LA ENSEÑANZA DE CONCEPTOS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. REFLEXIONES A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO
The Teaching of Social Concepts in Elementary Education. Reflections Based on a Case Study

Marta Castañeda Meneses[1]
Universidad de Playa Ancha
Valparaíso
marta.castaneda@upla.cl

Recibido: 22.11.2013 / Aceptado: 30.06.2014

Resumen. El presente artículo toma como base una de las áreas de investigación desarrollada en la tesis doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona a fines de mayo del año 2013. La síntesis se aboca a la investigación en torno a la enseñanza de conceptos sociales que realizan estudiantes en práctica profesional y profesores noveles de la carrera de educación básica de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
La modalidad de investigación utilizada corresponde a un estudio de caso, con seis participantes, tres profesores noveles y tres estudiantes en práctica profesional de la carrera que fueron acompañados a lo largo de la implementación de una secuencia didáctica. Las principales conclusiones obtenidas se asocian a la presencia/ausencia de los conceptos sociales en los procesos de planificación e implementación de clases. Finalmente se incluyen algunas reflexiones sobre la relación entre los tópicos abordados.

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales, formación inicial docente, enseñanza de conceptos sociales.

Abstract. This current article is based on one of the research areas developed by the doctoral thesis presented at the Autonomous University of Barcelona. This thesis was presented at the end of May 2013. The synthesis is devoted to the research revolving around the teaching of social concepts carried out by students working on their professional practicum, and new teachers training to become elementary school teachers. The data of this research were gathered in the University of Playa Ancha, located in Valparaiso, Chile.

Keywords: didactics of social sciences, initial teacher training, teaching of social concepts.

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Según Morin (2002), frente a una sociedad planetaria en permanente cambio y a la evolución de la concepción de la ciudadanía hacia una perspectiva de mayor participación democrática, resulta necesario que la formación de profesores provea respuestas al escenario presente y futuro, donde «el principal objetivo de la educación en la era planetaria es educar para el despertar de una sociedad-mundo».

Frente al desafío de contar con profesores básicos que posean las competencias para dar respuesta a la formación de nuevos ciudadanos en una sociedad en permanente cambio, Santisteban y Pagès (2011) plantean que para ser un profesor competente, se deben tomar decisiones acertadas sobre los propósitos y los contenidos a enseñar, y sobre los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, sobre la relación con el entorno y con el país, sobre la organización de la convivencia en el aula o sobre la evaluación, en un contexto de gran complejidad y de cambio constante.

El espacio en que se evidencian estos desafíos es el aula (Castañeda y Verdugo, 2010). Toda preparación formativa, o la falta de ella, se refleja en el quehacer docente. Así, el centro de interés de esta investigación está dado por la práctica pedagógica, por las clases que desarrollan los estudiantes en práctica y los profesores noveles recientemente titulados, expresando en ese contexto la relación teoría-práctica en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales recibida en sus años universitarios.

Por una parte, para los estudiantes en práctica profesional, el espacio es complejo, ya que se produce una constante interrelación entre profesores guías, responsables últimos del curso de práctica; supervisores académicos

que acompañan desde la universidad y el aula el proceso de práctica; y el mismo estudiante que enfrenta un semestre de responsabilidad profesional en propiedad, incluyendo los alumnos que le son confiados, los directivos, los padres y apoderados, entre los principales actores con los que deberá interactuar (Castañeda y Verdugo, 2010). Por otra parte, en el caso de los profesores noveles, su desempeño se enfrenta a los desafíos derivados de las demandas de las primeras experiencias de enseñanza, que requieren crecientes conocimientos, capacidades y habilidades para respaldar la vida profesional que inicia (Ministerio de Educación, Chile, 2001).

Tomando como marco de análisis los planteamientos anteriores, la presente investigación se plantea como problema central el reconocimiento de una carencia y una necesidad en la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha: la inexistencia de información contrastada y científica de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial de profesores de educación básica, para la enseñanza y el aprendizaje de conceptos sociales.

El problema planteado se traduce en el objetivo de investigación: analizar los procesos de planificación e intervención en el aula que desde la perspectiva de los conceptos sociales realizan estudiantes en proceso de práctica profesional y profesores noveles de la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, Chile.

Las preguntas que guían esta investigación, válidas tanto para los estudiantes en proceso de práctica profesional como para los profesores de noveles de la carrera son:

- ¿Cómo se realiza el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales en la carrera de educación básica?
- ¿Cómo se consideran los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales?
- ¿Cómo se caracteriza el abordaje de conceptos sociales en la práctica de enseñanza de las ciencias sociales?
- ¿Qué aspectos son priorizados en la enseñanza y de las ciencias sociales en el aula?

