



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile

1^{er} año de
Educación
Media

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Orientaciones y Guiones didácticos
para docentes

1er. año de
Educación
Media

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Orientaciones y Guiones didácticos
para docentes

Ministerio de Educación
División de Educación General
Nivel de Educación Media

Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Orientaciones y Guiones didácticos para docentes
de 1^{er} año de Educación Media

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

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

Coordinador Nacional de Educación Media:
Alejandro Hidalgo Zamorano

Coordinación Editorial:
Carlos Araneda Espinoza

Diseño:
Verónica Santana

Impresión:

Registro de Propiedad Intelectual N° de de 2015

Edición:
2.200 Ejemplares

Marzo de 2015

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

Índice

Presentación	5
Orientaciones Didácticas para fortalecer el desarrollo del Pensamiento Social	7
MARCO TEÓRICO	9
GUIONES DIDÁCTICOS 1 ^{ER} MEDIO	37
Guión N°1: La Guerra Fría	41
Guión N°2: La Globalización	53
BIBLIOGRAFÍA	61

Presentación

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

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

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

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

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

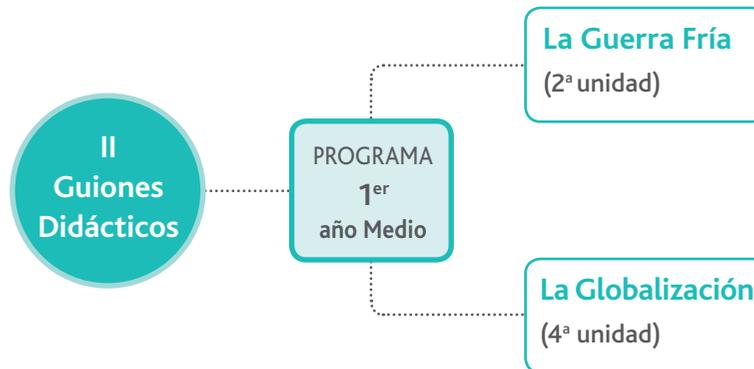
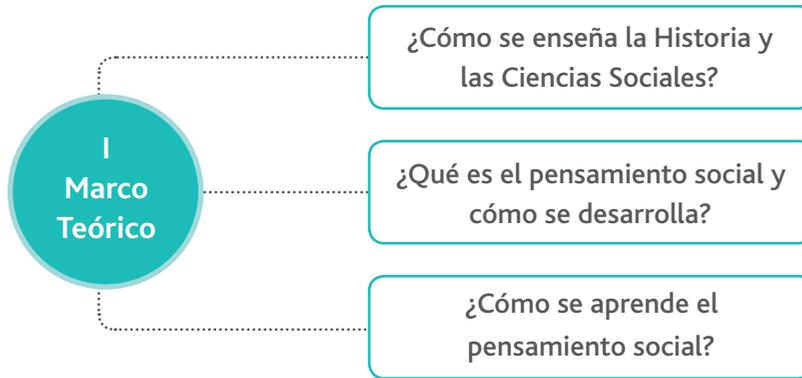
Orientaciones didácticas para **fortalecer el desarrollo del pensamiento social**

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

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

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

El presente texto contiene:



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

MARCO **TEÓRICO**

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

El rol social y profesional del profesorado

1.1. El docente como constructor del currículum

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

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

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

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

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

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

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

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

Propósitos de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

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

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

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

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

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

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

2.1. ¿Qué es el pensamiento social?

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

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

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

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

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

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

2.2. Las habilidades del pensamiento social

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



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

A. Indagación

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

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

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

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

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

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

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

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

Habilidades de indagación

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

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

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

B. Temporalidad o Tiempo Histórico

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

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

Preguntas para el aprendizaje del tiempo histórico:

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

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

Habilidades de temporalidad

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

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

C. Espacialidad

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

Habilidades de espacialidad

Cuando las y los estudiantes han desarrollado la espacialidad:

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

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

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

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

D. Contextualización

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

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

Habilidades de contextualización social

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

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

E. Explicación multicausal

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

Habilidades
de explicación
multicausal

Cuando las y los estudiantes han desarrollado la explicación multicausal:

