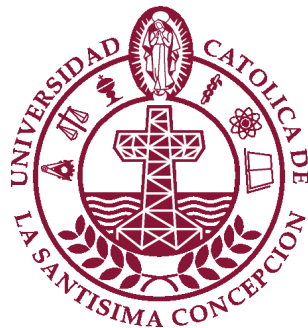


**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LICENCIADOS EN
EDUCACIÓN**



**IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN
EL USO DE MAPAS CONCEPTUALES PARA LA ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DE LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL EN UN OCTAVO
BÁSICO DE UN COLEGIO DE CONCEPCIÓN.**

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en
Educación**

PROFESOR GUÍA: PEDRO BENITEZ VILLAROEL

**ESTUDIANTES: YNGEBORT KNOPKE YÁÑEZ
FRANCISCO PÉREZ CANALES
PABLO RIVAS GUTIÉRREZ
CAMILA VEGA PROVOSTE
JOSÉ VILLALOBOS GONZÁLEZ**

CONCEPCIÓN, JUNIO DE 2016

Tabla de Contenido

Agradecimientos	4
Introducción	
1. El sistema educativo chileno.....	5
2. Descripción del Centro de Intervención.....	7
3. Descripción de la investigación.....	8
Capítulo I: Problematización	
1. Formulación del problema.....	9
2. Preguntas de investigación.....	13
3. Objetivo general.....	13
4. Objetivos específicos.....	13
5. Justificación del problema.....	14
6. Supuesto de investigación.....	16
Capítulo II: Marco Teórico Referencial	
1. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Historia.....	17
2. El Constructivismo.....	19
3. El Aprendizaje Significativo.....	22
4. Secuencia Didáctica.....	27
5. Mapas conceptuales.....	29
Capítulo III: Metodología.	
1. Tipo de investigación.....	32
2. Muestra.....	33
3. Variables.....	33
4. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	34

Capítulo IV: Análisis de Resultados

1. Desarrollo de la primera clase.....	36
1.1. Tabulación de resultados de cuestionario de diagnóstico.....	37
1.2. Representación Gráfica de los resultados.....	37
1.3. Análisis de los resultados del cuestionario de diagnóstico.....	37
2. Desarrollo de la segunda clase.....	39
3. Desarrollo de la tercera clase	39
3.1. Tabulación, representación gráfica y análisis por criterio de rúbrica de mapas conceptuales.....	40
4. Desarrollo de la cuarta clase	43
4.1. Representación gráfica del desempeño de los estudiantes en las exposiciones de mapas conceptuales.....	43
4.2. Análisis de los resultados de la exposición de mapas conceptuales.....	44
4.3. Tabulación, representación gráfica y análisis por categorías de escala de apreciación.....	45
Conclusiones.....	50
Referencias bibliográficas.....	53
Anexos.....	56

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por brindarnos la fortaleza y por ayudarnos cada día a concretar nuestras metas y aspiraciones, en especial por poder cerrar satisfactoriamente el proceso de formación universitaria de pregrado.

Les dedicamos esta investigación a nuestros padres por alentarnos y ser un apoyo incondicional en cada etapa de nuestras vidas y sobretodo en nuestros estudios superiores.

Al resto de nuestros familiares, ya sean hermanos, tíos, primos y sobrinos por confiar en nosotros y ser una motivación constante para seguir avanzando en esta carrera para convertirnos en docentes.

En este sentido, quisiéramos hacer un reconocimiento al plantel académico de la Facultad de Educación, en particular al profesor Pedro Benítez por guiar esta investigación y orientarla con sus oportunas observaciones y consejos.

También a nuestros amigos y compañeros en la universidad con quienes compartimos gratas experiencias trabajando en equipo para el desarrollo del presente trabajo.

Yngbort Knopke Yáñez
Francisco Pérez Canales
Pablo Rivas Gutiérrez
Camila Vega Provoste
José Villalobos González

Introducción

1. El Sistema Educativo Chileno

La educación en Chile durante los últimos años ha experimentado una serie de cambios producto de sus mismas deficiencias que tiene. Pero aun así hay que destacar las ventajas que el sistema educativo tiene.

Una de sus principales fortalezas que posee el sistema escolar es haber alcanzado cobertura universal en la educación primaria y casi total en la educación secundaria, (98%). Ello implica que el sistema chileno atiende a la casi totalidad de los niños en la edad escolar lo que representa un logro que está alineado con las políticas gubernamentales impulsadas en esta perspectiva durante las últimas décadas y con la declaración de la Unesco.

En el plano de los recursos es muy destacable el hecho de que el Ministerio de Educación entrega de forma gratuita a todos los estudiantes matriculados en los establecimientos municipales y particular subvencionados de la enseñanza básica y media los textos escolares que constituye un enorme apoyo para las familias que gracias a esta iniciativa gubernamental no deben incurrir en gastos que probablemente no podrían sobrellevar por el alto costo de los texto.

En la misma perspectiva, la Junaeb en su programa de alimentación complementaria permite que miles de alumnos vulnerables en lo largo y ancho del país puedan acceder al desayuno y/o almuerzo lo que constituye un esfuerzo enorme del gobierno que no puede soslayarse y que permite que muchos niños se alimenten de manera apropiada y se mantengan dentro del sistema, evitando con ello que aumente la tasa de deserción temprana. Sabido es que muchas familias envían a sus hijos al colegio para que obtengan el complemento alimenticio que provee la Junaeb dado que estas no están en condiciones de proveerlo.

Pero aun así, con todos estos logros alcanzados por el gobierno, sigue existiendo graves falencias en el sistema educativo, como los pobres resultados que obtienen nuestros jóvenes, especialmente aquellos que concurren a escuelas municipales y particulares subvencionados. En base a los resultados de la prueba

INICIA ampliamente publicitados en los últimos dos años dejan entrever que el nivel formativo que alcanzan los egresados de carreras de pedagogía en Chile no cumple con los estándares que debería tener el sistema educativo en el país.

La profesión docente no resulta atractiva para los jóvenes talentosos dado que la carrera docente y los beneficios que esta acarrea para este segmento resultan insuficientes en términos de remuneraciones, incentivos y perfeccionamiento.

Ciertamente la carrera docente, tal como está concebida en la actualidad, no da el ancho para las necesidades que tiene nuestra nación y nuestros jóvenes.

A lo anterior debe sumarse el bajo nivel de las remuneraciones que percibe el profesorado que les impide concentrar su labor en un solo colegio. En efecto, como consecuencia de los bajos sueldos los profesores que trabajan en el sector público y particular subvencionados se ven obligados a trabajar en tres o cuatro colegios en forma simultánea (profesores taxi) para conseguir un sueldo digno. Ello trae como consecuencia diversos problemas que inciden directamente en el plano formativo, incluyendo: falta de compromiso con el establecimiento, escaso o nulo tiempo para atender a los niños en horario extra programático, escaso tiempo para planificar y evaluar, mínima interacción con el cuerpo docente, etc.

Otro aspecto crítico que no puede ser obviado al momento de analizar el estado en el que se encuentra nuestro sistema escolar dice relación con la falta de directores de escuela que reúnan las competencias necesarias para gestionar adecuadamente los establecimientos educacionales.

Por último, no puede dejar de mencionarse que el control y seguimiento de las subvenciones que se entrega a los sostenedores es bastante precario por parte del Mineduc lo que ha conllevado que en muchas ocasiones los sostenedores no destinen los dineros para la mejora de distintos aspectos vinculados con la docencia y con el propósito que persiguen las subvenciones. Aquello ha acarreado, obviamente, múltiples problemas en los colegios.

2. Descripción del Centro de intervención.

El Centro de intervención escogido ha sido el responsable de querer llevar a cabo esta investigación, con el fin de obtener respuestas ante las graves falencias que se ha podido apreciar en los estudiantes y también en su manera de aprender, teniendo como línea directa en la forma en que a ellos les enseñan, es así que se ha llegado a cabo una descripción del Centro de intervención que ha tenido como idea fundamental, describir y explicar lo acontecido dentro del colegio y de qué manera este mismo se desenvuelve con sus estudiantes y su comunidad, para así poder comprender desde su base esta investigación.

El desarrollo curricular del centro educativo en estudio es totalmente ligado a los lineamientos del Ministerio de Educación, puesto que sigue al pie de la letra lo estipulado y recomendado por el Mineduc, ya sea, en planificación, actividades didácticas y utilización del libro de estudio.

En el Proyecto Educativo Institucional se manifiesta que la filosofía del colegio declara abiertamente que las tendencias sociales, económicas y políticas son para establecer una sociedad globalizada basada en una economía de libre mercado, cuya tendencia es la del consumismo y materialismo, por ende el quehacer educativo que les corresponde, se fundamenta en la convicción de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, así también se fundamenta en el desarrollo de una espiritualidad cristiana occidental, además el colegio plantea fortalecer el desarrollo integral de los alumnos.

La misión consiste en desarrollar en los alumnos y alumnas valores, hábitos, competencias y saberes, habilidades y destrezas tanto intelectuales como emocionales y sociales y como visión posicionar al colegio como integrador, abierto a la diversidad donde los estudiantes sean reconocidos por la comunidad como agentes de cambios culturales y sociales.

Se reconocen como fortalezas internas que el cuerpo docente profesional universitario sea dinámico, entusiasta y comprometido con la enseñanza, siempre motivados a participar en cursos de perfeccionamiento. Además cuenta con

experiencias previas en programas y proyectos de innovación curricular pendientes al logro de aprendizajes significativos, lo que genera un clima organizacional y ambiente de convivencia favorable al crecimiento personal de cada agente educativo.

En contraposición con las fortalezas, se encuentran las debilidades internas que radican principalmente en el poco interés que manifiestan los padres para acompañar a sus hijos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tienden a traspasar la responsabilidad total al colegio, además de las inasistencias y atrasos reiterativos de los alumnos y la falta de asesoría externa en aspectos pedagógicos para perfeccionar a los profesores.

3. Descripción de la investigación

Esta investigación tiene como finalidad verificar la eficacia de una secuencia didáctica a través del uso de los mapas conceptuales en el logro de los aprendizajes de los estudiantes en un octavo año de un colegio de Concepción.

La secuencia fue pensada para poder ser ejecutada dentro de un período de cuatro clases. El contenido correspondiente es una subunidad de aprendizaje perteneciente a la unidad llamada “El siglo del liberalismo: Revolución Industrial y burguesía (siglo XIX)”. El propósito a nivel conceptual, en relación al qué enseñar, engloba las temáticas sobre las causas, antecedentes, innovaciones tecnológicas y condiciones laborales durante la Revolución Industrial.

En este sentido, en lo relativo a los contenidos procedimentales o el saber hacer, se les explicarán y enseñarán a los estudiantes los pasos para confeccionar un mapa conceptual con la finalidad de adquirir esta herramienta didáctica y aplicarla como una técnica de estudio, constituyendo un aprendizaje significativo.

Es primordial que los estudiantes comprendan que esta técnica es muy útil para que ellos puedan facilitar sus métodos de estudio y así también a la larga comprender mejor los contenidos que están estudiando.

Otro punto importante de las expectativas que tenemos sobre la ejecución de la secuencia didáctica es que al final de ella esperamos que los educandos puedan ser capaces de construir su propio aprendizaje a través de palabras claves

que le sean representativas a ellos sobre un hecho histórico. De esta forma el contenido a estudiar será cercano y ellos podrán utilizar un vocabulario mucho más cotidiano a diferencia de un vocabulario entregado por el docente que será más técnico, teniendo en cuenta que los estudiantes son adolescentes que se encuentran cursando una etapa complicada donde la forma de entender el mundo y concebir las palabras para comunicarse en la que toman distintas definiciones entre sus pares y que es muy distinto en comparación con sus mayores o menores en rango etario.

Capítulo I: Problematización

1. Formulación del problema

La labor del docente al enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción o producción, por lo que enfrentar estos problemas dentro del aula se debe hacer a través de una serie de procesos y de conocimientos didácticos para poder activar así el interés de los jóvenes estudiantes.

El curso seleccionado consiste en un octavo año básico de un colegio de Concepción, el cual presenta una gran concentración de factores que inciden de forma negativa y a la vez positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El octavo año atiende a estudiantes jóvenes entre los 13 y 14 años que están dentro de la etapa de crecimiento más complicada ya que se presentan cambios de personalidad y de conductas que afectan de forma directa en ciertas ocasiones al clima de aula. Otro factor que se debe destacar, es que el colegio en estudio presenta una gran cantidad de alumnos con una alta vulnerabilidad social. Aproximadamente el 80% de los estudiantes viven en condiciones familiares precarias e inmersos en un entorno donde prolifera la delincuencia.

Los alumnos están en una constante desmotivación intrínseca y extrínseca, ¿por qué se da esto? Hay infinitudes de variantes que pueden afectar el aprendizaje de los niños, como por ejemplo las relaciones humanas, una de ellas es la relación que se da entre pares, es decir, sus compañeros de clases, ¿por qué las relaciones entre pares son importantes? Son importantes porque los roles son parecidos por lo que la forma de moverse, de hablar, de comprender el mundo es la misma, en la adolescencia los alumnos adolecen, es decir, se preguntan el porqué de toda la existencia, de la propia, de la escuela, de los padres, del mundo, es por esto que la relación con los pares viene a ser una especie de malla contenedora frente o contra la adversidad, los pares ayudan a comprender realmente cómo viven otros para adquirir un mejor conocimiento de sus problemas (Giddens, 2000: 39). Si esta contención, que son los pares está distorsionada o no cumple su rol, el estudiante o el adolescente se ve solo y

desganado frente a la escuela que hace más patente dicha situación.

Otro factor es que el entorno social en donde viven los estudiantes, en su mayoría son sectores con claro desarrollo de violencia, delincuencia y drogadicción, lo que para ellos es normal y su conducta se relaciona a lo que ellos viven constantemente.

El curso en cuestión tiene varios estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) transitorias o permanentes que pueden provocar problemas de conducta. Lo que se traduce en serias dificultades de comunicación entre docentes y estudiantes.

La relación con los profesores juega otro rol importante en las variantes que afectan el aprendizaje, ¿por qué? Porque el profesor juega un papel de mediador y guía del aprendizaje, es solo un individuo que ayuda a encaminar la construcción propia que genera el alumno de sus aprendizajes, cuando este rol se ve trastocado por alguno de los individuos se generan dificultades que pueden afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una variante importante, que debe ser por jerarquía la de mayor peso, es la conexión que se da entre la escuela y los apoderados, nos referimos a dicha conexión como una fortaleza que tributa al desarrollo del aprendizaje del estudiante, es decir, es muy relevante que la orientación del colegio coordine tanto el trabajo de los alumnos con el profesor y del alumno con la familia, de esta manera al igual de las relaciones antes mencionadas, se formará una malla de contención que reforzará las falencias de los estudiantes en las diferentes áreas que se desarrollen (Arancibia, Herrera & Strasser, 2007: 290).

A la hora de enseñar en el curso seleccionado se puede apreciar un serio problema de aprendizaje y también de poca preocupación y motivación de los estudiantes, por lo tanto generar un buen método de enseñanza es crucial para que ellos puedan entender de mejor manera procesos históricos y que no se convierta en algo monótono y repetitivo, incentivar con métodos didácticos alternativos contribuirá a una mayor comprensión de los estudiantes en el área de estudio en cuestión (Anijovich & Mora, 2010).

Ahora bien, si hablamos de la desmotivación intrínseca y como los

métodos didácticos no han sido hasta la actualidad diferentes de la pedagogía tradicional, es decir, hoy en día los métodos didácticos para la enseñanza de las diferentes áreas de especialización han cambiado en lo teórico pero no en la praxis.