Los supuestos de esta investigación desde referentes teóricos y empíricos se plantean reconociendo que los profesores de primaria deben saber seleccionar los contenidos, planificarlos en secuencias de enseñanza y buscar los materiales adecuados para enseñarlos y aprenderlos. Deben decidir la modalidad de realizar en el trabajo en aula y disponer de recursos didácticos suficientes y variados (Santisteban y Pagès, 2011). No obstante lo anterior, los procesos de planificación de los estudiantes en práctica profesional tendrán como principal referente el libro de texto y páginas web con poca innovación a partir de las indicaciones curriculares. Las planificaciones de aula considerarán trabajo en equipo colaborativo aunque no necesariamente habrá reflexión sobre los conceptos sociales involucrados. El trabajo en aula se estructurará a partir de la presentación de un tema, brindando espacios de tiempo para la intervención de niños y niñas. En cuanto a los profesores noveles, no se evidenciarán grandes diferencias con los estudiantes en práctica profesional. Incluirán estrategias metodológicas colaborativas con alguna referencia a los conceptos sociales que involucran. Sus principales referentes a la hora de planificar serán los programas del área; los libros de textos y páginas de internet que aborden la materia. El uso de esquemas conceptuales será reducido.

LOS CONCEPTOS SOCIALES EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Los conceptos sociales han sido analizado por diferentes autores, distinguiéndose principalmente dos corrientes: psicológica asociada de forma preferente a cómo se aprenden los conceptos sociales (Vigotsky, Ausubel, Pozo, entre otros) y un segundo enfoque, asociado a la enseñanza de los conceptos sociales (Bruner, Taba, Martorella, Langford). Así, los conceptos sociales son objeto de enseñanza y aprendizaje y por ende objeto de estudio de la didáctica de las ciencias sociales, siendo preocupación propia de la disciplina tanto para la formación escolar como para la formación docente

Como características propias de los conceptos sociales, desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales, se destaca:

- El aprendizaje de conceptos implica la creación de redes de ideas a partir de conocimientos previos. Si para el estudiante, la información proporcionada o adquirida cumple con los criterios de una categoría de concepto, que él ha creado, se conecta el nombre del concepto con esta información (Bruner, 1988; Martorella 1991 y 1993; Santisteban, 2008).
- La construcción del concepto social es gradual, se nutre de la experiencia, va de lo particular a lo general a partir de un aprendizaje estructurado. Su formación es resultado de la interacción guiada en la relación entre maestro y estudiantes (Gagné, 1987; Langford, 1989; Martorella, 1993; Bruner 2000; Delaplace, 2005 y Pozo 2007).

- Los estudiantes tienden a interpretar de los fenómenos sociales más amplios en términos de su propia experiencia inmediata. En los niños este proceso gradual implica, además, que conjeturas correctas se basan en situaciones experimentadas (Langford, 1989; Delaplace, 2005).
- La consideración de los conocimientos previos contribuye a la formación de una red de ideas, donde la información asociada a un concepto se conecta al mismo permitiendo así su relación. Los conceptos se forman entonces por reestructuración, que solo es posible por apoyo en asociaciones previas. La efectividad del aprendizaje dependerá de la consideración de los conocimientos previos y su concreción en el uso de material de aprendizaje (Vigotsky, 1979; Bruner, 1988; Pozo 2007; Martorella, 1991).
- Es a los docentes a quienes compete cooperar en la adquisición sistemática de conceptos sociales. La maduración de funciones psíquicas superiores requiere de la ayuda del adulto (Bruner, 1988 y Vigotsky, 1979).

Diversos autores reconocen fases en la formación de los conceptos sociales. A modo de ejemplificación se presenta la propuesta de Pozo (2007) quien reconoce tres etapas en la formación de los conceptos.

Aprendizaje de información verbal. Incorpora a la memoria hechos y datos aislados, sin dotarles necesariamente de un significado. Se relaciona especialmente con el aprendizaje de datos arbitrarios que no tienen significado en sí mismos y se repiten literalmente.

Aprendizaje y comprensión de conceptos. Permiten atribuir significado a los hechos interpretándolos en un marco conceptual. Comprensión implica asimilar la información nueva a conocimientos previos generando conocimientos más específicos. El aprendizaje no se entiende como repetición, requiere activar estructuras de conocimiento previas a las que asimilar nueva información. Para que este proceso se produzca el aprendiz debe poseer los conocimientos previos necesarios o activar adecuadamente los que ya posee.

Cambio conceptual o reestructuración de los conocimientos previos. Se construyen nuevas estructuras conceptuales que permiten integrar conocimientos anteriores con la nueva información. Son relevantes los aprendizajes previos, sin los cuales el cambio conceptual no podría efectuarse.

Para el análisis de la enseñanza de los conceptos sociales se proponen dos perspectivas: el reconocimiento del rol docente y los procesos asociados. El rol docente se relaciona con las estrategias y/u opciones metodológicas realizadas que permiten la formación de los conceptos sociales. Los procesos asociados, corresponden a los procesos psicológicos que debe suscitar el docente en los estudiantes para el logro de aprendizajes. Roles y procesos se detallan a continuación.