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

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

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

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

2.3. Expresión y comunicación del pensamiento social

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

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

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

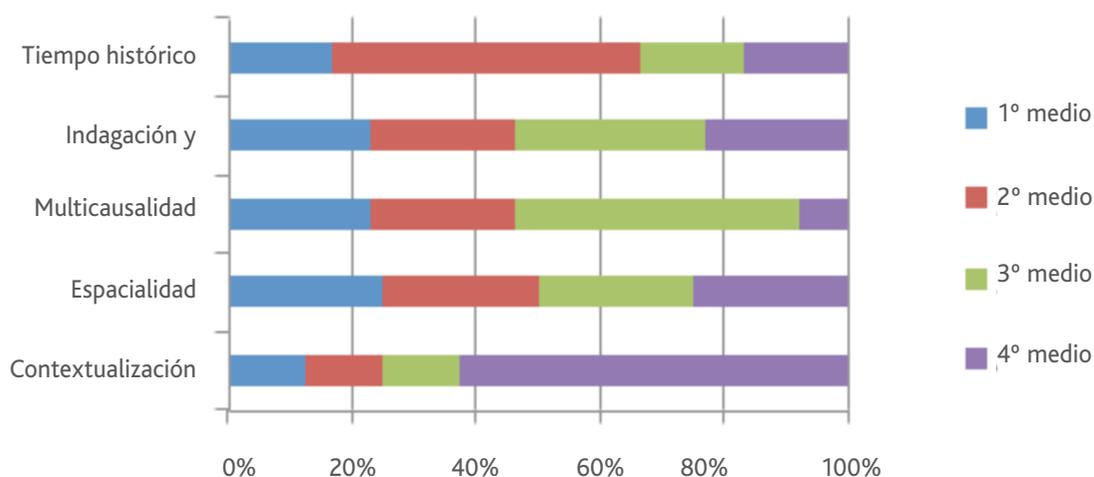
Es por esto, que los textos que elaboran las y los estudiantes, ya sea de manera oral, escrita o gráfica, permiten al profesorado aproximarse de un modo concreto al pensamiento social que dichos estudiantes han construido. No obstante, es importante considerar que los relatos sociales se elaboran bajo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

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

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

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

Frecuencia Habilidades de Pensamiento Social



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

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

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

3. ¿Cómo se aprende el pensamiento social?

Problematización de la realidad social, estilos y ritmos de aprendizaje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1. ¿Cómo problematizar los contenidos sociales?

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Los estilos de aprendizaje vistos en su carácter multidimensional



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

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

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

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

3.3 Propuesta de unidad didáctica

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

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

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

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

La opción antes referida considera las siguientes fases:

○ I. Fase de exploración o explicitación

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

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

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

○ III. Fase de estructuración del conocimiento

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

○ IV. Fase de aplicación

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

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

GUIONES DIDÁCTICOS

Guiones didácticos

- 1.** La Guerra Fría
- 2.** La Globalización

Primer Año de Educación Media

ORIENTACIONES DOCENTES

DESCRIPCIÓN GENERAL

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

Estructura curricular

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

Secuencia didáctica

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

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

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

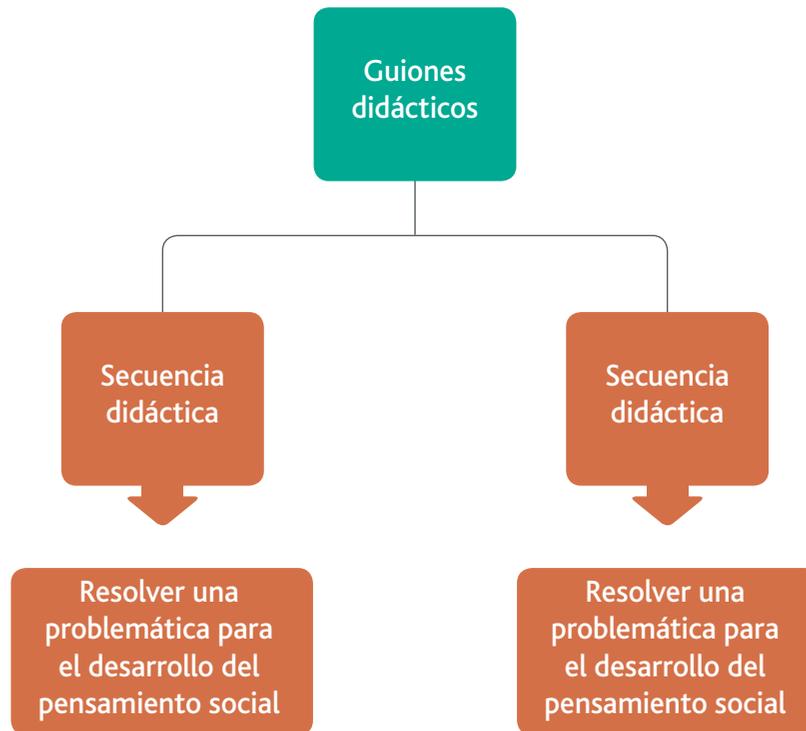
FASES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA



Guía para los estudiantes

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

ESTRUCTURA DE LOS GUIONES DIDÁCTICOS



	Guion didáctico	Secuencias Didácticas y Problemáticas
1º medio	1. La Guerra Fría	<p>¿Qué es la Guerra Fría y qué procesos históricos influyen en su origen?</p> <hr/> <p>¿De qué manera impactó la Guerra fría en los habitantes de Estados Unidos y la Unión Soviética?</p>
	2. La Globalización	<p>¿Cuáles son las principales consecuencias de la globalización en nuestro entorno directo y en la vida de los habitantes del mundo?</p>

LA GUERRA FRÍA

Guion
Didáctico

1

Unidad	Hacia una historia global: el mundo en la segunda mitad del siglo XX.
Aprendizajes esperados	Describir la Guerra Fría, considerando sus principales características: hegemonía mundial de los bloques de poder; proliferación de armas nucleares; miedo de los ciudadanos y los distintos ámbitos en que se dio; actores principales, tales como Kruschev, Brézhnev y Kennedy, entre otros (AE 02).
Objetivos fundamentales	Caracterizar la Guerra Fría como un período en el que se enfrentan, en distintas esferas y escenarios, dos grandes bloques de poder y en el que se producen profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales (OF 02).
Habilidades del pensamiento social	<ul style="list-style-type: none">• Contextualización temporal de la Guerra Fría, determinando su extensión y su periodización.• Contextualización espacial de la Guerra Fría, reconociendo su dimensión mundial y determinando áreas geográficas de influencia de los bloques.• Indagación en fuentes primarias y secundarias, utilizando técnicas de las ciencias sociales para evaluar evidencias y confrontar interpretaciones entre los bloques de poder.• Aplicación de la multicausalidad en el origen de la Guerra Fría, incorporando como antecedentes la Segunda Guerra Mundial y la Revolución Rusa.

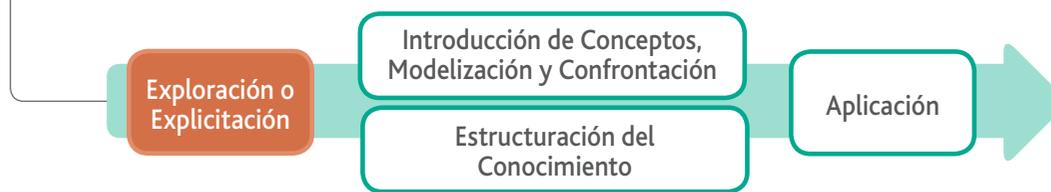
PROBLEMÁTICAS DEL GUIÓN LA GUERRA FRÍA:

- **¿Qué es la Guerra Fría y qué procesos históricos influyen en su origen?**
- **¿De qué manera impactó la Guerra Fría en la vida cotidiana de los habitantes de Estados Unidos y la Unión Soviética?**

PRIMERA SECUENCIA DIDÁCTICA

- **¿Qué es la Guerra Fría y qué procesos históricos influyen en su origen?**

I. FASE DE EXPLORACIÓN



▶ INDICACIONES

Para iniciar esta fase, se sugiere plantear preguntas que permitan conocer qué es lo que saben los estudiantes sobre el concepto Guerra Fría: ¿qué significa que el mundo sea bipolar? ¿A qué hace referencia la Guerra Fría? ¿Por qué una guerra puede ser "fría"? ¿Quiénes se enfrentaron en este conflicto? las y los estudiantes escriben en sus cuadernos las respuestas a estas preguntas.

Para cerrar la fase se sugiere presentar los objetivos que se plantean para este tema y los contenidos que se trabajarán.

▶ CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

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

- **¿Qué es la Guerra Fría y qué procesos históricos influyen en su origen?**

II. FASE INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS, MODELIZACIÓN Y CONFRONTACIÓN



▶ INDICACIONES

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

Se sugiere comenzar con la contextualización temporal y espacial de la Guerra Fría, junto al video propuesto en los recursos. En base a esta primera aproximación, las y los estudiantes pueden trabajar las preguntas N° 1 y 2 de las actividades del cuaderno de trabajo, incluyendo la corrección colectiva de las respuestas, para una adecuada contextualización espacial y temporal del proceso en estudio.

Posteriormente, la y el docente puede exponer causas y características generales de la Guerra Fría. A continuación, el grupo curso trabaja la actividad de indagación y conceptualización social (pregunta N°3), corrigiendo colectivamente.

▶ NUEVOS CONCEPTOS

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

- Ubicación espacial y temporal de la Guerra Fría.
- La Guerra Fría como resultado de múltiples procesos históricos, tales como la Revolución Rusa y la Segunda Guerra Mundial.
- Particularidades de la Guerra Fría: elementos diferenciadores de otros conflictos históricos.