La utilización de diapositivas mediante el Power Point ha sido tan reiterativa que se ha vuelto algo parecido a tomar un libro y dictar, las presentaciones en Power Point que se han observado en las clases de historia poseen más palabras que imágenes lo que produce que al alumno se le tiende a dar todo prácticamente hecho, sin dar lugar a la imaginación y, como mencionamos anteriormente a la construcción propia del aprendizaje, por lo que genera un cansancio obvio en los alumnos, dando espacio al aburrimiento (Arancibia, Herrera & Strasser, 2007: 290).

Otro recurso que suele usarse muy a menudo es el material audiovisual que fluctúa entre diez a quince minutos aproximadamente, lo que en este caso hace falta y casi se olvida, es la retroalimentación y reflexión que debieran hacer los alumnos desde sus conocimientos adquiridos, fomentando así la crítica y el pensamiento divergente, pero se vuelve a repetir el entregar las actividades resueltas por lo que el estudiante está solo llamado a ser parte de una audiencia.

Hasta aquí, nos hemos dado cuenta que tanto las técnicas como las estrategias de enseñanza no son las adecuadas para activar y despertar la motivación en los alumnos. El problema está en cómo las utilizamos y el uso que se les da en el aula.

Las estrategias y técnicas de aprendizaje son otro factor que agudizan la desmotivación, ¿a qué no referimos con esto?, partiendo desde lo básico, el alumno debe reconocer su forma de aprender, si es kinestésica, visual o auditiva. Ignorar aquello genera dificultades importantes en el desarrollo de la construcción de aprendizaje, por lo tanto es relevante que el alumno identifique como le resulta más fácil estudiar, y esto le dará las herramientas para crear su propio estilo de aprendizaje, a cada alumno le servirá una estrategia distinta, el saber esto le ayudará para aceptar y recoger lo que se le enseña de forma cercana y significativa (Anijovich & Mora, 2010).

2. Preguntas de Investigación

1. ¿Con qué estrategias de enseñanza y aprendizaje se busca potenciar la comprensión y reflexión en los estudiantes acerca de la Revolución Industrial?
2. ¿Cómo establecer la valoración que tuvo para los estudiantes de octavo básico la aplicación de la secuencia didáctica mediante el uso de mapas conceptuales?
3. ¿Cuál es el aporte que posee el uso de los mapas conceptuales para docentes y estudiantes en las clases de historia?

3. Objetivo General

Contribuir al conocimiento y habilidades de los estudiantes de un octavo básico, mediante la implementación de una secuencia didáctica basada en el uso de mapas conceptuales en una subunidad de aprendizaje.

4. Objetivos Específicos

1. Establecer en los estudiantes de octavo básico habilidades de comprensión y reflexión a través del uso de mapas conceptuales en la disciplina histórica.
2. Diseñar e implementar una secuencia didáctica para potenciar la comprensión y reflexión del proceso histórico de la revolución industrial.
3. Determinar el aporte del trabajo con mapas conceptuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase de historia.

5. Justificación del problema

La enseñanza y el aprendizaje de la historia en muchas ocasiones resulta complejo de abordar producto que los niños y adolescentes no tienen la concepción de tiempo histórico y la multicausalidad de hechos históricos lo que conllevan a que la historia posea muchos conceptos que son claves al momento de comprender un acontecimiento.

En las clases junto con la exposición del docente se utiliza como un recurso adicional el libro del estudiante que proporciona el Ministerio de Educación.

Para trabajar cada temática el texto escolar proporciona diferentes actividades de desarrollo que faciliten el aprendizaje del estudiante, el problema es que las actividades sugeridas responden más a una estrategia de enseñanza que de aprendizaje, ¿por qué decimos que responde a una estrategia de enseñanza? porque en ningún caso se tiene presente el cómo aprende cada educando, es decir, cuántos de ellos son kinestésicos, visuales o auditivos.

Las actividades más frecuentes sugeridas en el libro escolar son las preguntas abiertas en donde el estudiante debe responder de forma general lo aprendido, además de lecturas bibliográficas para darle al educando diferentes enfoques de un mismo acontecimiento histórico, pero la pregunta es, ¿en este tipo de actividades logramos que el alumno construya su propio aprendizaje de manera significativa? Claramente no, mucho más si se tiene en cuenta lo que hemos tratado en los párrafos anteriores con respecto a la edad por la que atraviesan, como lo es la adolescencia, en esta etapa resulta tedioso realizar actividades monótonas y repetitivas a lo largo de todas las unidades.

Otro punto clave en esta parte es que dentro de las respuestas a una pregunta abierta puede ocurrir que el estudiante responda con uno o más de dos conceptos que dificulten a un más el proceso de la enseñanza, por lo tanto es importante buscar las preguntas puntuales que den en el punto específico de un concepto o sino buscar otras actividades diferentes de las planteadas en el libro escolar, desde estas suposiciones es que nos proponemos evaluar la utilización de mapas conceptuales en la enseñanza de la historia.

Durante todo el año los contenidos a trabajar en octavo básico contienen infinidad de conceptos, algunos de ellos son transversales a los diferentes contenidos, en cambio otros se van agregando al vocabulario.

Los mapas conceptuales son como tal una buena estrategia que puede servir para enseñar ya que sintetiza y permite explicarle a los estudiantes cada concepto clave que sirva para entender los diferentes hechos históricos, así también sirve para que el educando lo utilice como estrategia de aprendizaje, ya que trabaja reconociendo palabras claves que se unen con descriptores, esto genera que el estudiante pueda identificar conceptos que le ayudarán para desarrollar de forma correcta una idea y extenderse en ella, así mismo el mapa conceptual le permite sintetizar lo que suma una destreza nueva al conjunto de saberes, este contenido procedimental de sintetizar se ubica en la escala de destrezas en la parte superior, lo que quiere decir que implica un conocimiento abstracto que se puede ir trabajando de forma satisfactoria a través de los mapas conceptuales (Ontoria, 1992), ¿cómo? Primero conociéndolos, el profesor les puede hacer una secuencia didáctica en que se ocupen mapas conceptuales. De esta forma el grupo curso se familiarizará con la estrategia, luego podrán ser ellos mismos los que realicen tal estrategia, de esta forma el educando contará con un método efectivo para manejar sus conocimientos y explicárselos a otras personas apelando a la forma abstracta de aprendizaje, es decir, que el alumno pueda ver un concepto dentro de un mapa conceptual y poder relacionarlos con hechos históricos de una época.

El uso del mapa conceptual en la sala de clases como estrategia de enseñanza o aprendizaje ha sido utilizado por el docente a cargo del curso estudiado solo en oportunidades excepcionales lo que nos ha permitido percatarnos a lo largo de la práctica profesional que los estudiantes poseen un gran desconocimiento y vacío respecto al uso de mapas conceptuales.

Todos los elementos que componen un mapa conceptual son conceptos que giran en torno al mismo momento histórico, el uso de ellos produce un proceso metacognitivo, es decir, permite que los estudiantes reflexionen acerca de las propias formas de aprender y del uso de determinadas habilidades y

estrategias para favorecer el aprendizaje (Novak, 1998) esto le permitirá al estudiante adquirir un conocimiento disponible a través de sus propios medios.

El uso de mapas conceptuales para el aprendizaje debe ser una estrategia que acompañe al estudiante a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta forma los educandos podrán familiarizarse con el uso y beneficios de dicha estrategia (Ontoria, 1992).

Por todo esto es que consideramos el uso de mapa conceptuales importante dentro del aprendizaje de los estudiantes, de esta manera los educandos aprehenderán sintetizando la información y relacionando los conceptos que se encuentran dentro del mapa conceptual.

Por lo tanto y desde esta problemática es que nos proponemos demostrar que el uso de mapas conceptuales dentro de la sala de clases puede ser una estrategia de aprendizaje óptima de acercamiento significativo y la construcción propia del aprendizaje de los estudiantes.

6. Supuesto de investigación

La implementación de una secuencia didáctica basada en el uso de mapas conceptuales en el desarrollo de las clases de historia constituye una estrategia de aprendizaje que contribuye a la construcción propia del aprendizaje de los estudiantes permitiendo la comprensión de los procesos históricos y de conceptos claves afines con los acontecimientos en estudio.

Capítulo II: Marco Teórico

1. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Historia

Tradicionalmente la enseñanza se entiende como el conjunto de actividades de parte del profesor hacia el estudiante con el fin de transmitir conocimientos, proporcionando un espacio apto para el aprendizaje (Joyce & Weil 2002: 11). Este último término a su vez implica un proceso mental de indagación y asignación de significado a los nuevos contenidos. De acuerdo con el constructivismo que orienta esta investigación, se concibe el aprendizaje como “una construcción de los conocimientos tanto en su condición de producto como de proceso o forma de elaboración personal del conocimiento por parte del alumnado” (Moreno & García, 2008: 40).

En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje se comprende como "el movimiento de la actividad cognoscitiva de los alumnos bajo la dirección del docente, hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la formación de una concepción de mundo"(Ortiz, 2009: 5) En este aspecto se considera que el profesor motive y guíe el aprendizaje de manera tal que el alumno sea un participante activo (Coll y otros, 1998).

Sin embargo, aún persisten modelos de enseñanza como el conductista en que en lo vinculado con la historia, se condiciona al estudiante como un actor pasivo y receptor de contenidos que son proporcionados por el profesor sin mayor razonamiento crítico u reflexivo acerca de las temáticas en estudio. En el desarrollo de las clases se centra principalmente en el contenido conceptual y factual y dejando relegado en un segundo plano a los contenidos procedimentales y actitudinales (Joyce & Weil, 2002),

Esto ocurre porque según como señalan Marcelo & Vaillant (2009: 27) en la asignatura de historia, el marco de análisis cultural, político e ideológico que escoja el profesor, puede determinar el qué se enseña y el cómo se enseña. Los mencionados autores agregan que aunque exista un buen manejo de los conocimientos históricos, eso no es suficiente para la calidad de la enseñanza ya

que también son importantes el contexto (dónde se enseña), el perfil de los estudiantes (a quién se enseña) y del mismo maestro en su propia metodología.

En este sentido, para que el desarrollo de las clases sea óptimo y favorable, la capacidad de empatía que el docente posea con el estudiante constituye un requisito clave (Rodríguez, 1995:24). Habitualmente a nivel escolar, los docentes en su discurso pedagógico, se dedican la mayor parte del tiempo a formular preguntas al alumnado con la finalidad de comprobar si éste dispone o no del repertorio adecuado de respuestas. A través de las calificaciones su tarea principal es la de “reforzar positivamente las contestaciones correctas y sancionar las que son erróneas” (Coll y otros, 1998: 66-67).

Estas respuestas prefabricadas condicionan la clase de acuerdo con el propósito del docente de encauzar el contenido visto en cada sesión. El problema se genera cuando el aprendizaje se vuelve prácticamente de memoria y se circunscribe básicamente a hechos y fechas que no cobran ningún sentido para el estudiante.

Los profesores deben lidiar con educandos que son altamente presentistas y por lo tanto, es complejo que se logren situar en el contexto histórico sin un adecuado uso de analogías, ejemplos, comparaciones, etc. (Carretero & Montanero, 2008: 136).

En este ámbito recae justamente la importancia del rescate de los conocimientos previos y el docente tiene que estar atento para intervenir sólo cuando sea necesario para facilitar el aprendizaje. (Arancibia, Herrera & Strasser, 2007:193) Aquello corresponde a las estrategias que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje que constituyen un conjunto de decisiones que se toman de manera ajustada a las condiciones del problema que se intenta resolver (Monereo y Castelló, 1997) Especialmente enfocada en la diversidad de aprendizajes que se presentan en un grupo curso. Existen estudiantes que al usar una determinada estrategia perteneciente a los contenidos procedimentales pueden llevar a cabo las acciones requeridas durante la clase. Además implica una progresiva toma de conciencia y reflexión sobre las actividades propuestas por el docente a fin de cumplir con los objetivos que se plantean. (Rodríguez y

otros, 2004: 133)

De acuerdo con Ontoria (1992: 34) la elaboración de mapas conceptuales propicia la habilidad de selección, organización y estructurar jerárquicamente los contenidos de una unidad didáctica de forma que se convierta en una herramienta de gran utilidad tanto para el profesorado como para el alumnado.

De este modo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en la ejecución de la secuencia didáctica, el profesor constituye un mediador del aprendizaje a partir de una motivación intrínseca de los estudiantes en una mejora grupal y a la vez individual en el aprendizaje mediante los mapas conceptuales como una estrategia que potencie sus propias capacidades en su proceso cognitivo (Coll y otros, 1998:159).

2. El Constructivismo

Para efectos de la presente investigación, existe una serie de preceptos de carácter pedagógico que dan el sustento científico al estudio que se intenta realizar, buscando posicionar a los mapas conceptuales como una de las principales herramientas didácticas para el aprendizaje de los contenidos históricos. Es por esto que se tiene plena consciencia sobre que corriente pedagógica define los caminos a seguir para la aplicación del estudio suscrito.

La rigidez metodológica de la segunda mitad del siglo XX en el ámbito pedagógico, centraba el protagonismo de la enseñanza en el maestro y en los contenidos (o materia) que proporcionaba a los estudiantes, enseñados de forma estática, muy acorde con un currículum educativo igual de estático e inflexible. Esta metodología se hallaba obsoleta y muy difícilmente podría haber sido considerada como el camino a seguir dentro de la vorágine cotidiana cada vez más oscilante.

Bajo dicho contexto histórico es que surge el constructivismo de la mano de psicólogos conscientes del cambio paradigmático que se necesitaba, ejemplos como el de Jean Piaget y Lev Vygotsky, sobre su concepción de la teoría del conocimiento constructivista darían un vuelco definitivo al componente paradig-

mático de la ciencia pedagógica, al proponer que el conocimiento no es más que una construcción propia del individuo, la cual se nutre de las experiencias por este ya vividas y de la interacción cotidiana que surge de la característica socializadora del ser humano. Ambos autores plantean la idea de que existe dentro de cada individuo una especie de reserva o batería de conocimientos previos latentes que le permiten además construir sus propios códigos cognitivos mediante lo que su subconsciente considera significativo (Coll y otros, 1998).

Al aspecto anterior se le suman ciertos estímulos externos o información nueva que inevitablemente interactúa con éstos conocimientos previos, generando como producto final el logro de un nuevo aprendizaje más consciente y, por lo tanto, mucho más significativo.

A consecuencia de lo anterior es que Coll (1998:16) afirma que:

Para la concepción constructivista del aprendizaje, aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo -es decir, apropiarse de él-; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad.

Con la anterior reflexión, el autor hace patente la capacidad intrínseca del ser humano no sólo de aprender de estímulos externos, sino que también hace hincapié en la habilidad humana para “aprehender”, o sea, recoger para sí la información del contexto en el que está inmerso, apropiarse de ese conocimiento, incorporarlo y disponer de él según como mejor le plazca.

Para el ámbito educativo, esta habilidad propiamente humana también está vigente y le permite al ser humano aprender de su entorno y a la vez conocer sus limitaciones, ser consciente de su capacidad cognitiva y, frente a esto, saber cómo administrarla. Es por eso que frente a dicha capacidad, los maestros de aula

ya no pueden pretender que el cerebro de sus estudiantes funcione como un “disco duro” al cuál se pueda cargar con información diversa tan sólo para conseguir su reproducción sin aplicarle una revisión reflexiva y valórico personal. No se debe olvidar que el aprendizaje es dinámico y progresivo, es decir, sufre oscilaciones y pasa por diferentes filtros meta cognitivos para que finalmente aquello que se interiorice sea lo que el subconsciente considere como significativo. Por lo tanto, para efectos de la temática convocante el término “significativo” debe ser siempre asociado y estrechamente ligado al concepto de “aprendizaje”, puesto que al ser el conocimiento una “construcción individual”, dentro de éste proceso de metacognición, se puede decir que se está “*aprendiendo significativamente*, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe.” (Coll, 1998:16)

Frente a la realidad expuesta anteriormente, cabe precisar un poco más en donde debe de insertarse este aprendizaje significativo y cómo en la actualidad el constructivismo se debe llevar a cabo en el aula. Para eso existen roles claros que designar o, más bien a tener cuenta. Por ejemplo, aquella idea tan tradicional sobre aquel papel de total asimetría entre docente y estudiante, basada en una imagen autoritaria y lejana está cada vez más caduca. Es cierto que el profesor debe representar una figura de autoridad en la sala de clase, pero también es cierto que este papel rígido debe acoplarse con los intereses del estudiantado, transformando aquel protagonismo academicista de décadas anteriores, en un antagonismo al servicio del trabajo en equipo. De tal forma que el protagonismo lo asuma el educando como constructor propio de su conocimiento y pasando así el docente a cumplir el rol de un fuerte y capacitado guía que ayude al estudiante a transitar por el camino del crecimiento y de poder superarse.