- *Rol Docente Mediador.* Un profesor mediador hace de puente entre lo que los estudiantes ya saben y los nuevos conocimientos a adquirir. Se expresa a través de la consideración de conocimientos previos de los estudiantes que sirve de base para dar origen a nuevos significados.
- *Rol Docente Facilitador.* Un profesor facilitador entrega elementos que permitan al estudiante realizar su camino hacia el aprendizaje. Se expresa a través de la explicitación de la relación entre el todo y las partes, priorizando la descomposición de los conceptos, generando a partir del análisis realizado el conflicto cognitivo que permite la enseñanza-aprendizaje de conceptos sociales.
- *Rol Docente Centrado en la Experiencia*. Implica una metodología de trabajo por parte del docente donde se priorizan las experiencias a desarrollar por los estudiantes para la enseñanza de los conceptos sociales. Se evidencia a través de la cualificación de experiencias al tratarse de resolución de problemas, como estrategia de acción, favoreciendo de esta forma la construcción conceptual de conceptos sociales.
- *Proceso Asociado Andamiaje*. Implica favorecer la enseñanza de los conceptos sociales desde la construcción interna de los mismos. Utiliza como medios la experiencia concreta y la gradualidad en el desarrollo de las actividades de aula para estructurar los aprendizajes suscitados.
- *Proceso Asociado Análisis*. Se relaciona con el análisis de los conceptos sociales, apunta al reconocimiento de atributos de un concepto guiado por el docente y la generación de relaciones significativas entre los conceptos sociales y las experiencias que los desarrollan.

REFERENCIAS METODOLÓGICAS

La investigación se sitúa en el paradigma cualitativo interpretativo que ayuda a comprender mejor los fenómenos educativos, favoreciendo la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos y la toma de decisiones. Para ello se requiere la utilización de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas (Arnal, 1992; Bisquerra, 2009). El enfoque utilizado responde a un estudio de casos como una estrategia de descripción y análisis de la realidad educativa, capaz de capturar la particularidad presente en la práctica educativa.

Aplicando los criterios de Coller (2005), esta investigación se caracteriza como un estudio de casos en el contexto educativo micro de educación básica en Chile, centrado en las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial de profesores de educación básica. Es un estudio de proceso, de alcance instrumental, de naturaleza típico, según el tipo de acontecimiento contemporáneo, según el uso analítico y según el número múltiple disimilar.

La investigación se ejecuta desde dos colectivos principales, Colectivo Principal 1: estudiantes de la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha en proceso de práctica profesional durante el primer semestre del año académico 2012, formado por tres estudiantes. Colectivo Principal 2: profesores de educación básica titulados de la Universidad de Playa Ancha entre los años 2009 a 2011 que realizan clases de ciencias sociales en el curso en que se desempeñan, formado por tres profesores noveles.[2]

Los colectivos secundarios, considerados las instancias técnicas que manejan información estratégica, permitiendo la triangulación y la complementariedad y análisis de los datos reportados directamente desde los casos en estudio, lo conforman profesores guías institucionales de los procesos de práctica profesional; supervisores académicos y expertos en didáctica de las ciencias sociales, ámbitos disciplinar y didáctico de la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha.

En relación con las técnicas de investigación utilizadas; estas corresponden a entrevista semiestructurada, aplicada a todos los colectivos. Observación no participante, utilizada en el seguimiento de los colectivos principales; en la utilización de esta técnica se reconocen dos niveles. Observación directa en aula, la que permite elaborar las pautas de sistematización las mismas, para posteriormente, en un segundo nivel, realizar una lectura longitudinal de las observaciones y su ejemplificación a través de fragmentos representativos que responden a los conceptos sociales presentes en el aula.

Se considera además la técnica de análisis documental, utilizada en el análisis de las planificaciones de aula realizadas. Además los testimonios, contextualizados en la finalización del proceso de recogida de datos, generando escritos de las reflexiones finales de ambos colectivos.

En cuanto a los criterios de rigor y procedimientos seleccionados, tomando como referencia a Guba (1983) y Bartolomé (1986) citados en Dorio *et al.* (2009: 287-289), la investigación responde a los siguientes:

- Credibilidad, de que da cuenta la observación persistente, triangulación de técnicas, triangulación de fuentes y recogida de material referencial.
- Transferibilidad, que responde a descripción exhaustiva y la recogida de abundante información.
- Dependencia, asociado a pistas de revisión y juicio de expertos.
- Confirmabilidad, que da cuenta de un ejercicio de reflexión permanente además de asociarse a juicio de expertos.

En cuanto al plan de análisis de la información, siguiendo la estructura de Simons (2011), esta investigación contempla tres fases complementarias y no excluyentes: descripción, análisis e interpretación, lo que permite el proceso de análisis y construcción de caso.

Posteriormente se realiza el análisis a partir de los objetivos de la investigación que consideró la reducción de los datos a partir de los sistemas categoriales iniciales. La disposición y transformación de los datos, que permite la configuración empírica y conceptual en torno a los objetivos de la investigación. Para concluir con la generación de resultados y verificación de conclusiones, en que se busca la coherencia teórica, conceptual y metodológica.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El proceso de planificación y de intervención en el aula de los estudiantes en práctica profesional y profesores noveles de la carrera de educación básica, desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje de los conceptos sociales, se estructura a partir de las siguientes categorías de análisis: inicio del proceso de planificación desde los objetivos e inicio del proceso de planificación desde los contenidos.