Para la comprensión de los contenidos conceptuales referidos, aludir a conceptos tales como: Conflicto ideológico, Hegemonía, Bloque de Poder, Bipolaridad, Pacto de Varsovia, OTAN, Coexistencia pacífica (distensión), Armamentismo. De estos conceptos, algunos corresponden a categorías de análisis que permiten explicar cualquier proceso histórico; y otros, por su especificidad, solo corresponden a la comprensión de la Guerra Fría.

► RECURSOS

La contextualización se pueden apoyar en el Audiovisual elaborado por el sitio de la Junta de Castilla:

- › <http://www.artehistoria.jcyl.es/v2/videos/677.htm>

III. FASE ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO



▶ INDICACIONES

Desde el punto de vista metodológico, se sugiere combinar las explicaciones docentes con el análisis de fuentes desarrollado por las y los estudiantes.

Se sugiere que las actividades de manejo de fuentes se lleven a cabo en parejas o tríos, para generar un trabajo conjunto que permita, por un lado, empoderar a las y los estudiantes con mayor desarrollo de las habilidades propias de las ciencias sociales, a la vez que posibilite resolver dudas en un espacio de trabajo colectivo a quienes tengan menos consolidadas estas habilidades.

▶ DETECCIÓN DE FORTALEZAS Y DIFICULTADES

A medida que las y los estudiantes analizan las fuentes, se sugiere que la y el docente vaya orientando las dudas que surgen; por ejemplo, apoyándoles en la lectura de simbología y trabajo con mapa, o bien explicando conceptos complejos utilizados por Truman o Jdanov. Esta interacción permitirá ir detectando fortalezas y debilidades de los estudiantes, tanto en el área de las habilidades como en la de los contenidos.

► SÍNTESIS

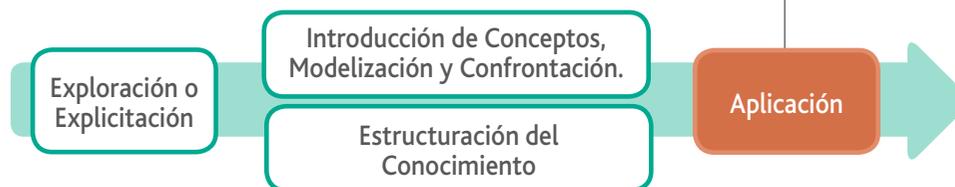
Las y los estudiantes responden la problemática:

- **¿Qué es la Guerra Fría y qué procesos históricos influyen en su origen?**

En base a lo trabajado durante la secuencia didáctica de este Guion, las y los estudiantes redactan individualmente un párrafo que dé respuesta a la problemática planteada, poniendo en juego los conceptos clave del tema. Luego se socializa con el grupo curso.

Finalmente, se sugiere entregar una respuesta modelo para que cada estudiante pueda comparar y/o complementar su trabajo.

IV. FASE DE APLICACIÓN



▶ INDICACIONES

Se sugiere que, para iniciar esta fase, la y el docente rescate ideas o conceptos que se hayan vertido en la etapa inicial y los compare con aquellas que se plasmaron en la conclusión.

Para afianzar el manejo de las implicancias de la Guerra Fría, se sugiere profundizar en la comprensión del proceso, aludiendo a casos relacionados con la realidad latinoamericana o chilena; por ejemplo la Alianza para el Progreso o las reformas agrarias vividas en el continente.

▶ COMPARACIÓN CON LOS CONOCIMIENTOS INICIALES

Las y los estudiantes, organizados en pareja, comparan sus respuestas a la problemática con las ideas iniciales que tenían de la Guerra Fría; distinguiendo los elementos que han ido incorporando con el desarrollo del Guion Didáctico.

▶ APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN SITUACIONES REALES DIFERENTES

Tal como se pudo intencionar el vincular las características de la Guerra Fría al contexto latinoamericano a partir de algunos ejemplos, se sugiere que, tras una breve explicación de las características del proceso, las y los estudiantes reflexionen en pareja respecto del siguiente tópico:

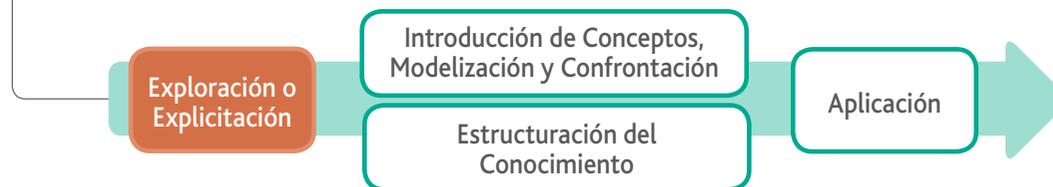
¿Por qué el golpe militar ocurrido en Chile en 1973 es un hecho histórico que se considera parte de la Guerra Fría?