En definitiva, el constructivismo es una concepción de carácter teórico de la ciencia pedagógica que surge como respuesta a las construcciones conceptuales más conductistas de la pedagogía, las cuáles funcionaban como organismos perpetuadores de la enseñanza tradicional centrada en la entrega de contenidos rígidos, absorbidos de manera memorística por el estudiante sin estimular la autonomía de pensamiento de éste, su capacidad crítica, el entorno y

el contexto cotidiano al cual el educando se ve enfrentado, así como también limitando aquella capacidad latente en cada ser humano de “construir” su propio conocimiento.

Finalmente y en conclusión para esta parte, es preciso el mencionar que el tiempo y su paso avasallador inevitablemente produce cambios a nivel social y, estos cambios deben ser atendidos con seriedad por todas las ciencias sociales, dentro de las cuales la ciencia pedagógica no puede permanecer ajena a las modificaciones que la humanidad va experimentando con el paso de los años a nivel del aparato social que construye, deconstruye y reconstruye más rápido de lo que la consciencia nos permite registrar. Por lo tanto, en materia educacional los cambios paradigmáticos que han tenido su génesis en los últimos cincuenta años son una voz de aviso de que el docente tiene que cambiar sus concepciones metodológicas y paradigmáticas en concomitancia con los cambios que se producen en las personas, para ello el constructivismo puede servir de respuesta e incluso como una solución ante la problemática que genera una cultura globalizada y carente de identidad, en donde la comunión con el entorno se hace cada vez más compleja y requiere de mayor atención por parte de la ciencia pedagógica para su eficaz integración en las aulas. Es quizás con ese humilde aporte que el constructivismo puede ayudar a generar los cambios que la educación mundial necesita, para que la formación integral de la persona humana ya no sea solo un sueño o una aspiración más, sino que se transforme en una realidad palpable que dé como resultado seres humanos más conscientes, con un mayor interés hacia la comunidad en donde se desenvuelve y, por supuesto, con un mucho mayor interés por aprender y por aprehender.

3. El Aprendizaje Significativo

A menudo el concepto de aprendizaje significativo parece ser el centro de innumerables investigaciones científicas centradas en la psicología educativa. Y es que estudios a través del paso de las últimas décadas de investigación, le han permitido a los pedagogos desarrollar nuevas estrategias de enseñanza mediante

el conocimiento de la estructura cognitiva de los educandos.

En la actualidad los contenidos se relacionan cada vez más con el alumno-persona y, por consecuencia, se aleja de manera progresiva del aprendizaje mecánico tradicional.

Estos descubrimientos han permitido grandes avances en términos de conseguir un aprendizaje mucho más eficaz y trascendente, que perdure en las mentes de los estudiantes y que les sea de verdadera utilidad, en conclusión, que el aprendizaje sea “significativo”. Sin embargo, antes de entrar en dicho terreno es pertinente aclarar cómo se define la estructura cognitiva de las personas, puesto que es desde allí en donde parten los procesos de aprendizaje, por lo que entender este último concepto es vital para no perder la orientación acerca de qué es el “aprendizaje significativo”, la cual forma parte de un complejo sistema interconectado conocido como “paradigma constructivista”. Por lo tanto, cabe preguntarse ¿Qué es el aprendizaje?, pues bien, Ontoria (1992:14) afirma que:

El aprendizaje es un proceso de desarrollo de <<insights>> o estructuras cognitivas. Se identifican con <<conocer>> definido como <<comprensión del significado>>. De ahí que cuando existe una vacilación o duda en el aprendizaje no se ha comprendido plenamente. (...) Por medio del aprendizaje, se producen los cambios de <<insights>> o comprensión interna de la situación y su significado. Los cambios que se producen en la estructura cognitiva provienen por el cambio en la misma estructura y por la fuerza que tienen en el <<aquí y ahora>> las necesidades, motivaciones, deseos, tensiones, aspiraciones, etc.

En primer lugar, es necesario señalar que el autor concibe a la mente humana como un verdadero sistema abierto (de ahí que habla de <<insights>>) es decir, como un sistema permeable a la entrada de información externa. En este caso la información o “conocimiento” ronda de manera latente la mente del individuo y, éste según sus necesidades y motivaciones capta la información externa y la incluye dentro de su sistema cognitivo, así el éxito de la apropiación dependerá del

nivel de comprensión que el sujeto logre del significado del conocimiento adquirido. El paso final que la mente da en el proceso de aprendizaje, se relaciona directamente con el cambio en la estructura cognitiva interna del individuo, puesto que el resultado final es la combinación de los conocimientos previos con los nuevos generando de tal manera una modificación en el comportamiento del educando que juega el rol de aprendiz.

Como es posible de ver, el aprendizaje es un proceso bastante complejo, puesto que depende de una gran cantidad de variables externas e internas del sujeto que aprende. Intervienen en él las capacidades propias de cada educando y las motivaciones personales del alumno-persona, por lo que la permanencia del cambio (entendiéndolo como el objetivo de todo proceso de aprendizaje) en la estructura cognitiva del individuo va a depender directamente de la significatividad que el conocimiento adquirido y el latente tengan para la persona unidos a los conocimientos previos.

El proceso del aprendizaje significativo es ya una estrategia, y sirve para lograr el interés del educando y conseguir un aprendizaje eficaz, funcional y verdadero. Este ámbito del aprendizaje posee sus propias características y complejidades, por lo que pasará a ser explicado a continuación.

Cuando se habla de aprendizaje significativo, se habla de algo mucho más complicado que de una simple incorporación del conocimiento a la estructura cognitiva interna del educando. Cuando se habla de aprendizaje significativo, se hace referencia a un proceso de apropiación del saber latente y del conocimiento enseñado, es decir, que es más trascendente que la comprensión del significado de la información adquirida, sino que se trata de su asimilación y aprehensión, de manera tal que permanezca en la mente del sujeto y le pueda ser de utilidad en un futuro próximo. De tal manera Ausubel, D. P. (1989:71) afirma que:

La tarea de asimilación es el punto central del planteamiento de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, de tal manera que la mayor parte de este aprendizaje consiste en la asimilación de nueva información. Explica dicha teoría diciendo que la nueva información es vinculada a los aspectos

relevantes y preexistentes en la estructura cognitiva, y en el proceso se modifican la información recientemente adquirida y la estructura preexistente”.

Para lograr con éxito esta compleja tarea, el educador debe ser capaz de conseguir el interés del estudiante, debe ser capaz de que éste último se familiarice con los contenidos para que su adquisición sea “voluntaria” y no arbitraria, es decir, que el pedagogo debe ser capaz de conseguir que el educando aprenda porque así lo quiere y porque se motiva a hacerlo. Por lo tanto, es imperante que sea el propio estudiante quien se interese por construir su propio conocimiento de manera consciente.

Para que la meta del “aprendizaje significativo” se cumpla, es necesario cambiar el foco de la enseñanza, o sea, es necesario cambiar el “cómo se enseña” y alejarlo lo más posible del dominio del aprendizaje mecanizado que se consigue por repetición a través de la práctica tediosa y sin interés alguno por parte de los estudiantes. Aquí se habla del conocido y tradicional “aprendizaje memorístico”, bajo el amparo del cuál todas las últimas generaciones (incluidas varias de las que forman parte del siglo XXI) han crecido, reafirmando con el paso de cada una de ellas su ineficacia como estrategia de enseñanza, tal como Ontoria (1992:17) lo señala:

El aprendizaje significativo es más eficaz que el memorístico:

- Porque le afecta en sus tres principales fases: adquisición, retención y recuperación;
- Las pruebas realizadas confirman que el enfoque significativo de un material potencialmente significativo hace la adquisición más fácil y más rápida que en el caso de un enfoque repetitivo;
- La adquisición significativa es más fácil porque fundamentalmente implica la utilización de estructuras y elementos previamente adquiridos, que funcionan como anclas respecto al nuevo material, por semejanza y contraste;

- Es más fácilmente retenido durante un periodo más largo.

Por otra parte el mismo autor se preocupa de dejar muy en claro las características de cada uno de éstos dos estilos casi opuestos del aprendizaje. Por una parte Ontoria (1992:16-17) declara que:

En el aprendizaje significativo, la nueva información se incorpora de forma sustantiva, no arbitraria, a la estructura cognitiva del alumno. Hay una intencionalidad de relacionar los nuevos conocimientos con los de nivel superior más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva. Se relaciona con la experiencia, hechos u objetos. Hay una implicación afectiva al establecer esta relación, al manifestar una disposición positiva ante el aprendizaje.

Mientras que por el contrario postula que:

En el aprendizaje memorístico, la incorporación de los nuevos conocimientos se produce de forma arbitraria. No hay intención de integrarlos en la estructura cognitiva. No se relaciona con la experiencia, hechos u objetos. No hay implicación afectiva en dicha relación al no mostrar una disposición positiva ante el aprendizaje.

Ahora bien, que ambos tipos de aprendizaje tengan grandes diferencias y sean el centro de discusiones técnicas por parte de pedagogos, psicólogos, sociólogos y otros especialistas, no quiere decir que sean un total contrapuesto, puesto que lo mismo sucede a la hora de comparar ejes paradigmáticos diferentes como el conductismo y el constructivismo, constructos utilizados ambos en la actualidad aunque el primero restringido a momentos específicos de la clase. De la misma manera sucede con el aprendizaje significativo versus el aprendizaje memorístico. Este último aún sobrevive en espacios cada vez más reducidos, aunque su utilización está en franca retirada puesto que las estrategias de aprendizaje y

ciencias como la didáctica se han preocupado de hallar las maneras adecuadas de otorgarle significado a cada vez un mayor número de contenidos.

4. Secuencia Didáctica

Para comprender el significado del concepto de secuencia didáctica, es necesario primero remitirse a definir qué se entiende por secuencia y didáctica.

La secuencia es “la disposición óptima de las tareas a cumplir en un trabajo o unos objetivos específicos a alcanzar para realizar una meta”. (Huerta, 2003: 1726).

Por su parte, didáctica se refiere en primera instancia a la “disciplina y arte que guía la práctica educativa y el proceso de enseñanza, prescribiendo lo que debe hacer el docente para conducir satisfactoriamente el aprendizaje”. (Huerta, 2003: 489). Es decir, pone el énfasis en los medios de la enseñanza, el cómo hacerlo.

Según Zabala (2008: 16) la secuencia didáctica es “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado y que constituye una potente unidad de análisis para indagar, reflexionar y mejorar la práctica docente”. De acuerdo con Laura Frade (2009, citada por García, 2012: 8), las secuencias didácticas “consisten en la organización y graduación planificada de las actividades que se presentan a los educandos, con la finalidad de que éstos sean capaces de resolver”.

Para elaborar las secuencias didácticas se debe de considerar las competencias, los propósitos y los aprendizajes esperados. Al llevar a cabo una planificación se debe de considerar: un inicio, desarrollo y un cierre de clase para que los alumnos obtengan, un buen aprendizaje a través de las estrategias metodológicas y los recursos didácticos (Rodríguez, 2010). Constituye una serie de actividades educativas que permiten abordar de múltiples formas un objeto de estudio y que hagan posible desarrollar el aprendizaje de los estudiantes en forma

sistemática y coherente. Lo recurrente es que el grado de complejidad de las habilidades que se busca fomentar en el estudiante sea progresiva y afines a los conocimientos que van obteniendo los estudiantes. Cabe señalar que la duración de la secuencia didáctica dependerá de los contenidos de la unidad temática y de los objetivos.

En este sentido, tal como lo señala Vilá, y otros (2005: 119), la secuencia didáctica es caracterizada de la siguiente forma:

1. Pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una finalidad y articulado en forma de secuencia temporal.
2. Los objetivos son concretos, limitados y compartidos con el alumnado.
3. Los procedimientos se centran en la reflexión sobre el uso y la aplicabilidad de los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales.
4. Incorpora las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir).
5. Las actividades se planifican desde una perspectiva bilateral: la función del emisor y la de los receptores.
6. Integra los distintos tipos de evaluación: inicial, formativa y sumativa. La evaluación formativa cobra una relevancia especial.
7. Prevé el uso de pautas de observación y valoración en el proceso y los resultados.

Igualmente, Vilá y otros (2005) fundamentan las ventajas de la secuencia didáctica, entre las que destacan:

- a) La secuencia didáctica da importancia a la evaluación formativa, la cual no gira entorno a un resultado final, sino más bien a un proceso de aprendizaje que pretende vincular habilidades y estrategias para lograr una meta.
- b) Permite determinar los conocimientos y habilidades necesarias para

ejecutar una actividad.

c) Vincula la autoreflexión y autoevaluación como parte del proceso de evaluación o valoración del propio aprendizaje.

6. Mapas Conceptuales

Huerta (2003: 1687) define al mapa conceptual como “una técnica, una herramienta para representar las estructuras conceptuales y proposicionales construidas por los alumnos, muy eficaz para planificar la enseñanza y ayudar a los estudiantes en su aprendizaje.

En este sentido, según Novak y Gowin (1988: 33-37) el mapa conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. Deben ser jerárquicos, es decir que los conceptos más generales e inclusivos deben situarse en la parte superior del mapa y los conceptos progresivamente más específicos y menos inclusivos, en la inferior. También, los mapas conceptuales pueden ser entendidos como una estrategia, para ayudar a los alumnos a aprender y a los profesores a organizar el material de enseñanza; como un método, para ayudar a los alumnos y docentes a captar el significado de los materiales de aprendizaje, y como un recurso, para representar esquemáticamente un conjunto de significados conceptuales (Ontoria, 1992, citado por Campos, 2005: 23)

De acuerdo con Boggino, (2005) que sigue las recomendaciones de Novak, los conceptos se colocan dentro de una elipse o de otra figura para destacarlos y diferenciarlos de los conectores. Conceptos y conectores se relacionan con líneas que irán de arriba hacia abajo; solamente se utilizarán flechas cuando las relaciones vayan en otro sentido, por ejemplo en las relaciones cruzadas y cuando se relaciona un concepto subordinado con respecto a otro supraordinado (de abajo hacia arriba). Por lo tanto, los términos conceptuales que expresan conceptos, los conectores que establecen relaciones significativas entre conceptos, y las proposiciones que se constituyen a partir de estos dos, son los componentes fundamentales de los mapas conceptuales.

Los mapas conceptuales consideran tres elementos fundamentales (Campos, 2005): Conceptos, proposiciones y conectores.

Conceptos: Son imágenes mentales, abstracciones que expresadas verbalmente indican regularidades, características comunes, de un grupo de objetos y acontecimientos.

Proposiciones: Son unidades semánticas conformadas por dos o más conceptos unidos por palabras apropiadas que le dan significado.

Conectores: Son palabras que unen los conceptos para formar una unidad de significado.