Las evidencias permiten señalar que la planificación de la secuencia didáctica responde a dos lógicas de inicio: desde los objetivos y desde los contenidos. Desde los objetivos, cuando la planificación de una secuencia didáctica se inicia desde la formulación del objetivo a abordar considerando los contenidos dados por el profesor guía o indicados en los programas de estudio. El énfasis está en el para qué enseñar como indican los siguientes fragmentos: «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). «Primero lo que trato de crear bien es el objetivo, porque desde ahí va saliendo todo lo demás. Incluso empiezo a plantear los objetivos de qué es lo que quiero lograr y muchas veces la unidad no está identifica-

da como tal con título, entonces desde todo lo que tengo creo el título de la unidad» (Caso N1).

En la lógica de planificación de una secuencia didáctica iniciada directamente desde los contenidos entregados o seleccionados, es decir con el énfasis en el qué enseñar, se encuentran las siguientes evidencias: «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, ver lo que es importante o no es tan importante, o dónde profundizar o dónde ampliar el contenido y encontrar una lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos» (Caso N3). «Primero son los contenidos, después las actividades, después pongo los objetivos» (Caso E1).

Tomando como referente a Benejam y Pagès (2004), puede configurarse la secuencia didáctica tipo, que a partir de las preguntas claves de la didáctica de ciencias sociales, permite ilustrar la experiencia de los estudiantes en práctica y profesores noveles diferenciando las lógicas de inicio de la secuencia didáctica desde *los objetivos* e inicio de la secuencia didáctica desde *los contenidos,* una de cuyas sistematizaciones se ejemplifica en la siguiente tabla:

Tabla 1. Propuesta de secuencia didáctica desde los objetivos

Propuesta de secuencia didáctica desde los objetivos Caso E3		
Pregunta didáctica central	Para qué enseñar	
Organización de la secuencia didáctica	Descripción	Fragmento ilustrativo Evidencia
1. Planificación de objetivo de secuencia didáctica.	Formulación de objetivo de aprendizaje.	Objetivo de aprendizaje «Reconocer la localización y características principales de las formas de vida de los pueblos originarios de Chile»
2. Planificación de objetivos para cada clase de la secuencia didáctica.	Formulación de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular.	Objetivo de clase núm. 3 «Identificar características principales de los pueblos originarios de Chile».
3. Planificación de contenidos de la secuencia didáctica.	Identificación del contenido a abordar por clase.	«Pueblos originarios de Chile»
4. Planificación de actividades de la secuencia didáctica.	Identificación de actividades relevantes por clase.	«Síntesis actividad 2: Individualmente confeccionan fichas de los pueblos originarios con las siguientes características: De 5 x 10 cm. en la parte frontal indican el nombre del pueblo y en la parte trasera se divide en seis casilleros. En cada uno de ellos debe ir la ubicación, tipo, actividades económicas, lenguas y alguna característica que les llame la atención»
5. Planificación de evaluación de la secuencia didáctica.	Identificación de actividad de evaluación por clase.	«Evaluación formativa Lista de cotejo: Ubicación de características»

En el caso de los estudiantes en proceso de práctica, en la lógica de «inicio de la secuencia didáctica desde los objetivos», se destaca el *para qué enseñar*, implicando claridad conceptual en las tareas pedagógicas a desarrollar.

En consecuencia, los contenidos y las actividades son mencionados genéricamente, dado que responden directamente al objetivo declarado. Por oposición, en la lógica de «Inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos», se enfatiza el *qué enseñar*, implicando conocimiento específico de los contenidos. En este caso los contenidos, las actividades, los recursos, el tiempo y la evaluación son mencionados detalladamente, dado que se han estructurado desde la base del análisis de contenido.

Desde los profesores noveles tanto en el *para qué enseñar,* como en el *qué enseñar,* declaran la misma organización de la secuencia didáctica, esto es: contenidos, actividades, recursos, tiempo y evaluación respondiendo al objetivo declarado. El proceso de planificación desde los objetivos aparece con mayor detalle que aquella planificación elaborada desde los contenidos, respondiendo a un formato clase a clase. Del mismo modo, el proceso de planificación por contenidos considera los mismos

elementos de organización de la secuencia didáctica, pero se plantea de forma más genérica.

En relación con la consideración de los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales, tomando como referentes el análisis realizado desde las secuencias didácticas, reconociendo que los mencionados procesos de planificación responden a dos lógicas de inicio *desde los objetivos* cuyo énfasis se relaciona con el *para qué enseñar*, y *desde los contenidos*, en que el énfasis se relaciona con el *qué enseñar*, se puede establecer que la presencia de conceptos sociales se realiza de forma implícita y explícita como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 2. Presencia de Conceptos sociales según lógica de inicio de la secuencia didáctica

Lógica	Pregunta	Modalidad	Implicancias	Caso
Inicio de la secuencia didáctica desde los objetivos	*Para qué enseñar*	Conceptos sociales explícitos	Identifica claramente los Conceptos Sociales asociados al Objetivo.	N1
		Conceptos sociales implícitos	No identifica o identifica parcialmente Conceptos Sociales asociados al Objetivo.	E2 N1 N2
Inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos	*Qué enseñar*	Conceptos sociales explícitos	Identifica claramente Conceptos Sociales asociados al contenido.	E1
		Conceptos sociales implícitos	No identifica o identifica parcialmente Conceptos Sociales asociados al contenido.	E3 N3

La síntesis precedente permite afirmar que, en el caso de los estudiantes en práctica profesional y los profesores noveles, las oportunidades reales de las ciencias sociales de trascender desde una formación instrumental y memorística hacia una que favorezca la comprensión y análisis de la realidad social de la que los escolares forman parte, requiere de una explicitación de los conceptos sociales como referentes centrales de los procesos de planificación del trabajo de aula, lo que de acuerdo a lo revisado se realiza solo parcialmente.