Revisar con el grupo curso los resultados de esta reflexión, enfatizando en aquellos elementos que amplíen la comprensión de la Guerra Fría y sus características.

SEGUNDA SECUENCIA DIDÁCTICA

- **¿De qué manera impactó la Guerra Fría en la vida cotidiana de los habitantes de Estados Unidos y la Unión Soviética?**

I. FASE DE EXPLORACIÓN



▶ INDICACIONES



Para este nivel de desarrollo del Guion Didáctico, se sugiere abrir el tema y problemática proyectando la portada de la revista norteamericana *TIME: Race for the Moon* (Carrera por la Luna), 06 de diciembre 1968 (Vol. 92, N°23) y realizar la siguiente pregunta: en el contexto de la Guerra Fría, ¿a qué podría hacer referencia la portada esta revista? ¿En qué ámbitos se pueden expresar los conflictos de poder?

Para cerrar la fase se sugiere presentar los objetivos que se plantean para este tema y los contenidos que se trabajarán.

<http://content.time.com/time/covers/0,16641,19681206,00.html>

▶ CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Con los elementos de la actividad anterior motivar a los estudiantes para que al final del trabajo sobre este tema, respondan la siguiente problemática:

- **¿De qué manera impactó la Guerra Fría en la vida cotidiana de los habitantes de Estados Unidos y la Unión Soviética?**

II. FASE INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS, MODELIZACIÓN Y CONFRONTACIÓN



▶ INDICACIONES

Metodológicamente se propone que la y el docente inicie esta fase guiando el trabajo con los documentos incluidos en el Cuaderno de Trabajo, para posteriormente y en base a las respuestas dadas, organizar los contenidos.

A continuación, se propone guiar la confección de un Diario Mural Digital, en base a las temáticas abordadas en esta secuencia didáctica.

▶ NUEVOS CONCEPTOS

Se sugiere incorporar los siguientes conceptos relacionados con la comprensión de la Guerra Fría y el desarrollo del pensamiento social:

- Carrera espacial, armamentismo y desarrollo nuclear, como expresiones de la Guerra Fría en ámbitos sociopolíticos.
- El miedo al enemigo, el temor al desastre nuclear, el "botón rojo", la propaganda política y el cine como expresiones de la Guerra Fría en ámbitos políticos y culturales.

▶ RECURSOS

La contextualización y el discurso de la y el docente, se puede apoyar en alguno de los siguientes recursos audiovisuales:

- › el video realizado para el programa MÁS CINE, POR FAVOR (Popular TV), que trata sobre la relación entre el cine y la Guerra Fría en occidente, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=fSFEbVNY7Zo>
- › el video La "Guerra Fría y la política de bloques en el cine", disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=sG9imGrZDvU>.

III. FASE ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO



▶ INDICACIONES

Para el mejor trabajo con los conceptos y habilidades vinculadas a esta fase, se sugiere que las y los estudiantes analicen los documentos del Cuaderno de Trabajo y a continuación la y el docente exponga los contenidos.

Luego, las y los estudiantes estructuran los conocimientos en base al manejo de fuentes y a la selección de recursos para la confección de un Diario Mural Digital. Se sugiere que dicha actividad se desarrolle en grupos de cuatro integrantes, para facilitar el aprendizaje colaborativo.

▶ DETECCIÓN DE FORTALEZAS Y DIFICULTADES

A medida que las y los estudiantes analizan las fuentes, se sugiere apoyar, por ejemplo, en determinar cuáles fueron los ámbitos en que se expresó la Guerra Fría y en cómo el desarrollo de dicho conflicto afectó a la vida de las personas. En la confección del Diario Mural Digital, acompañar a cada grupo para orientar la organización del trabajo a la vez que reforzar el uso seguro de internet y uso ético de recursos bibliográficos y digitales (usar fuentes especializadas y confiables, citar el origen de la información que se utiliza, etc.).

Para evaluar el diario mural, se sugiere utilizar una pauta de corrección que incluya criterios tales como:

- a) Pertinencia conceptual: contenidos abordados correctamente, problemática vinculada al tema, claridad en las explicaciones.
- b) Diseño: acorde al soporte, incorpora recursos diversos, claridad.
- c) Organización del grupo: incorporan un sello distintivo del trabajo del equipo, resultados de una autoevaluación.

