generales, se enfrentan a un contexto educativo dinámico y cambiante, que exige del estudiante en proceso de práctica profesional y del profesor novel respuestas a los desafíos planteados. Para Benejam³⁸ esta problemática permanente es evidencia de un divorcio entre la formación teórica y la práctica docente. En los casos que se presentan más que un divorcio pueden reconocerse oportunidades de aprendizaje, donde las limitantes del medio son comunes a la tarea pedagógica.

Intervenciones en el aula a partir de los procesos de planificación. Asociado a la perspectiva de la enseñanza

36 Profesor Novel, Caso 3, entrevista.

37 Benejam, Formación Inicial, 94.

38 Benejam, Formación Inicial, 94.

de conceptos sociales tanto en los estudiantes en práctica profesional como en los docentes noveles, es posible reconocer en la implementación de las planificaciones de secuencias de aprendizaje tres tipos de actividades, estas son actividades planificadas y realizadas, actividades planificadas y no realizadas y actividades no planificadas y realizadas.

Desde la clasificación propuesta, la consideración de conocimientos previos que durante sus clases realizan los estudiantes en práctica profesional se desarrolla a través de actividades tanto planificadas como no planificadas; dándose también el caso de actividades planificadas para su implementación en el aula que finalmente no se desarrollan. La observación realizada permite dar cuenta de la importancia que los estudiantes en práctica profesional le dan a la actualización de conocimientos previos para el logro de aprendizajes de los conceptos sociales abordados en el aula, dado que existen permanentes referencias a los mismos en la planificación de secuencias de aprendizaje.

En el caso de los docentes noveles, la consideración de los conocimientos previos siempre responde a actividades no planificadas y realizadas. Se evidencia la relevancia dada por los profesores noveles a este indicador, constatando que los procesos de planificación de clases se realizan desde perspectivas más genéricas; es sobre estos conocimientos previos que se asentarán los nuevos aprendizajes.

La observación de clases de los estudiantes en práctica profesional muestra evidencias de actividades desarrolladas y no planificadas, en que se busca hacer consciente la relación entre el todo y las partes, como estrategia para favorecer la adquisición de conceptos sociales, permitiendo un análisis desde sus elementos estructurales. Su ausencia en los procesos de planificación y el desarrollo de actividades no intencionadas dificulta la adquisición de los conceptos sociales por parte de los escolares. En el caso de los profesores noveles, el registro es similar, encontrándose actividades realizadas y no planificadas para la adquisición de los conceptos sociales.

La importancia de los procesos de planificación de la que dan clara cuenta documentos oficiales del Ministerio de Educación, tales como Marco de la Buena Enseñanza³⁹ y Estándares Orientadores para egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica⁴⁰, evidencia una tarea propia del quehacer docente, a la que Tardif⁴¹ clasifica dentro de los conocimientos disciplinares adquiridos en los procesos de formación. Esta tarea profesional, acorde a lo planteado por Armento⁴², implica que las actividades planificadas puedan contribuir a crear un ambiente de aprendizaje, donde lo aprendido tenga significado para los estudiantes, contribuyendo así al desarrollo de los conceptos sociales abordados en el aula.

Así entonces, la presencia de actividades implementadas no planificadas solo puede responder a situaciones emergentes frente a las cuales se espera el docente novel o el estudiante en práctica posea la capacidad de responder adecuadamente. En el contexto que se presenta, esta situación se explica dado que los conceptos sociales y los temas sociales responden muchas veces a la contingencia y esta no puede estar ajena a la enseñanza de las ciencias sociales.

En cuanto a la presencia de los conceptos sociales en los procesos de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales en el aula, son considerados por los estudiantes en práctica profesional en forma implícita cuando trabajan con lógica de inicio de secuencia didáctica desde los objetivos y en forma implícita y explícita cuando la planificación se realiza desde la lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos. En el caso de los profesores noveles en forma implícita y explícita cuando trabajan con lógica de inicio de secuencia didáctica desde los objetivos y solamente en forma implícita cuando la planificación se realiza desde la lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos.

39 *Marco para la Buena Enseñanza*, 16-22.

40 *Estándares*, 30-31.

41 Tardif, *Saber Docente*, 30.

42 Armento, «El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales» 27.

El tratamiento de conceptos sociales en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula en los estudiantes en práctica profesional se caracteriza por una disparidad entre las actividades planificadas y las actividades realizadas, siendo las de mayor presencia las actividades no planificadas y realizadas, dando cuenta que en el aprendizaje de los conceptos sociales, las actividades desarrolladas no responden a procesos intencionados. En lo que corresponde a la enseñanza, se prioriza la consideración de los conocimientos previos y el rol mediador del docente. El tratamiento de conceptos sociales en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula en los profesores noveles se caracteriza por planificaciones genéricas que no responden a procesos intencionados. En lo que corresponde a la enseñanza, se prioriza el rol mediador docente entre los escolares y los nuevos conocimientos y la gradualidad en los procesos de implementación de la secuencia didáctica.