Ontoria (1992: 45-46) plantea que las premisas básicas para la elaboración de los mapas conceptuales son las siguientes:

- a) Los mapas recogen un número pequeño de conceptos e ideas.
- b) Hay que comprender el significado de concepto mediante ejemplos, análisis de ideas simples.
- c) Los mapas son jerárquicos, o sea, que los conceptos más generales (inclusivos) deben ponerse en la parte superior y los más específicos o menos inclusivos en la parte inferior.
- d) Es necesario aislar conceptos y palabras-enlace y darse cuenta de que desempeñan diferentes funciones en la transmisión del significado, aunque unos y otros son unidades básicas del lenguaje.
- e) Los mapas conceptuales presentan un medio de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos.
- f) Los mapas son instrumentos poderosos para observar los matices en el significado que un estudiante otorga a los conceptos que se incluyen en su mapa. Los mapas conceptuales revelan con claridad la organización cognitiva de los estudiantes.
- g) Los mapas conceptuales deben dibujarse varias veces, ya que el primer mapa conceptual que se construye tiene siempre, casi con toda seguridad, algún defecto.

Las tres condiciones propias de los mapas que los diferencian de otros recursos gráficos y de otras estrategias o técnicas cognitivas son la jerarquización, selección y el impacto visual. En lo referente a la jerarquización, en los mapas conceptuales los conceptos están dispuestos por orden de importancia o de inclusividad. En la selección, los mapas constituyen una síntesis o resumen que contiene lo más importante o significativo de un mensaje, tema o texto. En relación al impacto visual, en palabras de Novak (citado por Ontoria, 1992: 39) “un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y virtuoso, aprovechando la notable capacidad humana para la representación visual”.

El uso del mapa conceptual como técnica de enseñanza-aprendizaje tiene importantes repercusiones en el ámbito afectivo-relacional de la persona, ya que el protagonismo que se otorga al alumno, la atención y aceptación que se presta a sus aportaciones y el aumento de su éxito en el aprendizaje, favorece el desarrollo del autoestima. Mejora las habilidades sociales y desarrolla actitudes acordes con el trabajo en equipo (Ontoria, 1992: 32-33).

Cabe señalar que en la fase previa a la construcción del mapa conceptual puede ocurrir que el estudiante se confunda y realice un esquema. Este último básicamente es una expresión gráfica que sintetiza ideas principales y secundarias de una temática de forma lineal y secuencial que no presenta palabras de enlace ni proposiciones y es de estilo libre. Cada idea puede expresarse en reglones, figuras, líneas, números o una letra identificando su categoría (Castillo & Polanco, 2005: 266).

Capítulo III: Metodología

1. Tipo de Investigación

Este estudio corresponde a una investigación acción. Tal y como la define Elliott (1993: 88), la investigación acción se entiende como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma”.

La investigación acción permite al docente llevar a cabo el proceso de mejora continua, en la que se integran la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan durante la actividad pedagógica (Bisquerra, 2014).

En este caso mediante una secuencia didáctica (Ver Anexo N° 1) destinada a un grupo de estudiantes e implementada en cuatro clases que equivalen a seis horas pedagógicas de aula. Dicho proceso abarcó cuatro fases (Kemmis McTaggart, 1988):

- a) Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.
- b) Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- c) Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar.
- (d) La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación.

Esta investigación es de tipo cualitativa ya que se plantea desde la postura de mejorar las prácticas de los individuos con los que investiga, por lo tanto, tiene un rasgo transformador y este aspecto desde una observación participativa porque los investigadores entran en contacto con el contexto en el cual los estudiantes se desenvuelven diariamente (Hernández, 2010: 364).

El enfoque es fenomenológico porque contribuye al conocimiento de las realidades escolares, especialmente, a las vivencias de los actores en el proceso formativo (Araneda, Parada y Vásquez, 2008:26). Además permite el análisis reflexivo dando pie a ser más comprensibles los fenómenos cotidianos que

ocurren en el ámbito escolar y que en ocasiones pasan inadvertidos para los centros educativos. Tanto la conceptualización de la fenomenología como su aplicación en investigaciones educativas, le brinda a los docentes la posibilidad de ser cada vez más conscientes de su función como educadores (Aguirre & Jaramillo, 2012).

2. Muestra

El tipo de muestreo es no probabilístico intencionado o de juicio puesto que los sujetos fueron seleccionados en base al criterio de los investigadores (Hernández, 2010, 176). En este caso se escogió al octavo año B de un colegio del sector Barrio Norte de la comuna de Concepción, grupo compuesto por 33 alumnos, de los cuales se concentra la mayor cantidad de alumnos en proporción al resto de los estudiantes del colegio con una deficiencia cognitiva, con problemáticas de variados tipos como el de Asperguer, hiperactividad, drogadicción, etc. Cabe señalar que los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales de carácter permanente son cuatro y transitorias otros cuatro que se encuentran incorporados al programa PIE.

3. Categorías de Análisis

Entre las categorías de análisis que se involucran en el proceso de esta investigación se encuentran las siguientes:

- El rol docente
- Grupo curso objeto de investigación
- Secuencia didáctica
- La estrategia de enseñanza-aprendizaje (Mapas Conceptuales)

4. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Al decidir sobre qué información es necesario recoger y a qué fuentes de información es posible utilizar para hacerlo, se vuelve conveniente utilizar fuentes de datos múltiples, lo que se llama triangulación de datos, a fin de lograr una mirada más profunda sobre el mismo fenómeno como se pasa a detallar a continuación. Cabe mencionar que los instrumentos de recolección de información fueron revisados por docentes pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

La información recabada en la bitácora de clases ayudó a identificar las problemáticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del curso señalado. Dicho registro de observaciones resultó ser un aporte al describir las experiencias entre el profesor y los estudiantes en relación con las consultas, comentarios o dudas que surjan de éstos e inclusive de su comportamiento en el aula. Aquello brinda la posibilidad de mejorar la práctica pedagógica de acuerdo con las necesidades que presenta el alumnado en razón de su propio contexto (Araneda, Parada y Vásquez, 2008: 44).

En lo referente a la metodología de la enseñanza y aprendizaje de los mapas conceptuales en el aula se consideró a Novak (1982) el cual sugiere que para la construcción de mapas conceptuales se deben seguir los siguientes pasos:

- a) El profesor explica, brevemente y con ejemplos, lo que significa el término concepto y las palabras-enlace, asociadas a ejemplos específicos.
- b) Escoge un punto o apartado de un tema del texto con el que el alumno esté familiarizado.
- c) Escribe en el pizarrón dos columnas: una, con los conceptos principales que los alumnos le van diciendo, y otra, con las palabras-enlace.
- d) En diálogo con los alumnos, construye el mapa haciéndoles ver cuáles son los conceptos más generales (más inclusivos) y cuáles son las palabras-enlace más adecuadas. A continuación, escribe otros conceptos más específicos y así continúa hasta terminar.
- e) La clase se divide en grupos y cada uno de ellos elabora un mapa sobre otro apartado del tema. El dominio de la técnica puede reforzarse

con el uso de cartulinas y marcadores.

f) Finalmente, cada grupo debe explicar su mapa, con lo cual se toma conciencia de que los mapas, necesariamente, no tienen que ser iguales.

Entonces y de acuerdo con nuestra premisa de investigación, el principal propósito es que los estudiantes de octavo básico comprendan que el mapa conceptual es una estrategia para compartir, intercambiar y comparar información que resulte significativa en su aprendizaje.

Aunque cabe señalar que en dicho proceso de elaboración de los mapas conceptuales, tal como señalan Pellegrini y Reyes, previamente se hace “necesario que el profesor explique y guíe al alumno a través del mapa cuando lo utiliza como recurso instruccional” (Pellegrini & Reyes, 2001:146). Es decir, que los conceptos, palabras de enlace y proposiciones presentes en el mapa conceptual no tendrán significado alguno a menos que sean explicados por el profesor y los estudiantes tengan por lo menos familiaridad con el contenido. Por esta razón que se tiene proyectado en la planificación, que los estudiantes se dividan en grupos e investiguen sobre la revolución industrial a fin realizar una síntesis y jerarquización de la información en ideas principales y secundarias. Aquéllos se coevaluaron mediante una lista de cotejo (Ver Anexo N° 4).

De este modo, constituye una evaluación formativa que prioriza el proceso cognitivo de parte del estudiante en la elaboración de los mapas conceptuales a partir del uso de fuentes históricas (Ver Anexo N° 5) y en relación al dominio conceptual que tendrá una calificación al final de la secuencia didáctica mediante una rúbrica para los mapas conceptuales y una pauta de evaluación para su exposición al grupo curso (Ver Anexo N° 6 y N° 7). Esto debido a que el aprendizaje es individual y es valorado a través de un diagnóstico de sus conocimientos previos al principio de la secuencia (Ver Anexo N° 2 y N° 3) y una escala de apreciación tipo Likert al cierre de la misma en que se autoevaluarán el aprendizaje generado en ellos (Ver Anexo N° 8). En este caso aunque los resultados se puedan manifestar a nivel personal, su significado es compartido de acuerdo con el ejercicio de utilizar el mapa conceptual como estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ontoria, 1992).

Capítulo IV: Análisis de Resultados

1. Desarrollo de la primera clase

Al comienzo de la primera clase según la secuencia didáctica, se aplicó el diagnóstico de la unidad anterior sobre “El Estado Moderno: Siglos XVI-XVIII”, y se comprobó que la gran mayoría de los estudiantes tuvieron un desempeño deficiente al rendir dicha evaluación. Aquello reveló que los contenidos vistos en las clases anteriores no fueron asimilados correctamente y esto motivó mayormente la implementación de la secuencia didáctica.

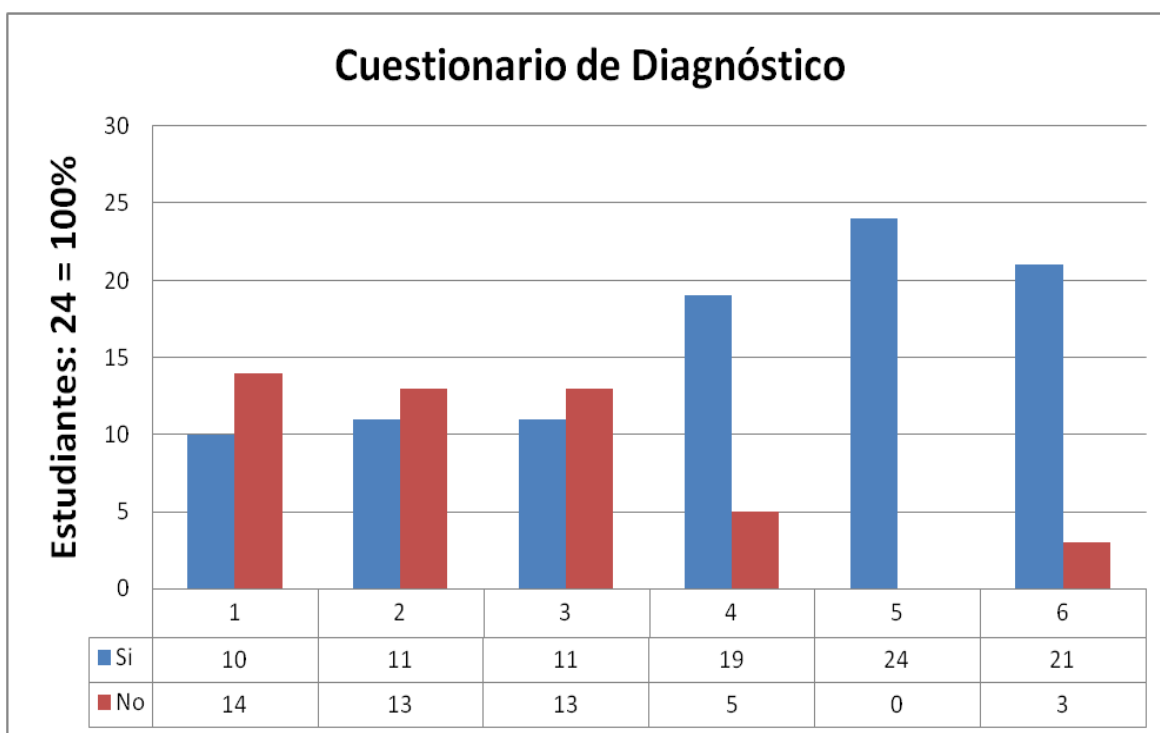
Tras una presentación de los antecedentes de la Revolución Industrial mediante el uso de mapas conceptuales por parte del docente, se les solicitó a los estudiantes que respondieran un cuestionario mediante un SÍ o un NO a las siguientes preguntas:

1. ¿Sabes cómo realizar un mapa conceptual?
2. ¿Realizas esquemas, resúmenes o mapas conceptuales del contenido visto en clases?
3. ¿Conoces la diferencia entre un esquema y un mapa conceptual?
4. ¿Los mapas conceptuales te han servido para estudiar?
5. ¿Te gusta que él o (la) profesor(a) use mapas conceptuales en el desarrollo de sus clases?
6. ¿Consideras que él o (la) profesor(a) debería enseñarte a hacer mapas conceptuales?

1.1. Tabulación de resultados de cuestionario de diagnóstico.

Preguntas	Opciones	
	Si	No
1	10	14
2	11	13
3	11	13
4	19	5
5	24	0
6	21	3

1.2. Representación Gráfica de los resultados.



1.3. Análisis de los resultados del cuestionario de diagnóstico.

Para el análisis del presente gráfico resultará útil realizar una categorización de las preguntas según el ámbito de la realidad que tengan en común. Así, para la dimensión “práctica” del presente se tomará las preguntas 1, 2 y 3 debido a que tienen que ver con la construcción de mapas conceptuales. Luego, para la

dimensión “estratégico-personal” serán las preguntas 4, 5 y 6 el objeto de análisis, ya que su eje principal es el estudio y la apreciación personal (a priori) de los educandos.

a) Dimensión Práctica: Tomando en cuenta que el universo total del grupo curso objeto de estudio para esta consulta era de 24 estudiantes (de 33 que lo componen) es posible observar que la mayoría claramente no está familiarizada con la construcción, utilización e identificación de dicha estrategia de enseñanza y de estudio. Esto principalmente podría deberse a que son confundidos a menudo con los esquemas, los cuáles también están dentro de la familia de los organizadores gráficos, pero que se diferencian en la cantidad de información con la cual se construyen, puesto que los esquemas no solo trabajan con conectores y conceptos, sino que también llevan enunciados complejos que sirven para describir o analizar. Sin embargo, la diferencia no es categórica, pero revela dos cosas: por una parte el hecho de que la necesidad de aprender a trabajar con mapas conceptuales está presente y debe ser satisfecha con el fin de lograr de mejor manera el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo curso objeto de estudio. Mientras que en segunda instancia se genera una interrogante con respecto a: ¿Qué tan cierto es que quienes respondieron “sí” a éstas preguntas, realmente saben trabajar con mapas conceptuales? En los apartados siguientes será posible dilucidar la respuesta, así como comprobar si se produjo o no un cambio en los educandos objeto de estudio, es decir si es que hubo o no aprendizaje.

b) Dimensión estratégico-personal: Los resultados de las tres últimas interrogantes demuestran claramente que los estudiantes si han tenido experiencias aisladas en el trabajo con mapas conceptuales, puesto que la mayoría de los consultados reconoce haber trabajado con ellos y, reconoce gustarle que el docente los utilice como estrategia de enseñanza. Finalmente, éste cuestionario de diagnóstico arroja que los educandos utilizados para la presente medición reconocen en ellos la

necesidad y las ganas de aprender a trabajar correctamente con los mapas conceptuales y el poder utilizarlos en el futuro como estrategia de estudio.

2. Desarrollo de la Segunda Clase

Durante la segunda clase, el curso tuvo que investigar en grupos en la sala de computación sobre un invento de la Revolución Industrial, en general se presentó dificultades entre los estudiantes para definir los conceptos o palabras claves sobre su tema como también de sintetizar y jerarquizar la información en ideas principales y secundarias. No obstante, se realizaron observaciones a cada grupo y las correcciones pertinentes para una adecuada recopilación de la información.

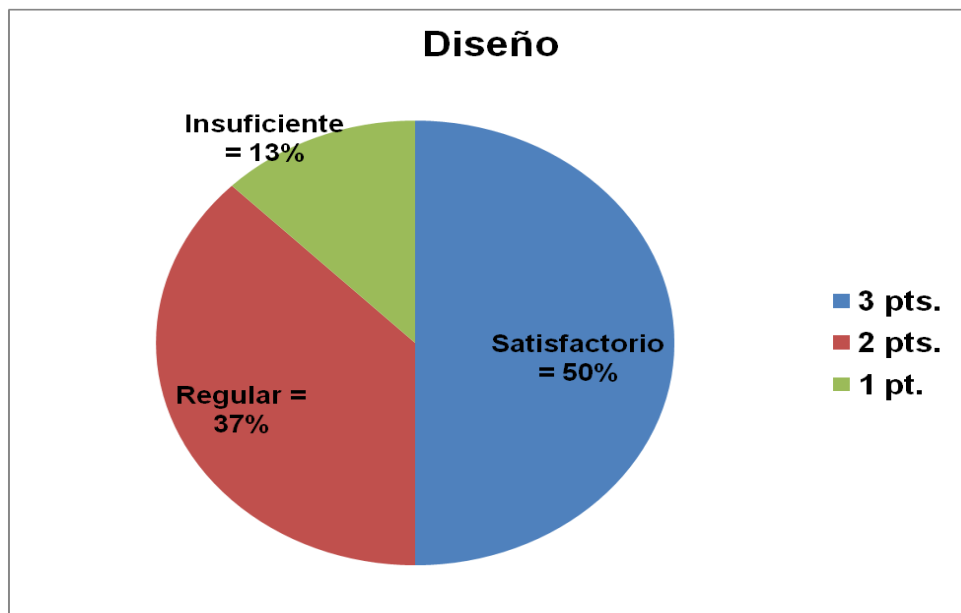
3. Desarrollo de la Tercera Clase

En la tercera clase, se les distribuyó a los estudiantes en grupos una serie de fuentes históricas de la Revolución Industrial (Ver Anexo N° 5). Tras su lectura, tuvieron que elegir una temática de su interés y elaborar un mapa conceptual por grupo siguiendo las indicaciones del docente y de la rúbrica de elaboración de mapas conceptuales (Ver Anexo N° 6) teniendo en cuenta los aspectos acerca del diseño, organización, presencia de palabras de enlace y proposiciones como también de un buen manejo de la gramática y la ortografía. Aquellos criterios de acuerdo a los niveles satisfactorio, regular y deficiente según fuera el caso y que a continuación se detallan.

3.1. Tabulación, representación gráfica y análisis por criterio de rúbrica de mapas conceptuales.

a) N° 1 Diseño:

Criterio	Puntaje		
	3 pts.	2 pts.	1 pt.
Diseño	8	6	2



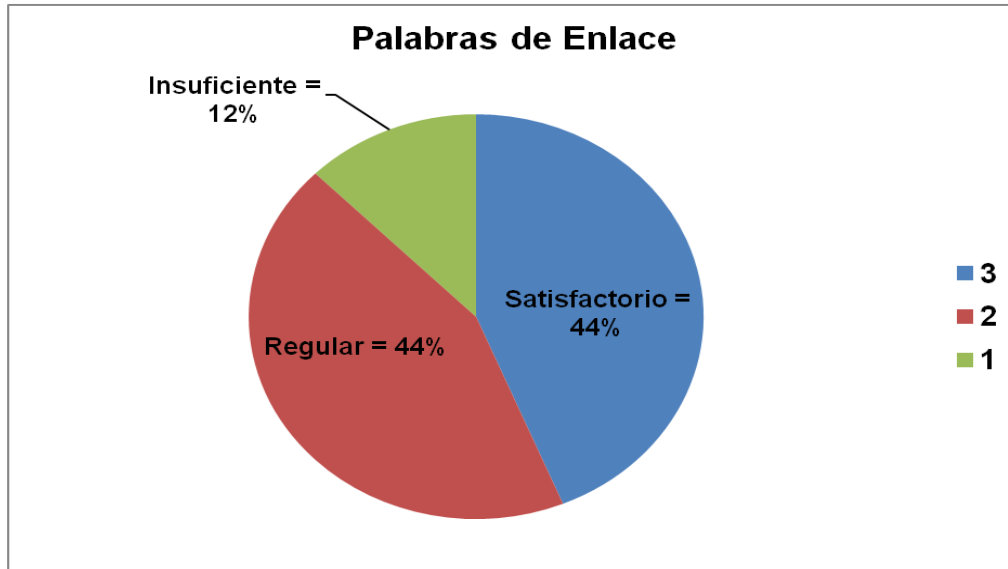
b) N° 2 Organización:

Criterio	Puntaje		
	3 pts.	2 pts.	1 pt.
Organización	5	10	1



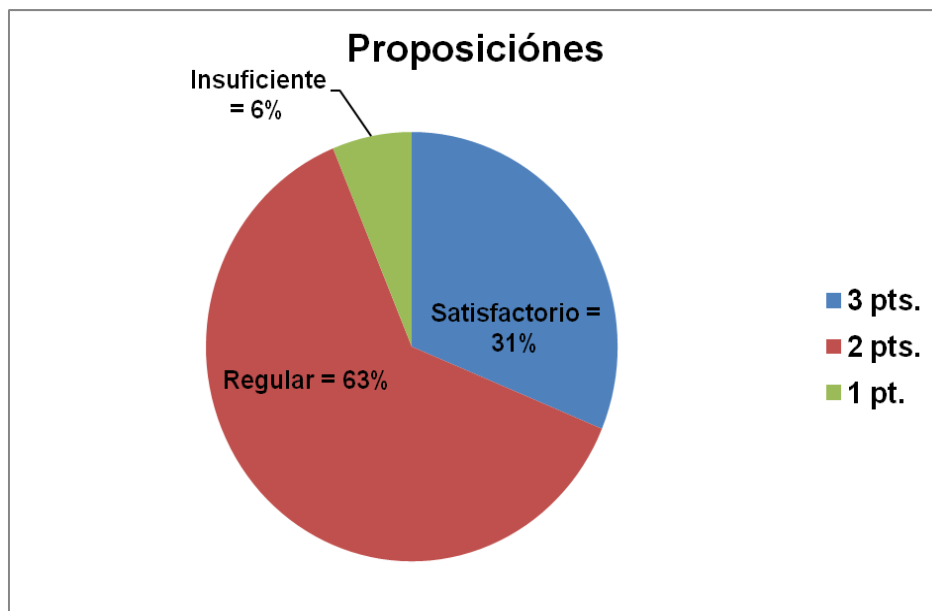
c) N° 3 Palabras de Enlace:

Criterio	Puntaje		
	3	2	1
Conexión de Conceptos	7	7	2



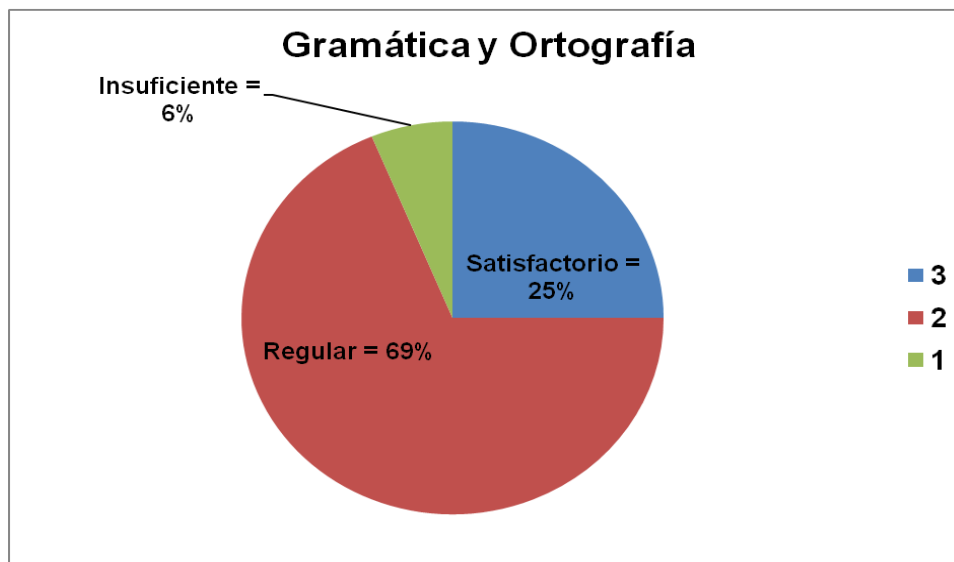
d) N° 4 Proposiciones:

Criterio	Puntaje		
	3 pts.	2 pts.	1 pt.
Proposiciones	5	10	1



e) N° 5 Gramática y Ortografía:

Criterio	Puntaje		
	3	2	1
Gramática y Ortografía	4	11	1



A partir de los resultados arrojados por los cinco gráficos anteriores, correspondientes a la evaluación procesual del trabajo con mapas conceptuales con el grupo curso objeto de estudio es posible concluir que:

- En términos del diseño de mapas conceptuales el 50% del curso logró la calificación de “satisfactorio”, mientras que el 37% logró obtener la calificación “regular” y la minoría de la muestra no logró los requerimientos básicos para la construcción de los mapas conceptuales. Lo anterior demuestra que los grupos mayoritarios fueron capaces de cumplir con las formalidades exigidas, lo cual es una condicionante muy importante para la construcción de estos organizadores gráficos. En términos creativos los estudiantes lograron generar una red conceptual adecuada sin perder el foco en la coherencia que debe siempre existir entre los distintos preceptos.
- Para los apartados de organización, palabras de enlace y proposiciones, los educandos también demostraron tener los

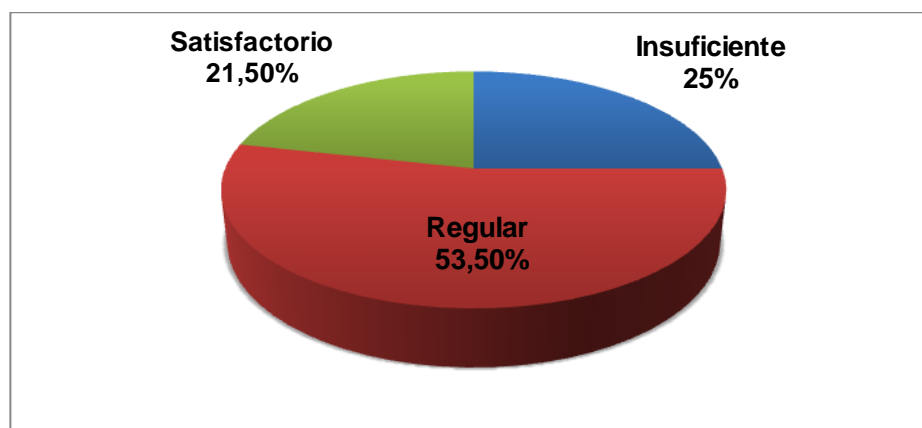
conocimientos necesarios para alcanzar las calificaciones regulares y satisfactorias, lo cual demuestra que además de tener la capacidad organizativa necesaria, también tienen la capacidad de llevarla a la práctica exitosamente. Demostraron lograr la coherencia y la conexión entre los conceptos a través del uso adecuado de las palabras de enlace y cumplieron con la calificación de regular y satisfactorio en la construcción de proposiciones que le dieran sentido a los conceptos utilizados.

- Finalmente, para el apartado ortográfico, si bien las calificaciones de regular y satisfactorio fueron la gran mayoría, aún se demuestran ciertas debilidades en términos del adecuado uso de las tildes y algunas confusiones en la utilización de algunas combinaciones de letras que pueden ser solucionadas con la práctica, puesto que no son de gravedad.

4. Desarrollo cuarta clase

En esta sesión cada grupo tuvo que presentar su mapa conceptual al resto del curso. De acuerdo con la pauta de evaluación, (Ver Anexo N° 7) se obtuvieron los siguientes resultados de un total de 28 estudiantes que asistieron.

4.1. Representación gráfica del desempeño de los estudiantes en las exposiciones de mapas conceptuales.



4.2. Análisis de los resultados de la exposición de mapas conceptuales.

De los veintiocho estudiantes asistentes a la actividad, siete de ellos presentaron un nivel insuficiente que constituyeron la cuarta parte del total manifestaron al momento de la exposición poco conocimiento sobre su tema y falencias serias de comunicación oral y gestual en relación al volumen, pronunciación y postura del cuerpo y contacto visual hacia sus compañeros. Quince integrantes del curso tuvieron un desempeño regular en este ámbito, demostrando un conocimiento parcial, un volumen relativamente audible y ocasionalmente pérdida del contacto visual y postura como de la claridad en sus ideas. Por otra parte, seis alumnos lograron cumplir con la actividad satisfactoriamente.

Al cierre de la cuarta clase, los estudiantes contestaron a una escala de apreciación sobre el uso de mapas conceptuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Ver Anexo N° 8). Dicho instrumento presentó los siguientes indicadores y categorías de valoración.

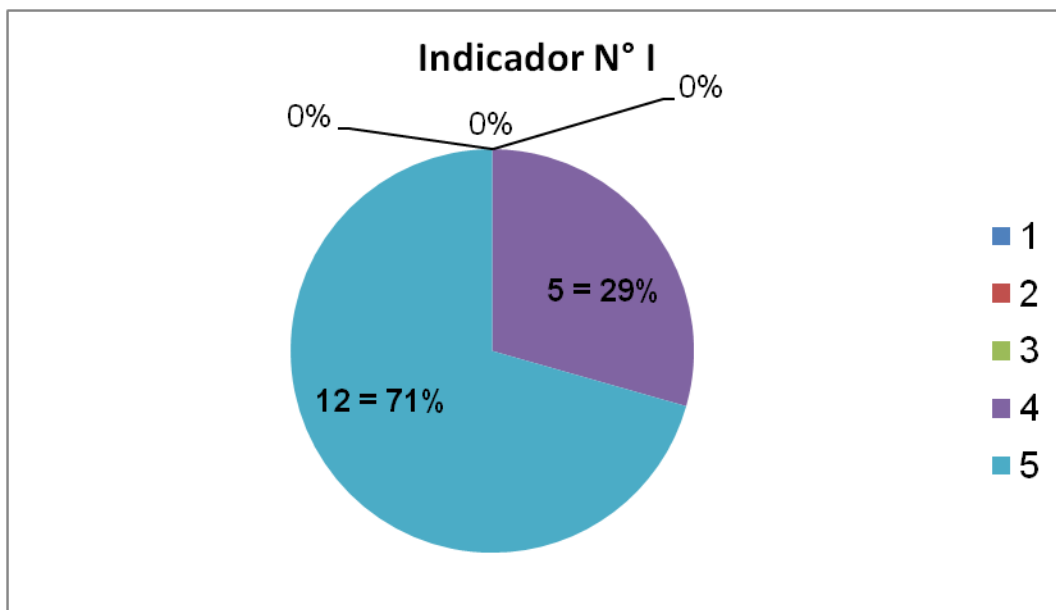
Indicadores
I. El profesor me explicó bien los pasos para realizar un mapa conceptual
II. Considero que es difícil elaborar un mapa conceptual.
III. Los mapas conceptuales son una eficaz estrategia en mis estudios.
IV. Realizo mapas conceptuales para promover la comprensión sobre un tema.

Categorías	Puntaje asignado
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
Indiferente	3
De acuerdo	4
Totalmente de acuerdo	5

4.3. Tabulación, representación gráfica y análisis por categorías de escala de apreciación.

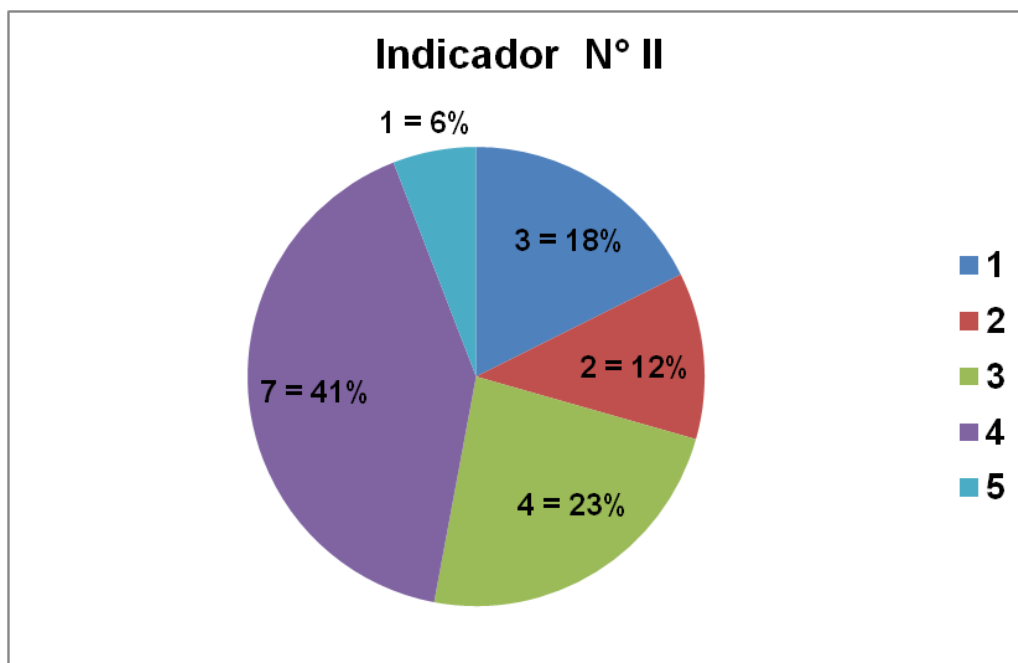
a) *Indicador N° 1: “El profesor me explicó bien los pasos para realizar un mapa conceptual”.*

	Puntaje Asignado por categorías				
	1	2	3	4	5
Indicador N° I	0	0	0	5	12



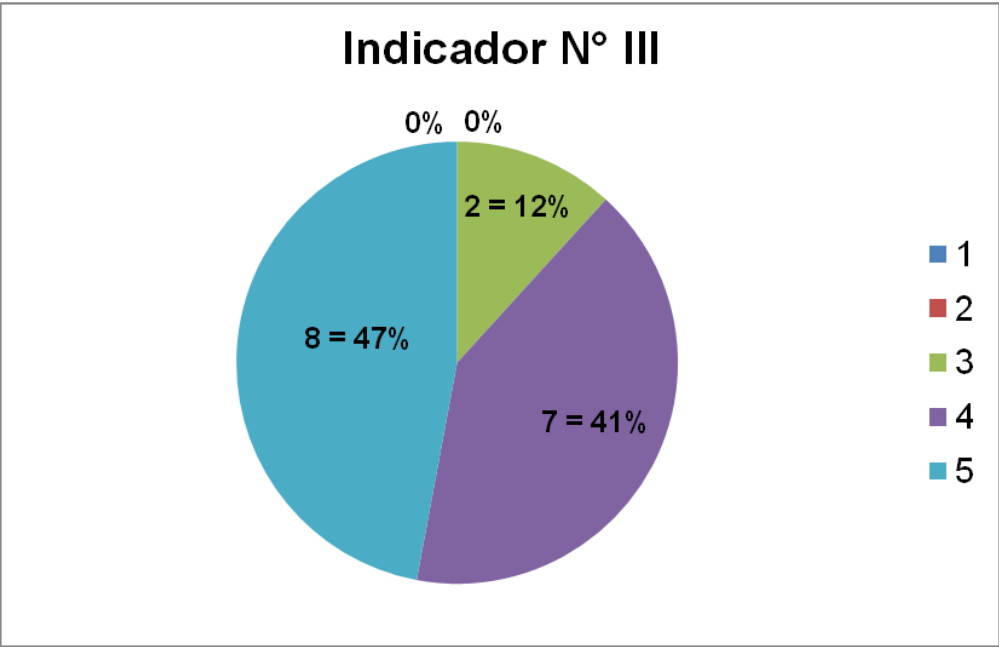
b) *Indicador N° 2: “Considero que es difícil elaborar un mapa conceptual”.*

	Puntaje asignado por categoría				
	1	2	3	4	5
Indicador N° II	3	2	4	7	1



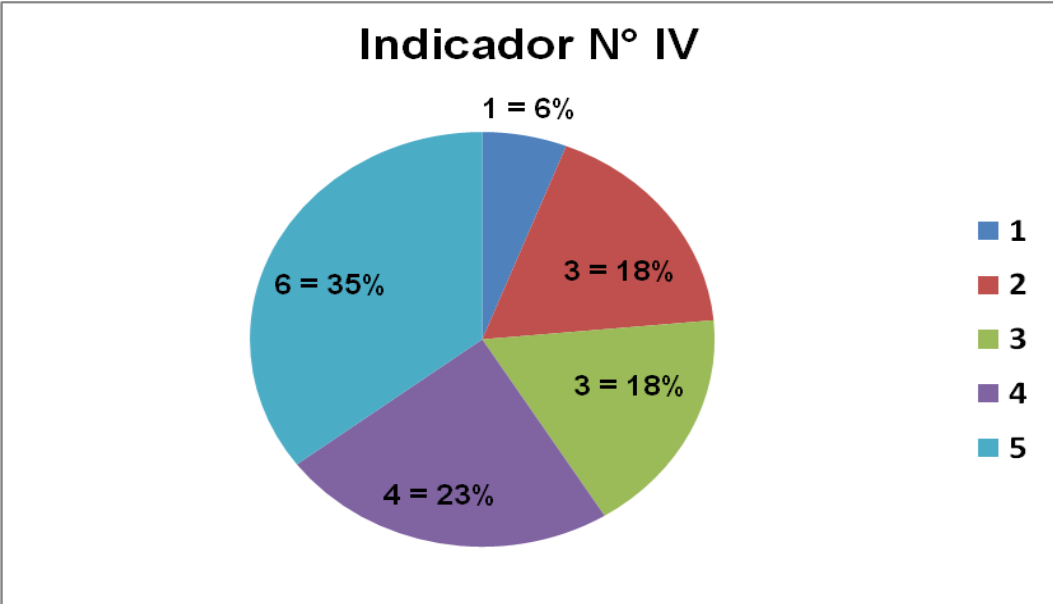
c) *Indicador N° 3: “Los mapas conceptuales son una eficaz estrategia en mis estudios”.*

	Puntaje Asignado por categoría				
	1	2	3	4	5
Indicador N° III	0	0	2	7	8



d) *Indicador N° 4: “Realizo mapas conceptuales para promover la comprensión sobre un tema”.*

	Puntaje Asignado por categoría				
	1	2	3	4	5
Indicador N° IV	1	3	3	4	6



A continuación, en el presente análisis se recogerán las opiniones de los estudiantes como objeto de estudio, en relación al resultado final de su trabajo con mapas conceptuales y el desempeño docente en la enseñanza de la historia a través de estos organizadores gráficos en sus dos posibles niveles, como estrategia de enseñanza (trabajo en aula) y como estrategia de estudio (trabajo personal del estudiante).

- Con respecto al indicador N° 1, es posible concluir que la labor docente, en términos de enseñar a los estudiantes la utilidad de los mapas conceptuales, el cómo construirlos y su importancia al momento de lograr un aprendizaje significativo fue un total éxito, ya que los estudiantes expresan sus opiniones en los valores 5 y 4 (completamente de acuerdo y de acuerdo) en su total mayoría, terminando las demás casillas 1, 2 y 3 con cero punto. Esto demuestra el esfuerzo que se puso en la correcta forma de trabajar de los docentes en el aula y que los educandos son quienes lo demuestran.
- Para el caso del indicador N° 2, el 41% de los estudiantes expresó estar de acuerdo con que es difícil construir un mapa conceptual adecuado y de utilidad, cifra secundada por un 23% que afirmó ser indiferente ante la dificultad que pueda presentar la construcción de un mapa conceptual. Estas dos representaciones porcentuales reafirman la reticencia de los educandos a trabajar con mapas conceptuales, puesto que podrían ser vistos por éstos como una herramienta confusa de preparar pero no imposible de lograr, o también puede ser producto de la lejanía que los estudiantes presentaron a nivel diagnóstico con esta estrategia de enseñanza. No obstante lo anterior, los valores 1 y 2 (18% y 12% respectivamente) pertenecen a los estudiantes que no piensan que ésta herramienta sea compleja de construir, lo cual podría representar las diferencias en los estilos cognitivos personales de cada educando,

conducta que debe ser reforzada siempre proyectándose hacia sus demás compañeros para conseguir un trabajo con mapas conceptuales lo más cercano posible a lo idóneo.

- Por su parte el Indicador N° III, demuestra que el trabajo con mapas conceptuales resultó ser satisfactorio, ya que las valoraciones “de acuerdo” (4) y “totalmente de acuerdo” (5) ocuparon un 41 y 47% respectivamente, confirmándose así la utilidad de los mapas conceptuales como estrategia de estudio personal.
- Finalmente, el indicador N° IV arrojó que un 35% de los estudiantes del curso objeto de estudio estaba totalmente de acuerdo con el enunciado, mientras que un 23% estaba “de acuerdo”, ambas representaciones porcentuales corresponden a la mayoría de las opiniones, reflejando un cambio en el comportamiento cognitivo de los estudiantes tomados en cuenta para el presente estudio, ya que éstos pasaron de un rotundo desconocimiento de los mapas conceptuales en sus dimensiones de aula y de trabajo personal, a una posición final de reconocimiento y utilización de éstos organizadores gráficos como una herramienta de aprendizaje significativo efectiva y práctica, lo cual, a pesar de las dificultades posiblemente existentes en términos de su construcción adecuada, resulta ser un ejercicio que vale la pena realizar.

Si bien al principio existió el prejuicio de que los mapas conceptuales llevan bastante tiempo y trabajo en su elaboración, los estudiantes descubrieron gradualmente que aquello carece de fundamento. Esto porque una vez cuando se aprende a construirlos y utilizarlos ocurre lo contrario, se dedica un menor tiempo y trabajo en relación a la comprensión y al recordar un tema a partir del uso de los mismos.

Conclusiones

Se comprobó que los estudiantes en su mayoría aprendieron a cómo crear y utilizar los mapas conceptuales como una estrategia de estudio y lograron ampliar las habilidades que hasta entonces poseían antes del uso de estos. Se pudo alcanzar este objetivo, concentrándose en el análisis de los factores que condicionan su aprendizaje e influyen en su desempeño estudiantil.

Se demostró que los estudiantes a pesar de sus carencias, no tuvieron problemas en desarrollar las actividades guiadas de la secuencia didáctica. La valoración del docente hacia sus educandos y conocer la percepción de los estudiantes de las clases y que se apoyen entre sí al momento de las dudas o consultas que surjan, es parte fundamental para lograr el éxito de los alumnos.

Los estudiantes que aplicaron el traspaso y jerarquización adecuadamente de la información sobre la Revolución Industrial, reconociendo los conceptos claves y definiéndolos en la fase de construcción de significado, obtuvieron mejores resultados en las evaluaciones.

Tuvieron asimismo, la posibilidad de aprender el proceso de búsqueda de información y valorar como parte importante de su aprendizaje el saber organizar, jerarquizar e interpretar las fuentes históricas.

Además, se verificó que los profesores que poseían una baja valoración del recurso didáctico, obtenían estudiantes con bajos resultados en este ítem y no sabían utilizarlos como método de estudio.

Se estableció, que a través de la implementación de la secuencia, mejoró la habilidad y valoración de los estudiantes en relación a los mapas conceptuales, logrando comprender el objetivo, procedimiento y pauta de acción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto influyó positivamente en la percepción de los estudiantes, mejorando los resultados del proceso de apropiación conceptual de la Revolución Industrial.

Tras el término de la secuencia didáctica, se cumplió con el supuesto de investigación que se había planteado de acuerdo con la planificación llevada a cabo y es posible afirmar que con objetivos claros, con un esquema detallado y

constante en su utilización, los estudiantes logran integrar estas estrategias de estudio en sus habilidades prácticas en el aula.

Sin embargo, cabe señalar las limitaciones o dificultades que se plantearon durante el desarrollo de la secuencia didáctica en el que intervinieron factores como el tiempo limitado que ofrece el ejercicio de la labor docente en la activación de los conocimientos previos que les servirá a los alumnos para el desarrollo de la clase, las variaciones en la asistencia estudiantil lo que limita un trabajo continuo y gradual con los alumnos y los ajustes pedagógicos al principio de la secuencia didáctica de acuerdo con los contextos particulares del alumnado, en especial para quienes presentan necesidades educativas especiales.

Por otro lado, dicho estudio constituyó un aporte significativo para los estudiantes de octavo básico y la socialización del conocimiento por parte de ellos en su exposición al resto del grupo curso. También les proporcionó las herramientas necesarias a nivel cognitivo que van más allá del contenido como una estrategia y a la vez un método de estudio a fin de hacer más comprensibles los procesos históricos.

Al hacer un balance de la experiencia pedagógica realizada, se logró establecer que para los docentes, los mapas conceptuales les permiten organizar y estructurar jerárquicamente los contenidos de la unidad didáctica de forma que puede convertirse en una herramienta de gran utilidad para la estructuración y asimilación de la nueva información en el proceso educativo. Aquello implica no sólo la síntesis y comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes sino que a la vez se desarrollan en el trabajo grupal una serie de actitudes de respeto hacia opiniones diversas, de tolerancia y de conciencia de logros compartidos.

Al pensar en las expectativas que nos genera el desarrollo de la secuencia didáctica esperamos que los educandos se familiaricen cada vez más con el uso de mapas conceptuales como una estrategia de estudio que les sirva para organizar y jerarquizar las ideas de un determinado hecho histórico, así también, esperamos que el mapa conceptual les sirva a lo largo de la vida profesional como método de organización de conceptos claves en otros ámbitos del saber

humanístico y científico que les facilite la interpretación para las tareas que deban realizar.

En lo relativo al estudio de la historia, resultaría interesante que el uso de los mapas conceptuales se extrapole más allá de una técnica o un método, es decir, que los alumnos adquieran un nivel cognitivo a fin de que comprendan y relacionen situaciones, hechos o procesos históricos entre sí alcanzando un dominio del tema que estén investigando.

En cuanto a los profesores es importante que abran cada vez más el abanico de estrategias didácticas para enseñar a los alumnos, esto permitirá que el educando vaya construyendo su propio aprendizaje a partir del desarrollo de su capacidad de comprensión y reflexión como base de su proceso formativo.

En el ámbito de las proyecciones de esta investigación, es posible señalar que constituye un incentivo para el estudio del diseño y aplicación de los mapas conceptuales tanto en el establecimiento objeto de estudio como también en otros contextos particulares de aula. Puesto que a la hora de verificar el aprendizaje significativo resulta una herramienta eficaz para identificar las problemáticas específicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje no tan sólo de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, sino que también en aquellas que incorporan la comprensión lectora y la capacidad de análisis reflexivo entorno a cualquier temática.

Finalmente, entre las dificultades que se le pueden presentar al educador al utilizar los mapas conceptuales en la enseñanza, se encuentra el hecho de que los estudiantes al tener una dificultad de comprender lo que leen, jerarquizar ideas y de síntesis confunden esta técnica con los esquemas. Por lo tanto, los resultados de las actividades relacionadas con su uso en un principio pueden ser diferentes a los contemplados en su planificación docente. Sin embargo, el educador debe ser capaz de superar este obstáculo mediante la adecuación del currículum y la explicación correspondiente a los pasos para construir un mapa conceptual y sus elementos característicos.

De acuerdo con los beneficios que los mapas conceptuales como estrategia pueden aportar para el educador se encuentra el de organizar los materiales del

objeto de aprendizaje utilizado como un contenido procedimental. Además en base a esta técnica el profesor determina en qué momento de la clase es más pertinente o necesario para el desarrollo de una actividad. Consideramos entonces que de acuerdo a los criterios utilizados en la secuencia didáctica, esta herramienta puede responder eficazmente tanto al inicio, desarrollo y cierre de una clase, ya que esta estrategia de enseñanza permite realizar una aproximación somera, pero clara de los contenidos a revisar en la clase, así como también los conceptos claves que lo componen.

Referencias Bibliográficas

AGUIRRE, J. & JARAMILLO, L. (2012): «Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 8, nº 2, pp.51-74. Extraído el 29 de diciembre de 2015 desde <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>

ANDERSON, B (1991) *Historia de las mujeres: una historia propia, volumen 2*, Barcelona: Editorial Crítica, pp. 287- 288.

ANIJOVICH, R. & MORA, S. (2010) *Estrategias de Enseñanza. Otra forma de quehacer en el aula*. Buenos Aires: Editorial Aique.

ARANCIBIA, V., HERRERA, P. & STRASSER. K. (2007) *Manual de Psicología Educacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

ARANEDA, A., PARADA, M., & VÁSQUEZ, A (2008) *Investigación cualitativa en educación y pedagogía*. Concepción: Editorial UCSC.

ARAYA, J. (2014): «El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior Educación». *Revista Educación*, vol. 38, nº 1, pp. 69-84. Extraído el 22 de septiembre de 2015 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030587004>

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. B. y HANESIAN, H. (1989) *Psicología Educativa*. Trillas: México.

BERNAL, C (2006) *Metodología de la investigación*. México D.F: Pearson Educación.

BISQUERRA, R (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.

BOGGINO, N. (2005). *Cómo elaborar mapas conceptuales*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.

CAMPOS, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

CARRETERO, M., & MONTANERO, M (2008): «Enseñanza y aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales». *Revista Cultura y Educación*, vol. 20, nº 2, pp. 133-142. Extraído el 22 de septiembre de 2015 desde http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf

- CASTRONOVO, V (1975) *La revolución industrial*. Barcelona: Nova Terra, pp. 121-122.
- CASTILLO, S., & POLANCO, L. (2005) *Enseña a estudiar... aprende a aprender. Didáctica del Estudio*. Madrid: Pearson.
- COLL, C., y otros (1998). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- ESCUDERO, A (1988). *La Revolución Industrial*. Madrid: Editorial Anaya, pp. 102-105
- FRADE, Laura. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México, DF: Inteligencia Educativa.
- GARCÍA, J. (2012): «Las secuencias didácticas un área de encuentro entre las inteligencias múltiples y las competencias». *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 12, nº 2, pp.1-30. Extraído el 22 de septiembre de 2015 desde <http://www.redalyc.org/pdf/447/44723437016.pdf>
- GIDDENS, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, p 39.
- HERNÁNDEZ, R (2010) *Metodología de la investigación*. México D. F: Mc Graw Hill.
- HUERTA, C. (2003). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Bogotá: Grupo Internacional de Libreros.
- JOYCE, B. & WEIL, M. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- LOBATO, C (1997). *Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo*. En *Revista Psicodidáctica*, pp. 59-76. Nº 4, Vitoria-Gazteis: Universidad del País Vasco.
- LÓPEZ, R. (1992):«Mapas conceptuales y enseñanza de las ciencias sociales». *Aula de Innovación Educativa*, nº 8, pp. 31-35.
- MARCELO, C., & VAILLANT, D (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MONEREO, C., & CASTELLÓ, M (1997). *Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé

- MORENO, J., & GARCÍA, R (2008). *El Profesorado y la secundaria: ¿demasiados retos?* Valencia: Nau Llibres.
- MOREIRA, M. (1988). Mapas conceptuales y aprendizaje significativo en ciencias. *Cadernos do Aplicaçao, Porto Alegre*, Vol. 11, N° 2, pp. 143-156.
- NOVAK, J. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. España: Alianza Editorial.
- NOVAK, J., & GOWIN, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- NOVAK, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- ONTORIA, A. (1992). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- ORTIZ, K (2009). *Plataforma para el control del uso de software educativos*. La Habana: Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.
- PELLEGRINI, N. & REYES, R. (2001): «Los mapas conceptuales como herramientas didácticas en la educación científica». *Interciencia*, vol. 26, nº 4, pp. 144-149. Extraído el 28 de diciembre de 2015 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33905503>
- PERE PUJOLAS, M (2012). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 1.
- RODRÍGUEZ, A. (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ, F y otros (2004). Los contenidos de enseñanza-aprendizaje en el currículo de Ciencias Sociales en DOMÍNGUEZ, M. (Coord.). *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- RODRÍGUEZ, V. (2010): «La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: La secuencia didáctica». *Revista Ra Ximhai*, vol. 10, nº 5, pp. 445-456. Extraído el 23 de septiembre de 2015 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134027>
- VILÁ, I., y otros. (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona: GRAÓ.
- ZABALA, V. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: GRAÓ.

ANEXOS

ANEXO N° 1: SECUENCIA DIDÁCTICA

ASIGNATURA	CURSO	N° ESTUDIANTES
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	8° B Básico	33

ESTUDIANTE (PROFESOR EN PRÁCTICA) RESPONSABLE DEL CURSO
Camila Vega Provoste

NOMBRE SECUENCIA DIDACTICA
La Revolución Industrial

Fecha de inicio	Fecha de término	N° Hrs. Pedagógicas
09-11-15	24-11-15	8

I. DIAGNÓSTICO

I.1 En relación con los estudiantes

- Identificar los contenidos y habilidades previas que debe tener el estudiante para dar inicio a la SD

En lo referente a los contenidos el estudiante debe tener claridad de Economía y sociedad europea anterior a la Revolución Industrial, organización de los Estados modernos, ideario político y económico del mundo moderno: soberanía popular, igualdad y libertad.

En lo relativo a las habilidades, el estudiante es capaz de obtener información en una variedad de fuentes dadas (visuales, materiales y escritas). Se ubica en el espacio y el tiempo a través de la utilización de mapas y líneas de tiempo. El estudiante puede desarrollar un análisis, explicación y argumentación de opiniones sobre temas del nivel, a partir de diversas fuentes de información.

- Elaborar un instrumento de evaluación que recoja los contenidos y habilidades previas

En este caso podría utilizarse una evaluación diagnóstica a partir de un test con preguntas de alternativa simple y múltiple.

I.2. En relación con la Institución Educativa

Qué aspectos propios de la institución educativa se van a considerar para el desarrollo de la secuencia: (normas, recursos que se disponen, actividades programadas, fiestas a celebrar, laboratorios, gimnasio ...)

Para el buen desarrollo de la secuencia se va a tomar en cuenta el reglamento escolar de evaluación y convivencia y el uso de los recursos como el espacio que el

aula proporciona, los medios tecnológicos para la proyección de diapositivas y el uso del laboratorio de computación para recopilar información y además material adicional como hojas, lápices, plumones y cartulinas para confeccionar los mapas conceptuales.

1.3. En relación con el entorno

Qué aspectos propios del entorno se van a considerar para el desarrollo de la secuencia.

Se tendrá en consideración el tiempo de aula, es decir, las ocho horas predispuestas para la secuencia didáctica, así también la recepción que los alumnos presenten frente a los mapas conceptuales, es decir, si se observa un rechazo o una aceptación, esto servirá para adecuar la secuencia didáctica en caso que amerite.

También se tendrá en cuenta el espacio de la sala para trabajar en grupo. Finalmente se considerara que los estudiantes no han trabajado a través de mapas conceptuales, por lo menos en lo que se ha observado, no tienen una noción clara acerca de esta estrategia.

II. ANTECEDENTES DE LA SECUENCIA

III.1 Finalidad(es)

- ¿Qué es lo que se quiere lograr en los alumnos? Articule esta finalidad con un Aprendizaje Esperado

Se busca propiciar en los estudiantes la comprensión de los procesos históricos y es en ese aspecto donde el estudiante puede ser capaz de relacionar acontecimientos del pasado y el presente y expresar en su capacidad argumentativa un razonamiento crítico y reflexivo sobre los hechos. En este aspecto el aprendizaje esperado más acorde con dichos propósitos consiste en: Explicar cómo la Revolución Industrial se relaciona con las principales transformaciones sociales y económicas del siglo XIX e influye en ellas, considerando:

- › internacionalización de la economía
- › desarrollo económico
- › consolidación de la burguesía
- › surgimiento del proletariado industrial
- › conflictos entre clases
- › “cuestión social”.

- Explicar la importancia que tiene el logro de la finalidad con la vida cotidiana del estudiante y, en qué medida, contribuye al desarrollo de sus conocimientos, destrezas y actitudes.

Al utilizar los mapas conceptuales como una estrategia de enseñanza-aprendizaje lo que se busca es incentivar que el estudiante aprenda a organizar el contenido y jerarquizarlo según su importancia lo que va ligado a la habilidad de ser capaces de sintetizar el contenido y así asimilar los nuevos conocimientos.

II.2. Contenidos	
Seleccione los contenidos y habilidades que desarrollará la secuencia.	
Contenidos	Habilidades.
<p>Reconocer la relación dinámica entre las revoluciones demográfica, agrícola y tecnológica del siglo XVIII y la Revolución Industrial, considerando sus siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mecanización de la producción - Cambios en los medios de transporte - El nacimiento del proletariado - Las nuevas condiciones laborales 	<p>Obtención de información en una variedad de fuentes dadas (visuales, materiales y escritas)</p>
<p>Explicar cómo la Revolución Industrial se relaciona con las principales transformaciones sociales y económicas del siglo XIX e influye en ellas, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conflicto entre clases - La Cuestión Social. 	<p>Análisis, explicación y argumentación de opiniones sobre temas del nivel, a partir de diversas fuentes de información.</p>

III.3. Marco Conceptual
<p>(Elaborar un marco conceptual que recoja los contenidos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Burguesía: Clase social formada por las personas acomodadas que logran tener propiedades y capital. • Revolución: Proceso de transformación económica, social y tecnológica. • Industrialización: proceso a partir del cual un Estado pasa de ostentar una economía basada en la agricultura a otra que se basa en el desarrollo industrial. • Proletario: Persona que no dispone de medios propios de producción y vende su fuerza de trabajo a cambio de un sueldo o salario. • Derecho laboral: Son los principios y normas jurídicas tienen por objeto la tutela del trabajo humano realizado en forma libre, por cuenta ajena, en relación de dependencia y a cambio de una contraprestación.

IV. DESARROLLO SECUENCIA

Fecha (hrs)	Finalidad específica	Contenidos seleccionados	Momentos de la clase:	Evidencia del aprendizaje
9-11-15 2	Identificar las causas de la mecanización de la producción como antecedente de la Revolución Industrial.	Mecanización de la producción.	<p>Inicio: A través de una presentación, se les exponen una serie de preguntas de la unidad anterior que deben responder en una hoja en blanco y luego entregarla al docente para conocer el grado de aprendizaje de la unidad anterior.</p> <p>Desarrollo: Observan un video breve referente a la Revolución Industrial. Definen lo que entienden por revolución industrial.</p> <p>Conocen aspectos históricos de los antecedentes de la Revolución Industrial a partir de una presentación con mapas conceptuales.</p> <p>Cierre: Contestan cuestionario de diagnóstico referente al uso de mapas conceptuales aplicado a la enseñanza y aprendizaje de la historia.</p>	Evaluación Diagnóstica con preguntas de alternativas simples y múltiples. . Cuestionario de Preguntas Cerradas.
10-11-15 2	Investigar sobre las innovaciones tecnológicas y los avances del transporte durante la Revolución Industrial	Los cambios en los medios de transporte.	<p>Inicio: Recuerdan lo visto en la clase anterior y anotan el objetivo de la clase.</p> <p>Desarrollo: Los estudiantes se organizan en grupos de cuatro personas reciben un listado de nombres de inventos. Investigan sobre su inventor, características y funcionalidad. Realizan un resumen con las ideas principales y secundarias y definen palabras claves.</p> <p>Cierre: Los grupos se coevalúan por medio de una lista de cotejo sobre lo que investigaron y se aclaran dudas. Se les pide que traigan cartulina y plumones la próxima clase.</p>	Lista de Cotejo de Investigación

<p>16-11-15 2</p>	<p>Describir las condiciones laborales de los trabajadores en la Revolución Industrial a través de la creación de mapas conceptuales.</p>	<p>El nacimiento del proletariado, las nuevas condiciones laborales y la lucha de clases.</p>	<p>Inicio: Recuerdan acerca de los avances tecnológicos de la Revolución Industrial. Anotan el objetivo de la clase. Desarrollo: Reciben guía con fuentes históricas sobre las condiciones laborales de los obreros y deben elegir una temática de la Revolución industrial relacionada. El docente le indica los pasos para elaborar un buen mapa conceptual. Luego ellos lo elaboran primero en su cuaderno y luego lo traspasan a la cartulina. Cierre: Se revisan los mapas por cada grupo.</p>	<p>Guía de Fuentes con rúbrica para elaborar mapa conceptual.</p>
<p>17-11-15 2</p>	<p>Exponer y explicar sobre los principales aspectos de la "cuestión social",</p>	<p>La cuestión social.</p>	<p>Inicio: Recuerdan las condiciones laborales de los trabajadores y definen por sí mismos lo que significa la cuestión social. Desarrollo: Conocen rúbrica de evaluación de la exposición. Cada grupo expone y explica su mapa conceptual. Cierre: Contestan cada estudiante una escala de apreciación de lo aprendido y comentan la importancia de los mapas conceptuales.</p>	<p>Rúbrica de Exposición Oral. Escala de Apreciación</p>

ANEXO N° 2: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA UNIDAD EL ESTADO MODERNO SIGLOS XVI-XVIII

I. Alternativa Simple y Múltiple.

Lea atentamente las siguientes preguntas y seleccione la alternativa correcta.

1. La doctrina mercantilista o la política económica del mercantilismo, que se difundió entre las monarquías europeas de los siglos XV al XVIII, postulaba que la fuente básica de la riqueza se encontraba en:

- A) La propiedad de la tierra.
- B) La especialización de la mano de obra.
- C) La fabricación de maquinaria.
- D) El tráfico de esclavos.
- E) La acumulación de metales preciosos.

2. La ilustración fue un movimiento intelectual de fines del siglo XVIII, desarrollado principalmente en Europa y cuyas consecuencias e influencias se extendieron al resto del mundo. Señala cuál de las siguientes alternativas NO es una característica de la ilustración.

- A) Los miembros de la ilustración están convencidos del poder de la razón humana.
- B) En sus análisis de la realidad de la época, aplican métodos escolásticos.
- C) Rechazan todo dogma religioso.
- D) No valoran la tradición como fuente de autoridad.
- E) Creen en un mundo que avanza material y espiritualmente entorno al progreso y la felicidad.

3. ¿Qué caracterizó a la sociedad del Antiguo Régimen europeo?

- A) El debilitamiento económico de la burguesía.
- B) La distinción de varias clases sociales.
- C) Los privilegios del Tercer Estado.
- D) La organización social en base a estamentos.
- E) La igualdad entre la nobleza y el campesinado.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 4 y 5.