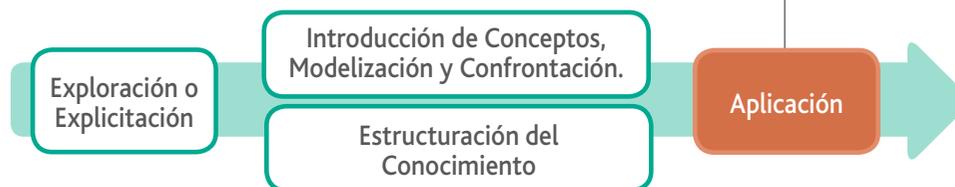
► SÍNTESIS

Las y los estudiantes responden la problemática:

- **¿De qué manera impactó la Guerra Fría en la vida cotidiana de los habitantes de Estados Unidos y la Unión Soviética?**

Se sugiere que en base a lo trabajado durante toda la secuencia didáctica, las y los estudiantes escriban individualmente la respuesta a la problemática en sus cuadernos. Finalmente se puede escoger una de las respuestas como modelo para que cada estudiante la pueda comparar con la que realizó y/o completar.

IV. FASE DE APLICACIÓN



▶ INDICACIONES

Se sugiere que la y el docente inicie esta fase de trabajo aludiendo a las percepciones iniciales vistas en la fase de exploración, recuperando las distintas opiniones que surgieron al inicio de esta secuencia del Guion Didáctico.

▶ COMPARACIÓN CON LOS CONOCIMIENTOS INICIALES

Las y los estudiantes en pareja comparan sus respuestas a la problemática que orienta esta secuencia didáctica, con las ideas iniciales que tenían respecto de las diferencias entre ambos bloques.

▶ APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN SITUACIONES REALES DIFERENTES

Se sugiere que las y los estudiantes reflexionen en parejas respecto del siguiente tópico:

Durante la Guerra Fría, para el mundo capitalista los enemigos eran los soviéticos. En la actualidad: ¿A quiénes se les otorga esa categoría?

Revisar colectivamente los resultados de esta reflexión, profundizando en nociones de continuidad/cambio que puedan aportar a la comprensión del proceso en estudio desde categorías propias del pensamiento histórico y social.

LA GLOBALIZACIÓN

Guion
Didáctico

2

Unidad	Un mundo globalizado.
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none">• Analizar, apoyándose en su experiencia cotidiana y en fuentes de información, el impacto de la globalización en aspectos culturales, políticos, sociales y económicos (AE 02).• Evaluar logros y falencias de la globalización (AE 03).• Investigar sobre temas de su interés relacionados con la globalización (AE 04).
Objetivos fundamentales	<ul style="list-style-type: none">• Caracterizar las principales dimensiones del proceso de globalización y sus consecuencias económicas y culturales (OF 06).• Indagar problemas históricos y contemporáneos, considerando las relaciones de influencia entre las dimensiones geográfica, económica, social y cultural (OF 07).• Interpretar información de diversas fuentes para el análisis de procesos económicos y sociales (OF 08).• Emitir opiniones fundadas sobre problemas de la sociedad (OF 09).
Habilidades del pensamiento social	<ul style="list-style-type: none">• Utilización de categorías temporales en ámbitos tales como los avances tecnológicos, el cambio de las mentalidades, la integración cultural y la participación política.• Identificación de elementos de continuidad, cambio y simultaneidad frente a los diferentes procesos económicos, sociales, culturales y políticos relacionados con la globalización.• Identificación de problemas socialmente relevantes vinculados a las consecuencias de la globalización.• Indagación en distintos tipos de fuentes utilizando técnicas de las ciencias sociales para evaluar evidencias y confrontar interpretaciones.• Análisis de las consecuencias múltiples de la globalización en el ámbito social, político, económico y cultural.

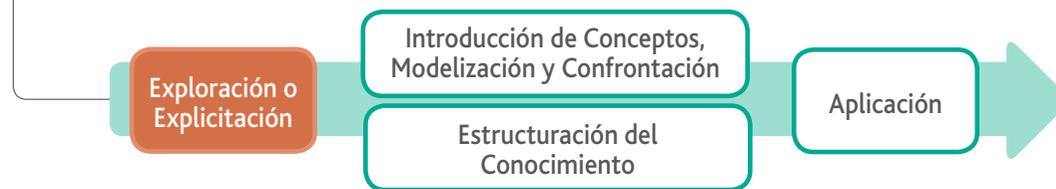
PROBLEMÁTICAS DEL GUIÓN LA GUERRA FRÍA:

- **¿Cuáles son las consecuencias de la globalización que podemos observar en nuestro entorno?**
- **¿Cuáles son los beneficios y problemas que la globalización incorpora a nuestra vida y a la de los habitantes del mundo?**

PRIMERA SECUENCIA DIDÁCTICA

- **¿Cuáles son las consecuencias de la globalización que podemos observar en nuestro entorno?**
- **¿Cuáles son los beneficios y problemas que la globalización incorpora a nuestra vida y a la de los habitantes del mundo?**

I. FASE DE EXPLORACIÓN



► INDICACIONES

En esta fase es importante partir de situaciones reales, concretas y simples de modo de diagnosticar y reconocer las representaciones y conocimientos previos que tienen los estudiantes respecto del proceso histórico a abordar: la globalización. Se recomienda utilizar diferentes fuentes o documentos de acuerdo a las características particulares de los estudiantes, de modo de entregarles mayor o menor autonomía en el proceso de búsqueda y explicitación de sus conocimientos previos. Es relevante generar una instancia para que las y los estudiantes den a conocer lo que saben respecto a la globalización. Se sugiere dedicar una sesión de 45 minutos a este momento inicial de exploración.