En relación con los aspectos priorizados en la enseñanza de los conceptos sociales, se utilizan como referentes las especificaciones señaladas dentro de los referentes conceptuales y contrastadas con el trabajo de campo. Así se tiene:

En relación con el rol de docente mediador

Conocimientos previos. Los estudiantes en proceso de práctica profesional evidencian actividades asociadas a la consideración de los conocimientos previos de los escolares, las que corresponden a actividades planificadas y realizadas (casos E1 y E3). En el Caso E2 existe la consideración de conocimientos previos desde actividades no planificadas y realizadas. En los profesores noveles existe consideración de los conocimientos previos, pero estos se evidencian en actividades no declaradas en las planificaciones realizadas. Se demuestra así la relevancia que ambos colectivos dan a este factor, como proceso inductor para el logro de aprendizajes, los que se asentarán sobre conocimientos ya adquiridos, actualizados al comenzar las actividades destinadas a la adquisición de nuevos aprendizajes.

Generación de nuevos significados**.** De casos en estudio, solo en uno se encuentran evidencias a partir de actividades realizadas sin previa planificación por uno de los estudiantes en práctica profesional (E1). Similar situación se encuentra para dos de los profesores noveles (N2 y N3). La generación de nuevos conocimientos completa el proceso de aprendizaje y hace a los estudiantes conscientes de su adquisición. La no consideración de este elemento limita a una mirada instrumental sobre el aprendizaje del conocimiento social en el aula. En el caso de los profesores noveles aparece integrado en su quehacer aunque no se declara en la planificación de aula, es parte de sus estrategias de enseñanza.

En relación con el docente como facilitador

De la relación entre el todo y las partes para la adquisición de conceptos sociales, se encuentran referentes de actividades desarrolladas sin planificación previa (E1, E2, N2 y N3). Este indicador permite el análisis de los conceptos sociales desde sus elementos constitutivos, contribuyendo en su proceso de adquisición. De allí que su

ausencia en los procesos de planificación y el desarrollo de actividades no intencionadas dificulte la adquisición de los conceptos sociales por parte de los escolares.

Conflicto cognitivo. No se encuentran referentes en ninguno de los casos en estudio. No se favorece la aparición del conflicto cognitivo como generador de aprendizaje en los escolares, aparece entonces como deficitario en el proceso desarrollado, implicando el manejo de competencias pedagógicas de mayor complejidad.

En relación con el rol docente desde la experiencia

Resolución de problemas. Se encuentran referencias de actividades realizadas sin previa planificación (Caso E2 y N2). La ausencia de referentes de este indicador —cuya conceptualización ocurre desde la experiencia—, se presenta débilmente asociada a la construcción de conceptos sociales con escasas referencias no intencionadas, reflejando una falencia en el actuar profesional tanto de los estudiantes en práctica profesional como de los profesores noveles.

Construcción conceptual. Para este indicador no se encuentran referentes en ninguno de los casos estudiados, por ende, se dificulta la adquisición de los mismos, limitándolos al ámbito de la memorización o repetición, no necesariamente relevante ni permanente en el tiempo.

Proceso asociado a andamiaje

Experiencia. Para este indicador se encuentran referencias a través de actividades realizadas sin planificación. (Caso E2). También se presenta la situación inversa de actividades planificadas y no realizadas (Caso N1). La escasa presencia de este indicador hace que se dificulte la construcción de los conceptos sociales a través del proceso de andamiaje, ya que se imposibilita la construcción de los conceptos sociales desde ambos componentes, experiencia y gradualidad, de manera simultánea.

Gradualidad**.** Se encuentran referentes que corresponden a secuencias de actividades sin planificación (Casos E1, E2, N2 y N3). Lo anterior implica que si bien la gradualidad es parte del proceso de enseñanza, no necesariamente responde a una planificación de secuencia didáctica. Asimismo, considerando que la gradualidad no está asociada a una actividad en particular, sino que debe apreciarse en el conjunto de las mismas, resulta evidente que esto implica un análisis desde los procesos planificados y no desde actividades aisladas. Resulta posible señalar que el manejo de esta cualidad, que favorece la adquisición de los conceptos, es manejada parcialmente por los estudiantes en práctica profesional y los docentes noveles en la realidad analizada.