5. Reflexiones Finales

El proceso de planificación de clases en ambos colectivos, estudiantes en práctica profesional y profesores noveles, reconoce similares lógicas de inicio para la elaboración de las secuencias didácticas, esto es, desde la priorización de los contenidos o desde la priorización de los objetivos. Dependiendo de la selección realizada al momento de planificar se encontrarán mayores especificaciones en las planificaciones de secuencias didácticas. Cuando estas responden a los contenidos, evidencian mayor manejo disciplinar que se traduce en planificaciones más detalladas en sus propuestas de actividades, lo que no ocurre cuando se elabora desde los objetivos.

En cuanto a las limitaciones reconocidas en los procesos de planificación docentes están dadas por el contexto en que se circunscribe la acción pedagógica. Para los estudiantes en proceso de práctica profesional, las limitantes están dadas por las normativas universitarias y por las indicaciones de sus profesores guías. Algo similar ocurre con los docentes noveles que ven limitado su actuar por las exigencias de las unidades

educativas y exigencias externas a la institución. De allí que se puede afirmar que ambos colectivos tienen limitantes metodológicas y contextuales, esto es, que sus decisiones profesionales se ven condicionadas por elementos externos a la realidad del aula escolar.

La lectura desde los tipos de actividades asociadas a las planificaciones realizadas permite señalar que existe por un lado flexibilidad en las decisiones profesionales, es decir, que no todas las actividades planificadas se desarrollan, y por otro, permite suponer a ambos colectivos la capacidad de dar respuesta a situaciones emergentes al implementar actividades no planificadas. Evidentemente, este último elemento puede tener más de una interpretación; sin embargo, las observaciones realizadas permiten relacionarlo principalmente a dar respuesta a elementos no considerados en los procesos de planificación.

En un segundo nivel de análisis y desde una revisión que busca la relación entre los diversos elementos presentados, es posible reconocer algunas características que se desprenden o infieren de las relaciones observadas entre elementos que componen los procesos de planificación y enseñanza de los conceptos sociales.

Relación entre contenidos y objetivos. Esta relación se caracteriza por ser intrínseca entre sus componentes. La formulación de los objetivos implica poseer precisión respecto de los contenidos a ser abordados en la secuencia didáctica y obliga al docente a clarificar la finalidad de los contenidos a trabajar en el aula. Los resultados de la investigación reconocen dos modalidades de expresar esta relación. Por una parte, se prioriza la selección de contenidos buscando que sea el objetivo el que se adecúe a ellos. Por otra parte, se opta por presentar el objetivo en primer término, haciendo que la selección de contenidos responda a esta formulación orientadora de los procesos de enseñanza. En ambas modalidades, la secuencia didáctica se organiza como consecuencia de estas decisiones basadas en la relación entre contenidos y objetivos.

Relación entre contenidos y actividades. Esta relación posee características de dependencia, dado que la selección de actividades a implementar en el aula depende de los contenidos a ser abordados. Por lo tanto, los contenidos inciden en la gradualidad, la variedad, las modalidades, el tipo y el orden de las actividades de aprendizaje que desarrollará el alumnado. Además, desde esta perspectiva, los contenidos inciden en los recursos pedagógicos que permitan concretar las actividades diseñadas y tangencialmente en los tiempos destinados a cada actividad, tanto a nivel de sesión como a nivel de secuencia didáctica. Los resultados de la investigación reportan variedad en las actividades planificadas y realizadas, dentro de un marco de acción profesional marcadamente tradicional.

Relación entre contenidos y estudiantes. Esta se caracteriza porque la presentación y abordaje del contenido que realice el docente está supeditado a las características de los estudiantes. Son estas características las que determinan secuencia, profundidad, alcance y modalidad conceptual, procedimental y actitudinal en que los contenidos serán abordados. La relación refleja un principio básico del acto educativo, que sea el estudiante quien se apropie de nuevos contenidos, permitiéndole desde este rol protagónico generar nuevos aprendizajes. Por ende, los contenidos no son valorados en sí mismos, sino por la función que cumplen en la secuencia didáctica. Si bien, la adquisición de nuevos contenidos resulta ser una finalidad deseada, lo es más que los estudiantes puedan acceder al mismo.

Relación entre horas pedagógicas y actividades. Depende del tiempo que se disponga la selección del tipo, variedad y duración de las actividades que se desee implementar. Y, por otro lado, dependerá de las actividades que se programe realizar y el tiempo requerido para su implementación. Los antecedentes analizados permiten inferir que la experiencia aporta positivamente en el manejo del tiempo y en las habilidades docentes para implementar las actividades definidas para el trabajo en el aula, permitiendo un tránsito desde protocolos predefinidos hacia criterios de mayor

flexibilidad y pertinencia en la selección, manejo y aplicación de ambos componentes en el proceso de enseñanza.

Relación entre actividades y estudiantes. Se caracteriza porque las actividades dependen fundamentalmente de las características de los estudiantes. Las actividades deben responder a las características estudiantiles en los aspectos de diseño, duración, secuencia, gradualidad, vocabulario, modalidad y tipo de materiales a utilizar, entre otras decisiones profesionales a considerar. Los resultados de la investigación permiten afirmar que las actividades están diseñadas conforme a las características de los escolares, reflejando la impronta formativa de la Pedagogía en Educación Básica, en donde la edad del niño es el dato central para las decisiones docentes, respecto de la secuencia didáctica que se diseñe y se implemente en el grupo-curso.

Desde el supuesto que los conceptos sociales son construcciones dinámicas, que dan cuenta de espirales ascendentes de complejidad creciente, el docente generalista debe poseer la formación que le permita identificar estos conceptos y trasladarlos a los procesos de planificación, de secuencias didácticas y su posterior implementación en el aula escolar, favoreciendo una adquisición progresiva e intencionada de los mismos, que supere al conocimiento aislado de la disciplina, y los incorpore en la comprensión de la sociedad de la que es parte.

En ese contexto, el objetivo de la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales no podría restringirse a una revisión de contenidos y potenciales formas de enseñarlo, sino que debería abrirse a una perspectiva más integradora de la Educación y su participación en ella, promoviendo una mirada crítica y creativa, que trascendiendo el espacio educativo, contribuya en la formación de ciudadanos activos, participativos y responsables.

Referencias Bibliográficas

Entrevistas

Estudiante en Proceso de Práctica Profesional, Caso 1. Entrevista por Marta Castañeda Meneses. 16 de abril, 14 de mayo y 27 de junio de 2012.

Estudiante en Proceso de Práctica Profesional, Caso 2. Entrevista por Marta Castañeda Meneses. 17 de abril, 15 de mayo y 28 de junio de 2012.

Estudiante en Proceso de Práctica Profesional, Caso 3. Entrevista por Marta Castañeda Meneses. 18 de abril, 16 de mayo y 29 de junio de 2012.

Profesor Novel, Caso 1. Entrevista por Marta Castañeda Meneses. 23 de abril de 2012.

Profesor Novel, Caso 2. Entrevista por Marta Castañeda Meneses. 19 de abril de 2012.

Profesor Novel, Caso 3. Entrevista por Marta Castañeda Meneses. 24 de abril de 2012.

Profesor Universitario, Supervisor de Práctica Profesional. Entrevista por Marta Castañeda. 6 de marzo de 2012.

Bibliografía

Armento, Beverly, Beverly. «El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales». En *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*, editado por Joan Pagès, Jesús Estepa y Gabriel Travé, 19-39. Huelva: Universidad de Huelva, 2000.

Ausubel, David, Novak, Joseph y Hanesian, Helen. *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas, 1987.

Avalos Davidson, Beatrice. *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2002.

Benejam Arguimbau, Pilar. «La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n°1 (2002): 94.

Benejam Arguimbau, Pilar y Joan Pagès, Blanch. *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsiri, 2004.

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

Castañeda Meneses, Marta y Alejandro Verdugo Peñalosa. «El proceso de práctica temprana y profesional en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha: Camino de Aprendizaje Permanente». *Temas de Estudio en Educación* n° 17, (2010): 111-121.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: C y C Impresores Limitada, 2003.

Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica: Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. Santiago de Chile: Lom Ediciones, 2011.

Coller, Xavier. *Estudio de Casos. Cuadernos Metodológicos 30*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2005.

División de Educación Superior, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docente*. Santiago de Chile: Maval, 2001.

Dorio, Inmaculada; Marta, Sabariego e Inés, Massot. «Características generales de la metodología cualitativa»,

En *Metodología de la Investigación Educativa*, coordinado por Rafael Bisquerra, 275-292. Madrid: La Muralla, 2009.

Martorella, Peter. «Enseñanza de conceptos». En *Estrategias de Enseñanza. Guía para una mejor instrucción*, editado por Jamespor James Cooper, 229, 229-279. Ciudad de México: Limusa, 1993.

Pozo, Juan. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata, 2003.

Santisteban Fernández, Antoni y Joan Pagés, Blanch. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis, 2011.

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

Taba, Hilda. *Estructura conceptual para el planteamiento del currículum*. Buenos Aires: Troquel, 1971.

Tardif, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.

Vygotsky, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

Citar este artículo:

Castañeda Martha Cecilia. «Del conocimiento histórico al conocimiento escolar. Planificación docente para la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales». *Historia Y MEMORIA*, nº 18 (2019): 289-313. DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137>. nº18.2019.7447.