▶ CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Se propone que a partir de fuentes visuales (caricaturas), las y los estudiantes completen un ordenador gráfico con preguntas destinadas a conocer las representaciones previas que tienen sobre la globalización. Este trabajo puede ser individual, grupal o colectivo, dependiendo de las características del curso.

La actividad se centrará en recoger respuestas a preguntas tales como: ¿Qué es la globalización? ¿Cuándo, dónde y por qué se origina? ¿Cuáles son las principales consecuencias que tiene la globalización en la actualidad? Al finalizar esta secuencia didáctica, los estudiantes podrán responder:

- **¿Cuáles son las principales consecuencias de la globalización que podemos observar en nuestro entorno?**
- **¿Cuáles son los principales beneficios y problemas que la globalización incorpora a nuestra vida y a la de los habitantes del mundo?**

II. FASE INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS, MODELIZACIÓN Y CONFRONTACIÓN



► INDICACIONES

Para esta fase, se proponen exposiciones docentes dialogadas, donde se analicen diversas fuentes informativas que permitan ejemplificar algunas de las principales consecuencias de la globalización, analizadas desde distintos niveles de las actividades humanas (político, social, económico y cultural).

Es importante vincular nuevos conceptos e ideas previas: dar instancias para que las y los estudiantes demuestren la incorporación de puntos de vista e interpretaciones, avanzando desde lo más concreto a lo más abstracto.

Se sugiere, iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje explicitando que lo político, social, económico y cultural son niveles de análisis de las actividades humanas; y luego, utilizando fuentes en diferentes soportes, orientar la comprensión sobre las consecuencias de la globalización en cada uno de esos niveles. Puede realizar las actividades de manera secuencial o paralela.

► NUEVOS CONCEPTOS

Explicitar y visibilizar los siguientes contenidos conceptuales:

- Conectividad, mundialización y libre tránsito de bienes, servicios y capitales.
- Diferencias entre los conceptos de crecimiento y desarrollo económico.
- Formas de participación política y nuevas demandas sociales.
- Avances científicos, tecnológicos y comunicacionales.
- Homogeneización cultural, multiculturalismo, diversidad cultural y migraciones.

También es conveniente explicitar elementos propios del pensamiento histórico, como categorías temporales, continuidad y cambio y relaciones entre distintos niveles de actividades humanas. .

► RECURSOS

El trabajo docente de esta fase, puede apoyarse en la presentación construida por el profesor Francisco Ayén, disponible en https://docs.google.com/presentation/d/1-rCcDaiVki6tjtWgj3uinxYJtS_iv6CzvgcBaW42j80/edit#slide=id.p28

También se sugieren los siguientes audiovisuales:

- › Discurso José Mujica, <https://www.youtube.com/watch?v=wl2nMudbSm8>
- › Poema alusivo en <https://www.youtube.com/watch?v=CR9WtgX9aPw>

III. FASE ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO



► INDICACIONES

Se propone estructurar el conocimiento a partir de la interpretación y análisis de fuentes, desarrollando habilidades de indagación y conceptualización social, que permitirán a los estudiantes identificar respuestas a problemas socialmente relevantes, utilizando procedimientos y técnicas de las Ciencias Sociales.

Se sugiere desarrollar tres sesiones en torno al Cuaderno de Trabajo:

- Primera sesión: en grupos, seleccionar, interpretar y analizar distintas fuentes de información para crear un set de **Fichas sobre la Globalización**.
- Segunda sesión: utilizar las fichas como insumo para la creación de un **video síntesis**, en base al modelo "42 frases de...". El audiovisual deberá responder a la problemática que orienta este Guion Didáctico.
- Tercera sesión: **presentar y exponer** los resultados del trabajo en equipo.

Tanto el tamaño de los equipos como la cantidad de fuentes a analizar y los criterios para su selección y presentación de resultados, son elementos que la y el docente puede modificar de acuerdo a las características del grupo curso.