Proceso asociado a análisis

Reconocimiento de atributos. Se encuentran referentes en actividades realizadas y no planificadas. (E1, E3, N2 y N3). El reconocimiento de atributos facilita la integración de los conceptos que no se perciben —o no se entienden— como elementos únicos o sistemas cerrados, destacando sus características distintivas. Este indicador aparece de manera esporádica, no estando intencionado su trabajo en el aula en los procesos de planificación revisados; por ende, estas actividades se implementaron no de manera intencionada, por lo que puede inferirse que la búsqueda de relaciones significativas —como proceso de enseñanza que favorece la adquisición de los conceptos— es abordado de forma parcial dificultando la adquisición de los conceptos por parte de los escolares.

Relaciones significativas. Solo se encuentran referencias en los profesores noveles (casos N2 y N3) de actividades no planificadas y realizadas. La no explicitación del mencionado referente permite inferir que la búsqueda de relaciones significativas —como proceso de enseñanza que favorece la adquisición de los conceptos— es abordado de forma parcial, dificultando la adquisición de los conceptos por parte de los escolares.

En síntesis, es posible afirmar que para el estudiante en práctica profesional, la enseñanza de conceptos sociales se estructura básicamente a partir de los conocimientos previos, esto es, apelando a los elementos que, ya sea por contexto o por acervo, han sido adquiridos por los escolares.

En el caso de los profesores noveles se estructuran los procesos de enseñanza, cautelando en su implementación la construcción de aprendizajes de conceptos sociales, desde los distintos referentes declarados, con mayor o menor detalle en cada uno de ellos. La enseñanza aparece como un proceso implícito donde no se declaran las acciones a desarrollar en los procesos de planificación, sino que son decisiones profesionales que configuran su quehacer en el aula acorde a las necesidades del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De forma similar, el proceso de construcción del aprendizaje de conceptos presenta evidencias que permiten inferir que el docente novel favorece la construcción del mismo, desde los procesos implícitos y desde las actividades concretas de aula, las cuáles no siempre forman parte de un diseño de secuencia didáctica, pero que se operacionalizan en las actividades implementadas.

CONCLUSIONES

El proceso de planificación de clases se realiza reconociendo dos lógicas de inicio para la secuencia didáctica: lógica de inicio desde los objetivos y lógica de inicio desde los contenidos. Las limitaciones asociadas a la planificación de clases identifican en el caso de los estudiantes en práctica aquellas derivadas de las indicaciones rectoras de la Universidad, expresadas en pautas tipo y documentos formales, y derivadas de las indicaciones del profesor guía de práctica profesional en su carácter de último responsable del grupo curso. En el caso de los profesores noveles, estas limitaciones son externas al proceso de planificación. Para ambos colectivos la autonomía de desempeño es relativa en los ámbitos metodológico y contextual.

Los conceptos sociales en el proceso 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 los conceptos sociales son considerados 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.

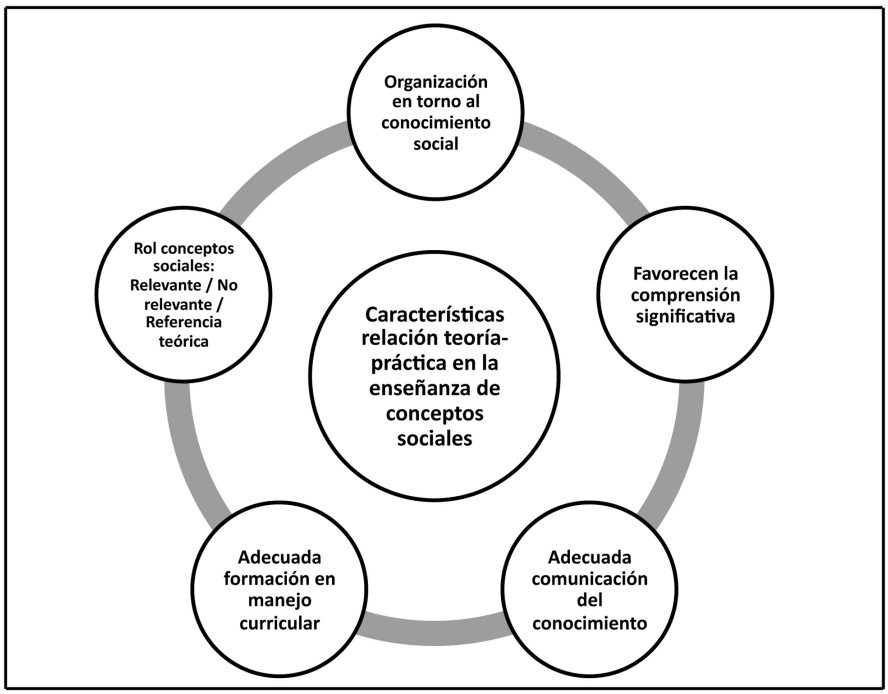
El abordaje de conceptos sociales en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula en los estudiantes en práctica profesional se caracteriza por una disparidad entre las actividades planificadas y las actividades realizadas, siendo las de mayor presencia las actividades no planificadas y realizadas, dando cuenta de 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 docente.

En el caso de 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.

Los aspectos priorizados por los estudiantes en práctica profesional en la enseñanza de las ciencias sociales en el aula corresponden a la consideración de conocimientos previos y la identificación de conceptos que permite la utilización en propiedad del mismo. Los profesores noveles en la enseñanza priorizan el rol del docente mediador, procesos asociados de andamiaje y análisis.

Así entonces, las características del proceso de enseñanza de los conceptos sociales pueden ser presentadas como sigue:

Figura 1. Características de la relación teoría-práctica en la enseñanza de conceptos sociales



En relación con el supuesto planteado, los resultados obtenidos permiten confirmar que los procesos de planificación de los estudiantes en práctica profesional, efectivamente, tienen como principal referente el libro de texto a partir de las indicaciones recibidas de parte de sus profesores guías. La revisión de páginas web respondió principalmente a la búsqueda de imágenes. No se presenta innovación en la implementación de sus secuencias didácticas.

Las planificaciones de aula consideran escasamente el trabajo en equipo, referido a sus compañeros de curso en pequeñas tareas asignadas. No se produjeron espacios de reflexión sobre la tarea realizada que apuntaran directamente al funcionamiento de los equipos de trabajo, por ende no se consideraron los conceptos sociales involucrados.

El trabajo de aula se estructuró a partir de la presentación de un tema, dando posteriormente espacios para la intervención y el trabajo de niños y niñas. Cabe mencionar que una vez definida la forma de trabajo del estudiante en práctica en la asignatura, la pauta de trabajo se mantiene con muy pocas variaciones a lo largo de la implementación de secuencia didáctica.

El análisis de la información recabada permite concluir que los profesores noveles muestran diferencias con los estudiantes en práctica profesional, centradas principalmente en la responsabilidad que les corresponde asumir como profesionales autónomos, y en una mayor seguridad en el desempeño docente. En lo que concierne al trabajo en el aula no se perciben grandes diferencias respecto al abordaje de contenidos y al diseño e implementación de actividades. Se constata un escaso uso de estrategias metodológicas colaborativas. Los conceptos sociales involucrados en dichas actividades no aparecen destacados.

Se confirma que los principales referentes utilizados son los programas de área y libros de texto. El uso de páginas de internet que aborden el contenido es irrelevante y solo cumple un rol de apoyo en la captura de imágenes. Aparecen como referentes no considerados los lineamientos de la institución educativa y las planificaciones de otros docentes que son usadas como modelos y como fuente de consulta. También son referidas las consultas a otros docentes como eventuales fuentes de información complementarias. Se confirma, además, que el uso de esquemas conceptuales es reducido y se limita a eventuales esquemas elaborados al momento de explicar un determinado contenido y con la finalidad de clarificar los conceptos que se entregan a los escolares. Por consiguiente, *se confirma el supuesto inicial de esta investigación*.

REFLEXIONES FINALES

Conceptos sociales y didáctica de las ciencias sociales

Considerar los conceptos sociales desde la didáctica de las ciencias sociales implica reconocerlos como objeto de estudio disciplinar. Esta cualidad invita a generar una mirada renovada para la organización del proceso formativo de los futuros docentes, motivando una revisión desde la perspectiva disciplinar. Lo anterior debería provocar un tránsito en las tradiciones formativas vigentes, que permitiese superar una concepción enciclopedista anclada en la fecha y el dato, para impulsar una concepción dinámica, en donde prevalezcan el desarrollo de criterios de revisión y organización de la información. En el actual contexto de avances vertiginosos en que las tecnologías de información y comunicación permiten la generación, el acceso y el almacenamiento de la información bajo códigos de instantaneidad e interconectividad en modalidades sincrónicas y asincrónicas, una concepción del conocimiento social basada en el desarrollo de criterios de interpretación y organización de la información resulta urgente para dar respuesta a los requerimientos de la enseñanza de las ciencias sociales, en un mundo en permanente cambio.

Conceptos sociales y procesos formativos docentes

La incorporación de los conceptos sociales a la formación profesional docente implica un importante aporte para los futuros profesores, dado que les permite un mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje de las ciencias sociales en el nivel de enseñanza básica. Las oportunidades de mayor protagonismo están dadas porque al superar la concepción enciclopedista se apuntaría a la formación de criterios de acción para organizar la información, desde las perspectivas educativa y pedagógica. Así entonces, el estudiante de pedagogía en educación básica tendría la oportunidad de elaborar propuestas de conocimiento social en la planificación de secuencias didácticas que a su vez permitan dar cuenta de procesos de transposición didáctica reales, elaborados por el estudiante y que no remitan a replicar selecciones realizadas en los libros de texto. Se retoma, entonces, el rol protagónico docente en el proceso de toma de decisiones respecto de los contenidos y su abordaje en el aula. Lo anterior invita a revisar las formas en que el contenido debería ser entregado, volviendo a evidenciarse la estrecha relación entre el ¿qué enseñar? y el ¿cómo enseñar? Por lo tanto, si se revisa el *qué* necesariamente debe modificarse el *cómo*, manteniendo aquello que es efectivamente un aporte y modificando los aspectos que lo requieran.

NOTAS

[1] Profesora de Estado en Educación General Básica (U. de Chile). Mención en Historia y Geografía. Licenciada en Educación. Magister en Administración Educacional (U. de Playa Ancha). Diploma en Estudios Avanzados en Didáctica de las Ciencias Sociales. Máster en Iniciación a la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona). Académica Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

[2] Las referencias a los casos se harán utilizando la letra E para los estudiantes en práctica profesional y la letra N para los profesores noveles, teniéndose por tanto E1, E2, E3 Y N1, N2,N3 respectivamente.

BIBLIOGRAFÍA

ADLER, S. (2008). The Education of Social Studies Teachers. *Handbook of Research in Social Studies Education*, pp. 329-351.

ARNAL, J. (1992). *Investigación Educativa.* Barcelona: Editorial Labor.

AUSUBEL, D., NOVAK, J. *et al*. (1987). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo.*Ciudad de México: Editorial Trillas.

ÁVALOS, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación Editores.

ÁVALOS, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile.* Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. [en línea] http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_chile_iesalc.pdf (Consulta 3 de enero de 2013).

BENEJAM, P. (2002). La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales,* 1, pp. 91-95.

BENEJAM, P. y PAGÈS J. (2004). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsiri Editorial.

BISQUERRA, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

BRUNER, J. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación.* Madrid: Editorial Morata.

BRUNER, J. (2000). *Actos de significado más allá de la Revolución Cognitiva.* Madrid: Alianza Editores.

CASTAÑEDA, M. y VERDUGO, A. (2010). El proceso de práctica temprana y profesional en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha: Camino de Aprendizaje Permanente. Serie Valparaíso: Ediciones Universidad de Playa Ancha.

CASTAÑEDA, M. (2013). «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». Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. (Tesis doctoral).

COLLER, X. (2005). Estudios de Caso. *Cuadernos Metodológicos*, 30. Madrid: Impresiones EFCA, S. A.

COMITÉ TECNICO DE EDUCACION. (2007). *Criterios de evaluación de carreras de educación*. Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. Santiago de Chile.

DELAPLACE, M. *et al*. (2005). *L'aprentissage des concepts en historie et en gèographie. Enquete au college et au lycée*. Reims. C.T.D.P de Champagne-Ardenne.

DEL RINCÓN, D. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales.* Madrid: Dykinson.

DORIO, I. *et al* (2009). Características generales de la metodología cualitativa. *Metodología de la Investigación Educativa,* pp. 275-292.

GAGNÉR. (1987). *Las condiciones del aprendizaje,* Ciudad de México: Editorial Interamericana.

GARGUREVICH, J. (1982). *Los géneros periodísticos*. Quito: Belén Ediciones.

HERNÁNDEZ F. (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Editorial Graó.

JARA, M. (2012). Representaciones y Enseñanza de la Historia Reciente-Presente. Estudio de Casos de Estudiantes en Formación Inicial y en su Primer Año de Docencia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, pp. 15-29.

LANGFORD, P. (1989). *El desarrollo del pensamiento conceptual en la educación primaria.* Temas de Educación. Madrid: Paidós/MEC.

MARTINEZ BONAFE, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, pp. 41-49.

MARTORELLA, P. (1991). Knowledge and Concept Development in Social Studies. *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A proyect of the Nacional Council for the Social Studies,* pp. 370-383.

MARTORELLA, P. (1993). Enseñanza de conceptos. *Estrategias de Enseñanza. Guía para una mejor Instrucción,* pp. 229-279.

MASSONNAT, J. (1989). La Observación. *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales,* pp. 34-85.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*. Santiago de Chile: MINEDUC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica: Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago de Chile: MINEDUC.

MORIN, E. (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.

PAGÈS J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, 5 (13) pp. 38-51.

PAGÉS, J., y SANTIESTEBAN, A. (2010). *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. Centro de Estudos Educação & Sociedade, Campinas*, 30 (82), pp. 281-309. [en línea] http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf (Consulta, 30 octubre de 2012).

PAGÈS, J. (2011). La didáctica de las Ciencias Sociales y sus retos. En VALLÈS, J., ALVAREZ, D. y RICKENNMANN, R. (eds.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp. 45-62). Girona: Documenta Universitaria.

PERRENAUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Editorial Graó: Barcelona.

POZO, J. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. *Los contenidos de la Reforma.Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.* pp. 19-79.

POZO, J. (2003). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata.

POZO, J. (2007). *Aprendices y Maestros.* Madrid: Editorial Morata.

RODRIGUEZ, G., GIL, J. y GARCIA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

ROSS, P. (2008). Reconceptualización del currículo de formación de profesores de Educación Básica: ¿De la formación generalista a la formación especializada? *Formación de Profesores de Educación Básica: Demandas y Desafíos*, pp. 75-83. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

RUIZ, J. (2009). *Metodología de Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SANTISTEBAN, A. (2005). «Les representacions i l'ensenyament del temps històric: Estudi de Cas en formacióinicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials». (Tesis doctoral).

SANTISTEBANA. y PAGÉS J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar.* Madrid: Editorial Síntesis.

SIMONS, H. (2011). *El Estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

STAKE, R. (2007). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Ediciones Morata.

TABA, H. (1971). *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies: An Inductive Approach*. Addison-Wesley.

TABA, H. (1971) *Elaboración del Curriculum*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

VALLES, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Editorial Crítica.