Constitución Francesa de 1791 (Fragmento)

“Ya no hay ni nobleza, ni títulos de pares, ni distinciones hereditarias, ni distinciones de órdenes, ni régimen feudal, ni justicias patrimoniales, ni ninguno de los títulos, denominaciones y prerrogativas que derivaban de ellos, ni ningún orden de caballería, ni ninguna de las corporaciones o decoraciones para las cuales se exigían pruebas de nobleza o que suponían distinciones de nacimiento, ni ninguna otra superioridad que la de los funcionarios públicos en el ejercicio de sus funciones. Ya no hay para ninguna parte de la nación, ni para ningún individuo,

ningún privilegio ni excepción al derecho común de todos los franceses. [...] Ya no se reconoce ningún otro compromiso que fuese contrario a los derechos naturales o a la Constitución.

4. ¿Cuál de los siguientes principios se exponen en este fragmento de la Constitución?

- A) La igualdad ante la ley.
- B) La soberanía popular.
- C) El sufragio universal.
- D) La división de los poderes públicos.
- E) La libertad de expresión.

5. ¿A qué régimen político puso fin este documento?

- A) A la república.
- B) A la democracia.
- C) Al parlamentarismo.
- D) A la monarquía absoluta.
- E) A la monarquía constitucional.

6. La doctrina del Absolutismo, en todos los países de Europa donde se implantó, se basaba, entre otros en los siguientes aspectos:

- I. La soberanía residía en el monarca.
- II. El monarca recibía el poder directamente de Dios.
- III. El monarca controlaba el ejército, los funcionarios y a la Iglesia.

- A) Sólo II B) I y II C) I y III D) II y III E) I, II y III

7. Los mercantilistas sostenían que el enriquecimiento de una nación dependía de mantener una balanza comercial favorable. ¿Qué quiere decir una “balanza comercial favorable”?

- I. Que el valor de las importaciones sea mayor y que el valor de las exportaciones sea menor.
- II. Que el valor de las exportaciones sea mayor y que el valor de las importaciones sea menor.
- III. Que la industria nacional disminuya sus costos y aumente el precio de sus productos.

- A) Sólo I B) Sólo II C) Sólo III D) I y II E) I, II y III

8. El movimiento intelectual de la Ilustración postuló diversos principios políticos que pueden ser interpretados como una forma de limitar el poder absoluto del monarca. Entre estos principios formulados por la Ilustración, se puede(n) considerar el (los) siguiente(s):

- I. El constitucionalismo.
- II. El reconocimiento de los derechos individuales.
- III. La división de poderes.

A) Sólo I B) Sólo III C) I y II D) I y III E) I, II y III

Lee el siguiente texto de Montesquieu. El espíritu de las leyes y contesta la pregunta 5.

“El poder ejecutivo, empero, debe residir en manos de un monarca, porque esta parte del gobierno, que necesita siempre de una acción momentánea, se administra mejor por uno que por muchos; así como todo lo perteneciente al poder legislativo se dispone mejor por muchos que por uno; y porque si no hubiese monarca, y el poder ejecutivo estuviese confiado a un cierto número de individuos del cuerpo legislativo, desaparecería la libertad por estar unidos ambos poderes, y por ser unas mismas las personas que tendrían o podrían tener con frecuencia participación en uno y en otro”.

9. De la lectura y análisis del texto anterior, es posible determinar que su autor es partidario de:

- I. Un sistema republicano y democrático de gobierno.
- II. La separación de los poderes del Estado.
- III. Terminar con el sistema monárquico.

A) Sólo II B) Sólo III C) I y II D) I y III E) II y III

Observe la siguiente imagen y responde la pregunta 10.



10. De acuerdo con la imagen presente ¿Qué situación de la sociedad francesa se representa en esta caricatura de la época?

- I. La carga que significan los impuestos al Estado llano
- II. La unidad y cohesión entre los estamentos sociales
- III. Las responsabilidades políticas de la burguesía.

A) Sólo I B) Sólo II C) Sólo III D) I y II E) I, II y III

CLAVES

1	E	6	E
2	B	7	B
3	D	8	E
4	A	9	A
5	D	10	A

ANEXO N° 3: CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO SOBRE ESTRATEGIAS DE ESTUDIO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES*

Estimado Estudiante

Lea las siguientes preguntas acerca de sus estrategias de estudio en relación a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y marque con una X en los espacios que corresponda.

Nombre: _____

Curso: _____

Pregunta	Sí	No
1. ¿Sabes cómo realizar un mapa conceptual?		
2. ¿Realizas esquemas, resúmenes o mapas conceptuales del contenido visto en clases?		
3. ¿Conoces la diferencia entre un esquema y un mapa conceptual?		
4. ¿Los mapas conceptuales te han servido para estudiar?		
5. ¿Te gusta que él o (la) profesor(a) use mapas conceptuales en el desarrollo de sus clases?		
6. ¿Consideras que él o (la) profesor(a) debería enseñarte a hacer mapas conceptuales?		

* Nota: Este cuestionario forma parte del seminario de investigación titulado "Implementación de una secuencia didáctica basada en el uso de mapas conceptuales para la enseñanza y aprendizaje de la Revolución Industrial en un octavo básico de un colegio de Concepción. Por lo tanto, agradecemos sus respuestas que contribuirán a este estudio.

ANEXO N° 4:LISTA DE COTEJO INVESTIGACIÓN SOBRE LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

Objetivo de la Clase: Investigar sobre las innovaciones tecnológicas y los avances del transporte durante la Revolución Industrial.

Integrantes: _____

Curso: _____

Nombre de la Temática de Investigación: _____

Indicador	Sí	No	Observaciones
Recopila información pertinente al tema (Datos sobre el inventor, características del invento y funciones)			
La redacción y ortografía son correctas			
Sintetiza la información jerarquizándola en ideas Principales y secundarias			
Define cuatro palabras claves sobre la temática (conceptos)			
Registra las referencias de internet correctamente			

ANEXO N° 5: GUÍA DE FUENTES HISTÓRICAS DE LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL*

Objetivo: Describir las condiciones laborales de los trabajadores en la Revolución Industrial a través de la creación de mapas conceptuales.

Actividad: De acuerdo con los siguientes textos, elige uno sobre una temática de la Revolución Industrial y realiza un mapa conceptual que trate su contenido.

Texto N° 1: Los niveles de vida durante la Revolución Industrial

Ningún historiador niega que la Revolución Industrial elevara a la larga los niveles de vida de los trabajadores. La población obrera y campesina de los países que se industrializaron consumía más a fines del siglo XIX que en el siglo XVIII. Tenía una mayor esperanza de vida y también había logrado una mejor educación y sanidad. Sin embargo, un tema muy debatido por los historiadores es si esa elevación del bienestar se dio o no durante las primeras décadas de la Revolución Industrial. Dos tendencias han surgido en relación con este tema: la «pesimista» y la «optimista». Los historiadores pesimistas sostienen que los trabajadores disminuyeron su nivel de vida durante los primeros tiempos de la Revolución Industrial. Afirman que los salarios bajaron. Que las condiciones de trabajo en las fábricas eran más penosas que en los talleres artesanales o en el campo. Que en las fábricas trabajaban 14 o 15 horas diarias mujeres y niños de corta edad. Que las ciudades eran insalubres y la población de los barrios obreros vivía hacinada en sus hogares. La escuela pesimista sostiene, pues, que el aumento de la renta nacional durante las primeras décadas de la industrialización benefició exclusivamente a los capitalistas y a las clases medias. La mayor riqueza se había concentrado de este modo en manos de una minoría de la población.

El nivel de vida de los trabajadores era muy bajo, algunos historiadores piensan que los salarios subieron. Que las condiciones de trabajo en las fábricas eran similares a las que antes existían en los talleres y hogares campesinos, donde también hombres, mujeres y niños trabajaban muchas horas. La escuela optimista sostiene, pues que el aumento de la renta nacional durante las primeras décadas de la industrialización benefició a capitalistas y clases medias más que a trabajadores, pero que éstos también elevaron algo su nivel de vida.

FUENTE: Escudero, Antonio (1988). *La Revolución Industrial*. Madrid: Editorial Anaya, pp. 102-105

Texto Nº 2: Informe de la comisión formada en la cámara de los comunes 1806.

(Encargada de estudiar la expansión de la industria lanera y los diferentes aspectos de la Industrialización)

Con gran satisfacción, esta Comisión nombrada por ustedes, puede iniciar su relación informando que la industria lanera ha ido poco a poco creciendo en casi todas las diversas partes de Inglaterra en las que es practicada; hasta el punto de que, mientras que el consumo interior ha aumentado con el crecimiento de la población y de la riqueza de nuestro país.

Es universalmente conocido el rápido y milagroso desarrollo, en estos últimos años, de las industrias y del comercio de este nuestro país, como son también conocidos los efectos de ese progreso sobre la renta y sobre la fuerza de la nación; y si se consideran las causas inmediatas de ese incremento, resultará claro que, después de al favor de la providencia, deberá ser atribuido sobre todo al espíritu de empresa y a la industriosa actividad difundidos en un pueblo libre he instruido, al cual se le ha permitido ejercitar sin restricciones sus talentos en el empleo de un vasto capital; impulsando al máximo el principio de la división del trabajo; poniendo en contribución todos los recursos de la investigación científica y de la ingeniosidad mecánica; y, en fin, valiéndose de todos los beneficios a extraer de las visitas a países extranjeros, no sólo para estrechar nuevas relaciones comerciales y consolidar las antiguas, sino también para obtener conocimiento personal de las necesidades, del gusto, de las costumbres, de los descubrimientos y de las mejoras técnicas, mediante hechos y sugerencias traídos del extranjero, perfeccionar las industrias existentes, añadiendo otras nuevas a nuestra producción de nuestra actividad industrial y comercial y adquiriendo fama de proveedores especializados. Solamente así, hay que repetirlo, y sobre todo porque las máquinas han mejorado la calidad y reducido el coste de fabricación de diversos artículos a exportar, solamente así nuestras industrias y nuestro comercio han progresado. Se ha producido también un continuo crecimiento del peso de los impuestos y un progresivo aumento de los precios de las mercancías y de los géneros de mantenimiento, con repercusiones sin duda notables sobre los salarios.

FUENTE: Castronovo, Valerio (1975) *La revolución industrial*. Barcelona: Nova Terra, pp. 121-122.

Texto N° 3: El trabajo de los niños.

“En 1832, Elizabeth Bentley, que por entonces tenía 23 años, testificó ante un comité parlamentario inglés sobre su niñez en una fábrica de lino. Había comenzado a la edad de 6 años, trabajando desde las seis de la mañana hasta las siete de la tarde en temporada baja y de cinco de la mañana a nueve de la noche durante los seis meses de mayor actividad en la fábrica. Tenía un descanso de 40 minutos a mediodía, y ese era el único de la jornada. Trabajaba retirando de la máquina las bobinas llenas y reemplazándolas por otras vacías. Si se quedaba atrás, “era golpeada con una correa” y aseguró que siempre le pegaban a la que terminaba en último lugar. A los diez años la trasladaron al taller de cardado, donde el encargado usaba correas y cadenas para pegar a las niñas con el fin de que estuvieran atentas a su trabajo. Le preguntaron ¿se llegaba a pegar a las niñas tanto para dejarles marcas en la piel?, Y ella contestó “Sí, muchas veces se les hacían marcas negras, pero sus padres no se atrevían a ir a al encargado, por miedo a perder su trabajo”. El trabajo en el taller de cardado le descoyuntó los huesos de los brazos y se quedó “considerablemente deformada... a consecuencias de este trabajo”.

FUENTE: Anderson, Bonnie (1991) *Historia de las mujeres: una historia propia, volumen 2*, Barcelona: Editorial Crítica, pp. 287- 288

* Nota: Las siguientes fuentes históricas han sido recopiladas del sitio <http://historia1imagen.cl/2007/07/19/revolucion-industrial-documentos/> Consultado el 05-11-15.

ANEXO N° 6: RÚBRICA DE ELABORACIÓN DE MAPA CONCEPTUAL

Nombres de los integrantes: _____

Curso: _____

Criterio	Satisfactorio (3 puntos)	Regular (2 puntos)	Insuficiente (1 puntos)
Diseño y uso de conceptos	Los conceptos aparecen dentro de óvalos o rectángulos con líneas y flechas de enlace.	Más de la mitad de los conceptos no están dentro de óvalos o rectángulos con líneas y flechas de enlace.	No utiliza óvalos o rectángulos ni líneas o flechas de enlace para representar las palabras claves.
Organización	El mapa conceptual se encuentra presentado de manera ordenada, jerárquica, lógica y secuencial.	El mapa conceptual presenta información que no está organizada de manera jerárquica, lógica y secuencial en alguno de sus aspectos.	El mapa conceptual carece de todo orden.
Palabras de Enlace	Todos los conceptos se encuentran relacionados unos con otros a través de palabras de enlace.	Algunos conceptos se encuentran relacionados unos con otros a través de palabras de enlace.	No existe lógica entre conceptos a través de palabras de enlace.
Proposiciones	Los conectores utilizados con los conceptos hacen que haya una relación adecuada entre ambos para formar proposiciones.	Algunos de los conectores utilizados con los conceptos son incorrectos lo que hace que la relación entre ambos para formar proposiciones no sea la apropiada.	Los conectores utilizados no son los correctos y por lo tanto no forman proposiciones.
Gramática y ortografía	Sin errores ortográficos, de acentuación o gramaticales.	Tiene menos de cinco errores ortográficos, de acentuación o gramaticales.	Tiene más de cinco errores ortográficos, de acentuación o gramaticales.
PUNTAJE IDEAL			15 puntos
PUNTAJE OBTENIDO			
NOTA			

ANEXO N° 7: PAUTA DE EVALUACIÓN DE EXPOSICIÓN ORAL

Nombre: _____

Curso: _____

Criterio	Satisfactorio 3 PUNTOS.	Regular 2 PUNTOS.	Insuficiente 1 PUNTO.	Puntuación
Conocimiento del tema	Demuestra un conocimiento completo del tema.	Demuestra un conocimiento parcial del tema.	No parece conocer muy bien el tema.	
Volumen de voz	El volumen es alto para ser escuchado por todos los miembros.	El volumen es cambiante a medida que avanza en la presentación	El volumen no es aceptable, es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia.	
Postura del cuerpo y contacto visual	Siempre tiene buena postura y se proyecta seguro de sí mismo. Establece contacto visual con todos (as) en la sala durante la exposición	Casi siempre tiene buena postura y establece contacto visual con todos (as) en la sala durante la exposición	Tiene mala postura y/o no mira a las personas durante la exposición	
Pronunciación	Habla claramente y es entendible durante toda la exposición.	Habla claramente pero mientras avanza se pierde la claridad.	A menudo no se le puede entender lo que habla.	
PUNTAJE IDEAL				12 puntos
PUNTAJE OBTENIDO				
NOTA				

ANEXO N° 8: ESCALA DE APRECIACIÓN SOBRE EL USO DE MAPAS CONCEPTUALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES*

Estimado Estudiante

Lea las siguientes afirmaciones y marque con una X en los espacios que corresponda según la valoración que considere acerca de los mapas conceptuales.

Nombre: _____

Curso: _____

Indicadores	Categorías				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Comprendí los pasos para realizar un mapa conceptual.					
Considero que es difícil elaborar un mapa conceptual.					
Los mapas conceptuales son una eficaz estrategia en mis estudios.					
Realizo mapas conceptuales para promover la comprensión sobre un tema.					

* Nota: Esta escala de apreciación forma parte del seminario de investigación titulado “Implementación de una secuencia didáctica basada en el uso de mapas conceptuales para la enseñanza y aprendizaje de la Revolución Industrial en un octavo básico de un colegio de Concepción. Por lo tanto, agradecemos sus respuestas que contribuirán a este estudio.