▶ DETECCIÓN DE FORTALEZAS Y DIFICULTADES

La y el docente debe guiar y monitorear el trabajo en cada una de las sesiones. A medida que las y los estudiantes analizan las fuentes, se sugiere ir socializando y aclarando las dudas de los grupos. Esta interacción permitirá ir detectando fortalezas y/o debilidades de las y los estudiantes, tanto en el área de las habilidades como en la de los contenidos.

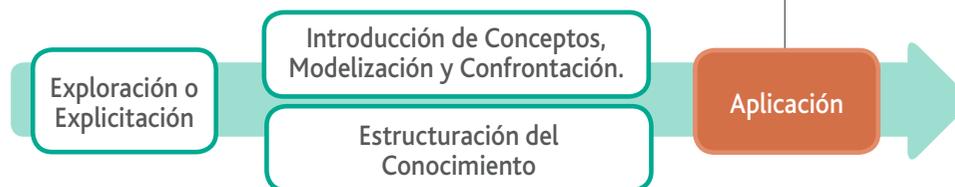
▶ SÍNTESIS

Luego de las exposiciones la y el docente debe velar porque las y los estudiantes respondan a las problemáticas:

- **¿Cuáles son las principales consecuencias de la globalización que podemos observar en nuestro entorno?**
- **¿Cuáles son los principales beneficios y problemas que la globalización incorpora a nuestra vida y a la de los habitantes del mundo?**

Se sugiere que las respuestas sean exhibidas en papelógrafos o soportes visuales que permitan comparar resultados de los grupos de trabajo.

IV. FASE DE APLICACIÓN



▶ INDICACIONES

Para esta fase se propone utilizar al menos una clase para que las y los estudiantes, desarrollen un trabajo práctico, elaborando un grupo de memes que permitan responder a la problemática trabajada. Las instrucciones se presentan en el Cuaderno de Trabajo. Como variante a los *memes*, se puede optar por la elaboración de un afiche, adaptando las instrucciones.

En fases anteriores se respondió a dar cuenta de las consecuencias, beneficios y problemas que trae la globalización: en esta etapa se busca que vinculen dichos conocimientos a su experiencia e intereses personales.

▶ COMPARACIÓN CON LOS CONOCIMIENTOS INICIALES

Se sugiere que cada estudiante recurra al ordenador gráfico construido en la primera fase y compare las respuestas dadas en esa ocasión con las definiciones que realizaría en sus *memes*. Intencionar que las y los estudiantes puedan visualizar cambios en sus respuestas al iniciar y finalizar la secuencia didáctica.

▶ APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN SITUACIONES REALES DIFERENTES

Junto con la creación de los afiches o *memes* se sugiere que cada estudiante observe el trabajo de sus compañeros y establezca similitudes y diferencias entre las distintas interpretaciones y lecturas que se hacen del proceso histórico conocido como globalización, así como identificando aquellos ámbitos que tienen mayor repercusión o que concitan más interés en el grupo curso.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Gallego y Honey, (1994) *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero (6ª Edición).
- Barton, K. y Levstik, D. (1998) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Benejam, P. (1999). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam, & J. Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (págs. 33-51). Barcelona: Horsori.
- Benejam, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento Educativo* 61, 65-66.
- Carretero, M. y Atorresi, A. (2008) El pensamiento narrativo. En M. Carretero y M. Asensio (Comps.) *Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza
- Carretero, M. y López, C. (2009) Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico. Aportes para la enseñanza y alfabetización histórica. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, pp. 79-93.
- Collins, A. (2010) Aprendizaje cognoscitivo. En Keith, R. (Ed) *The Cambridge Handbook of the learning science*, pp. 47-60.
- Cordero, S. y Svarzman, J. (2009) *Hacer Geografía en la escuela*. Editorial CEP, Madrid
- Giangreco, M. (2001). El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión . En S. S.-S. William, *Aulas Inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (págs. 270-271). Madrid : Narcea, S.A. Ediciones .
- Gobierno de Chile, Ministerio de educación. Currículum (2009) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Actualización 2009
- Grossman, P. Wilson, S. y Shulman, L (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, año 9, número 002 Universidad de Granada, España.
- Hodkinson, P. (2004) "The complexities of workplace learning: problems and dangers in trying to measure attainment", *Workplace learning in context*, Rainbird H; Fuller A; Munro A (eds.). Routledge
- Peri, M. (2003) *Los saberes de la Escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Jerez, L. y Sánchez, O (2004) *El lugar en las Ciencias Sociales. En Métodos para enseñar Ciencias Sociales, interacción, cooperación y participación*, Iber, 40, pp. 69-80.
- Jimenez, P. (2010) 10 ideas clave. *Competencias en argumentación y uso de pruebas*.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1999). *Compétences et savoirs terminaux en géographie. Réflexions et propositions. Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, nº 120, 437-449

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

Agradecimientos:

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



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile