



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

DECISIONES CURRICULARES DOCENTES EN TORNO AL DESARROLLO DE
HABILIDADES INFORMACIONALES EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES:

Estudio colectivo de casos.

Por

MARIANA VILLAFENA OLIVERA

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al título de
Magíster en Educación, Mención Currículum Escolar

Profesora Guía

Dra. Magdalena Claro Tagle

Septiembre de 2021

Santiago, Chile

© 2021, Mariana Villafaena Olivera

AUTORIZACION PARA LA REPRODUCCION DE LA TESIS

Se autoriza reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo cita bibliográfica que acredite al trabajo y a su autor.

- FECHA: 13 de septiembre de 2021
- NOMBRE: MARIANA VILLAFANA OLIVERA
- FIRMA: 
- CORREO: mdvillafaena@uc.cl
- TELEFONO: +56223571211 | +31627445689

TABLA DE CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
RESUMEN	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. RELEVANCIA	6
III. MARCO REFERENCIAL	10
III.1. Proceso de decisiones curriculares	10
III.1.1. Configuración del proceso de toma de decisiones curriculares.....	13
III.2. Habilidades informacionales.....	17
III.3. Habilidades informacionales y la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	23
III.3.1. Trabajo con fuentes de información	23
III.3.2. Aprendizaje Basado en Indagación	25
III.3.3. Habilidades para la ciudadanía	28
IV. OBJETIVOS	31
V. METODOLOGÍA	32
V.1. Delimitación de los casos	33
V.2. Proceso de recolección de datos	36
V.2.1. Instrumentos de recolección de datos	38
V.3. Proceso de análisis	41
V.3.1. Procesamiento de datos	41
V.3.2. Análisis de los casos	42
VI. ANÁLISIS INTRA-CASO	44
VI.1. Configuración Caso 1	44

VI.1.1.	Contexto para la toma de decisiones curriculares	44
VI.1.2.	Caracterización del docente.....	51
VI.1.3.	Decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales	53
VI.1.4.	Configuración del proceso de toma de decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales	64
VI.2.	Configuración Caso 2	71
VI.2.1.	Contexto para la toma de decisiones curriculares	71
VI.2.2.	Caracterización del docente.....	75
VI.2.3.	Decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales	76
VI.2.1.	Configuración del proceso de toma de decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales	83
VII.	HALLAZGOS	89
VII.1.	Aspectos contextuales.....	89
VII.1.1.	Contexto social	89
VII.1.2.	Contexto institucional y curricular	89
VII.1.3.	Contexto pedagógico	92
VII.1.4.	Contexto disciplinar	93
VII.2.	Configuración del proceso de toma de decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	95
VII.2.1.	Qué son las habilidades informacionales.	95
VII.2.2.	Cómo desarrollar habilidades informacionales en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	96
VII.2.3.	Desafíos para el desarrollo de habilidades informacionales.....	98
VIII.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	100
VIII.1.	Relevancia del contexto institucional.	101
VIII.2.	Mirada docente sobre el currículum y sobre sí mismos.	101

VIII.3. Perspectivas sobre la asignatura de Historia, Geografía y Ciencia Sociales.	102
VIII.4. Mirada sobre el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital.	103
VIII.5. Decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales	105
VIII.6. Desafíos y/o dificultades para el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital.....	107
IX. LIMITACIONES Y PROYECCIONES	111
X. REFERENCIAS	115

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Objetivos específicos, dimensiones y categorías.	38
Tabla 2. Instrumentos para la recolección de datos por objetivo específico y dimensión.	39
Tabla 3. Estrategias para trabajar la información como fuente Caso 1.....	61
Tabla 4. Criterios de evaluación de la validez de la fuente Caso 1.....	62
Tabla 5. Estrategias para trabajar la información como fuente.....	80
Tabla 6. Criterios de evaluación de la validez de la fuente.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. “Modelo integral para la toma de decisiones sobre el aprendizaje basado en la investigación” (Traducción propia, leyenda de construcción propia en base a Brew (2013)).....	14
Figura 2. Proceso Big 6 de Eisenberg y su relación con usos digitales. (Construcción y traducción propia basada en Eisenberg, 2008, p.42 y 25).....	19
Figura 3. Inquiry Learning Process (Kuhlthau, 2012, p.20. Traducción propia).....	20
Figura 4. Modelo Information problem solving using Internet model, IPS-I-model (Brand-Gruwel, Wopereis & Walraven, 2009, p.1209. Traducción propia).	21
Figura 5. Adaptación del modelo de Brew (2015) para el proceso de toma de decisiones curriculares.	37
Figura 6. Procedimientos para el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital Caso 1 (construcción propia a partir de la data recolectada).	67
Figura 7. Esquema de configuración del proceso de toma de decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales Caso 1.	70
Figura 8. Componentes de la planificación Caso 2 (construcción propia).	85
Figura 9. Procedimientos para el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital Caso 2 (construcción propia a partir de la data recolectada).	86
Figura 10. Esquema de configuración del proceso de toma de decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales Caso 2.	88

RESUMEN

Este reporte describe los resultados de un estudio cualitativo exploratorio cuyo objetivo fue analizar el proceso de toma de decisiones curriculares que realizan los docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para que sus estudiantes desarrollen las habilidades informacionales. Para alcanzarlo, se desarrolló un estudio colectivo de casos, compuesto por dos docentes de la asignatura de interés que se desempeñaban en establecimientos educacionales distintos, dentro de una misma comuna de la Región Metropolitana de Chile. Los resultados mostraron cómo el contexto de desempeño, su mirada sobre la asignatura y el desarrollo de habilidades informacionales, así como su mirada sobre sí mismos y sobre el currículum, fueron ámbitos que aportan a comprender cómo se configuran sus procesos de toma de decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales en su asignatura; y que cada caso presentó particularidades en el modo en que toman decisiones para desarrollar dichas habilidades.

Palabras clave: Decisiones Curriculares – Habilidades Informacionales – Historia, Geografía y Ciencias Sociales

ABSTRACT

This report describes the results of a qualitative exploratory study that aimed to analyze the curricular decisions made by the teachers of History, Geography, and Social Sciences to develop informational skills in their students. The chosen methodology was a collective case study, that considered as cases two teachers of the subject of interest, who worked in different schools within the same district of the Metropolitan Region of Chile. The results reported as influential contextual aspects in the curricular decision-making were the pedagogical and curricular management in their performance contexts; the teachers' perspective about the curriculum and themselves, as well as the standpoint about their discipline and the informational skills. Consequently, from the influence of these dimensions, each case presented particularities in the way they make decisions to develop informational skills.

Keywords: curricular decision-making – informational skills – history – social sciences

I. INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos durante las últimas décadas han atravesado procesos de estandarización, derivados principalmente de los procesos de intercambio económico y cultural. En este marco, las políticas públicas en el marco de la educación han apuntado, a cambios direccionados en torno a pedagogías centradas en el estudiante, a modelos de gestión escolar compartidos, sistemas de evaluación y rendición de cuentas por parte de los docentes, y esquemas de transferencia monetaria condicionadas. Estos cambios se han observado a nivel transnacional, y han adquirido el estatus de “Políticas Públicas Educativas Globales” (Verger, Novelli & Altinyelken, 2019).

Chile no ha sido la excepción a estos procesos, y se ha visto inmerso en cambios progresivos, en especial desde la reforma iniciada en la década de los 90’, en que inicia un sustancial cambio del diseño curricular macro y micro, a fines de avanzar en la calidad y equidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Olivera, 2012). Estos cambios se profundizan con las reformas llevadas a cabo entre los años 2006 y 2011, las cuáles incluyeron una reforma curricular que determinó cambios significativos para el sistema escolar.

Esta actualización curricular implicó cambios de forma, y profundizó y sistematizó diversos aspectos que ya se encontraban presentes en el Marco Curricular (vigente entre 1990-2014).

Dentro de los cambios estructurales, está el paso de una estructura de Marco Curricular, que definía Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, a una estructura de Bases Curriculares, definida por Objetivos de Aprendizaje, modificando de este modo las categorías de prescripción curricular. Este cambio relacionaría “en forma más explícita las habilidades, los conocimientos y las actitudes y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr” (MINEDUC 2012, p.12).

En sus orientaciones sobre el aprendizaje indica que construcción de estas bases se fundamenta en los distintos criterios y orientaciones, definiéndose núcleos centrales. Para las bases de 1° a 6° Básico plantean que:

“El rápido ritmo de cambio en el conocimiento y el aumento del acceso a la información requieren que el currículum asigne importancia al desarrollo de capacidades necesarias para que los jóvenes puedan desenvolverse en la sociedad del siglo XXI. El presente documento sienta las bases para que los estudiantes aprendan a buscar, seleccionar, estructurar y evaluar información, y comiencen a aplicar un pensamiento crítico y una actitud evaluativa, reflexiva y analítica frente a la profusión de información” (MINEDUC, 2012, p.19-20).

Siguiendo una línea similar en las bases de 7° Básico a 2° Medio, donde se indica que

“el rápido aumento del acceso a la información requiere que los jóvenes aprendan a desenvolverse con soltura en las tareas que impliquen buscar, seleccionar, estructurar y evaluar información, y que puedan aplicar un pensamiento crítico, reflexivo y analítico frente a la profusión informativa para poder valerse de ella para sus propósitos” (MINEDUC, 2015, p.20).

La adquisición de las habilidades mencionadas en estos lineamientos se relaciona con los procesos de “alfabetización informacional”, y en su conjunto estas habilidades son identificadas bajo la etiqueta de “habilidades informacionales”.

Estas habilidades refieren a cómo los usuarios son capaces de procesar información de distintas fuentes, en particular, alude a las habilidades requeridas para la búsqueda y tratamiento de información para resolver problemas, seleccionando fuentes específicas en línea, definiendo campos de búsqueda y evaluando la información encontrada (Mackey & Jacobson, 2011).

En la actualidad, estas habilidades son estudiadas considerando el actual contexto digital en el cual circula la información, cuya fuente esencial es Internet (Eisenberg, 2008; Siddiq, Scheerer & Tondeur, 2016; Brand-Gruwel, Wopereis & Vermetten, 2005), y por

esta razón se encuentran integradas en el marco de las denominadas “Habilidades Digitales” (Van Deursen & Van Diepen, 2013; Van Deursen & Van Dijk, 2014).

Estas orientaciones hacia las habilidades informacionales se concretan en los Objetivos de Aprendizaje de diversas asignaturas, entre las cuáles se encuentra Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Estas habilidades se relacionan con las de la propia disciplina, y se agrupan bajo el nombre “Análisis y trabajo con fuentes de información”, grupo de habilidades que posee continuidad hasta las Bases Curriculares de 2015, que cubren desde 7° Básico a 2° Medio.

En este grupo se plantean habilidades de trabajo con información, aludiendo a la utilización de fuentes de diversa naturaleza, tanto escritas como no escritas, con la finalidad de que los estudiantes puedan comprender de manera global los fenómenos sociales que estudiarán, y así lograr “obtener información relevante, formular preguntas, establecer relaciones, elaborar conclusiones y resolver problemas”. (MINEDUC, 2015, p.183).

De este modo, se espera que los estudiantes al finalizar el ciclo de la asignatura en 2° Medio sean capaces de:

f. Seleccionar fuentes de información, considerando: (1) La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención, validez de los datos); (2) La relevancia y valor de la información; y (3) El uso de diversas fuentes para obtener información que permita enriquecer y profundizar el análisis.

g. Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.

h. Comparar distintas interpretaciones historiográficas y geográficas sobre los temas estudiados en el nivel.

i. Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos: (1) Definición de un problema y/o pregunta de investigación; (2) Elaboración y fundamentación de hipótesis; (3) Planificación de la investigación sobre la base de la revisión y selección de la información obtenida de fuentes (4) Elaboración de un marco teórico que incluya las principales ideas y conceptos del tema a

investigar (5) Citar la información obtenida de acuerdo a normas estandarizadas” (Mineduc, 2015, p.208)

Esta actualización curricular, tanto en esta asignatura como en otras, abrió una serie de nuevas interrogantes, en especial sobre los procesos de su implementación en aula (Espinoza, 2014).

A nivel ministerial, el rol que deben cumplir los frente a este currículum está definidos en el Marco para la Buena Enseñanza (2006), en el cual se proponen itinerarios y estructuras para guiar las decisiones de los docentes, considerando las dimensiones de preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales. En cada una de dichas dimensiones, este marco pone énfasis en la importancia de los procesos de contextualización curricular, es decir, cómo el docente toma en cuenta las características de los estudiantes durante el proceso de enseñanza.

Esta labor de contextualización no solo recaería en los docentes, sino también en los equipos directivos de cada establecimiento. De esta manera, la contextualización e implementación del currículum es entendida desde el Ministerio de Educación como una tarea conjunta entre profesores y equipos técnicos, indicando que “la labor de los equipos docentes y directivos en el desarrollo curricular y pedagógico implica conocer y apropiarse del enfoque, sentido y propósito del currículum, comprendiendo que la flexibilidad del currículum nacional es una oportunidad para ser desplegada en todos los espacios requeridos, creando diversas e integradas experiencias de aprendizaje, problematizando desde los variados contextos, para abordar el aprendizaje de forma amplia y profunda” (Mineduc, 2006, p.14).

Sin embargo, los procesos de implementación en aula se han puesto en cuestión, en especial el desarrollo de las habilidades declaradas en el currículum, en tanto los resultados académicos de los estudiantes en las diversas pruebas estandarizadas no han sido los esperados. Específicamente con respecto a las habilidades informacionales, distintas mediciones nacionales e internacionales, tales como el SIMCE, PISA e ICILS, han demostrado bajos resultados en lo que al desarrollo de estas habilidades refiere, en especial en el ámbito de comprensión de información (San Martín, Claro, Preiss & Fariña, 2016).

La explicación del origen de estas deficiencias es compleja. Por una parte, investigaciones apuntan al peso que poseen variables de tipo sociocultural (Helsper 2012; van Deursen & van Dijk, 2014; van Deursen, van Dijk & Peters 2011) donde el contexto de los estudiantes sería un elemento clave, mientras que otras relevan la importancia de cómo los docentes enfatizan el desarrollo de estas habilidades al interior de la sala de clases (Siddiq, Scheerer & Tondeur, 2016).

Sobre el último aspecto, estudios sobre esta temática reportan que comúnmente los profesores utilizan tecnología de distintos modos: para facilitar tareas administrativas, para comunicarse con sus estudiantes y sus padres y para apoyar contenidos específicos. Sin embargo, la alineación e integración del uso de tecnología con los objetivos que propone el currículum son mucho menos frecuentes (Salinas, Nussbaum, Herrera, Solarte & Aldunate, 2017).

Asimismo, en una investigación realizada por Claro et.al (2018), se midió el nivel de habilidades de docentes para enseñar a sus estudiantes cómo resolver tareas de información y comunicación en un ambiente digital. Los resultados de este estudio muestran que la mayoría de los docentes (74,4%) eran capaces de evaluar y seleccionar información en un ambiente digital, tarea que es comúnmente considerada como compleja por parte de los estudiantes. Sin embargo, mostraron mayores dificultades para colaborar

remotamente con otros, organizar y sintetizar información, así como citar el trabajo de otros.

Por lo tanto, uno de los puntos de inflexión para los objetivos que se plantean a nivel curricular respecto del desarrollo de habilidades informacionales se relaciona con los procesos que ocurren al interior de la sala de clases. En particular, cómo los profesores enfrentan al desafío de desarrollar de las habilidades propuestas en las Bases Curriculares.

Con el interés puesto sobre la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como espacio privilegiado para las habilidades informacionales según lo prescrito en las Bases Curriculares, surgen diversas preguntas sobre la relación entre currículum declarado y habilidades desarrolladas por los estudiantes ¿Cómo los docentes de la asignatura desarrollan estas habilidades informacionales? ¿Qué decisiones toman los docentes sobre el currículum para que sus estudiantes las desarrollen?

A partir de lo anterior, este estudio apunta a comprender qué decisiones curriculares atraviesan el desarrollo de las habilidades informacionales en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

II. RELEVANCIA

Uno de los aspectos relevantes de indagar en esta temática es de tipo socioeconómico y cultural.

En el actual contexto hiper-informacional y tecnologizado, el desarrollo deficiente de las habilidades informacionales debe ser comprendido como causa de una problemática socioeconómica y política, en tanto escaso o nulo desarrollo de estas habilidades representan uno de los principales componentes de las brechas digitales que existen entre las personas, en especial en sociedades como la chilena.

El concepto de brechas digitales se sustenta en la idea de desigualdad relativa, donde el uso de Internet y computadoras conlleva a beneficios significativos para las personas, en tanto que su no uso conlleva a consecuencias que derivan en la exclusión de ellas para acceder a oportunidades sociales, culturales, económicas y políticas que están disponibles crecientemente en formato digital (van Deursen, van Dijk & Peters, 2011). El concepto de brechas digitales, inicialmente, hacía referencia al acceso a dispositivos tecnológicos. Sin embargo, las investigaciones sobre la temática aluden a brechas que van más allá del acceso a dichos recursos. Este tipo de brechas se encuentran más íntimamente relacionadas a las habilidades digitales que poseen las personas y las posibilidades que poseen, a partir de ellas, de acceder a los beneficios tangibles (Helsper, 2012) que otorga el acceso al mundo digital (Calderón, 2019; van Deursen, et.al., 2017; van Deursen & van Dijk, 2016; van Deursen, Courtois & van Dijk; 2015).

El acceso ineficiente o deficiente a Internet, o la falta de acceso, es sumamente relevantes para la inserción de las personas al mercado laboral y las oportunidades socioeconómicas que este puede ofrecer, dado que hoy en día el mundo del trabajo y la comunicación entre las personas dependen directamente de su uso. En este sentido, como plantean Cabello & Claro (2017) es importante introducir esta temática en las discusiones y políticas respecto de inclusión digital dentro de los jóvenes en Chile, así como en otros países de América Latina, dado que su ausencia puede llevar a que la falta de oportunidades digitales derive en una nueva fuente de inequidad social y cultural, que amplificaría aún más las diferencias y desigualdades estructurales entre las personas.

Por ello, el desarrollo de estas habilidades informacionales al interior de las aulas es primordial para quienes, por motivos económicos, educacionales y sociales, no poseen otro medio para adquirirlas. En este sentido, el rol de la escuela y de los profesores es fundamental (Jara et.al, 2015).

Un segundo aspecto relevante es de tipo político. El acceso eficiente a Internet y la capacidad de comprender y analizar la abundante información que se distribuye en la

red, son elementos de suma relevancia para que las personas participen activamente en la vida política, especialmente en estados democráticos con acceso libre a la información, como es el caso de Chile. De esta forma, ser ciudadanos en un contexto altamente digitalizado requiere de capacidades para comprender la información que circula (McGrew et.al, 2018).

La presencia continua de información, y el modo en que los sujetos se acercan a ella, depende de cómo se procesan aquellos estímulos que provienen de estos entornos digitales. La información y el conocimiento que se pueda obtener de ella moldea el modo en que se percibe la realidad, entrega sentidos a aquello que se observa, y permite a las personas adoptar nuevas perspectivas sobre sí mismos, los otros, sus comunidades y sobre el mundo en el que viven (Choi, 2016).

Si bien Internet tiene el potencial de democratizar el acceso a la información, esto pone una enorme responsabilidad en los individuos para evaluar la validez de dicha información, y si los ciudadanos no están preparados para ello, entonces son presa fácil de falsas declaraciones y argumentos engañoso. De esta forma, las escuelas, y en especial la asignatura de Historia y Ciencias sociales, son lugares para preparar a los estudiantes para enfrentar estos desafíos (McGrew et.al, 2018).

Derivado de lo anterior, un tercer ámbito de relevancia es disciplinar. Uno de los principales objetivos que posee esta la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se relaciona con la comprensión del mundo en el que viven. Una de las primeras declaraciones realizadas en las Bases Curriculares vigentes expresa que el primordial objetivo de la asignatura es “desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad (...) busca promover aprendizajes que representen un aporte significativo para enfrentar los desafíos de desenvolverse en un mundo cada vez más dinámico, plural y cambiante” (Mineduc, 2015, p.176). Hoy en día, el mundo se presenta a los estudiantes a través de medios digitales, por ello, saber moverse con soltura en este contexto, así como manejar

y entender la forma y fondo de la información que se les muestra, son aspectos fundamentales para lograr develar la complejidad de la realidad en la que están insertos.

Un último aspecto tiene relación con la profesionalización docente y la extrema relevancia de su labor. Estudiar las decisiones de los docentes frente al currículum proporciona una perspectiva empoderadora de la educación, en tanto es posible visualizar el currículum hecho realidad, identificando cómo actúan como agentes frente a su contexto (Spurlin, 2018). Son escasos los estudios centrados en las decisiones cotidianas que toman los docentes para enseñar, y cómo sus procesos de entender la enseñanza y el aprendizaje de su disciplina se hacen realidad en la complejidad que implica atender las necesidades de los estudiantes, en especial en un contexto como el chileno.

III.MARCO REFERENCIAL

Para comprender la problemática del estudio, se plantea la necesidad de comprender tres ejes teórico-conceptuales. Primero, las decisiones curriculares, que se configurarán como objeto del estudio. Posteriormente se tratarán las habilidades informacionales, como concepto y área de investigación, y finalmente las habilidades informacionales en el marco de la enseñanza de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

III.1. Proceso de decisiones curriculares

A modo general, se entiende por decisiones curriculares como el proceso a través del cual los docentes deciden sobre qué y cómo actuar sobre el currículum (Spurlin, 2018).

Se consideran decisiones curriculares a nivel macro cuando estas son tomadas desde gobiernos locales o nacionales; a nivel meso cuando provienen desde órganos institucionales como las unidades educativas dentro de los establecimientos; y de nivel micro o de aula, cuando las decisiones son tomadas por los profesores (Magendzo y Donoso, 1992).

Para comprender estas decisiones, es necesario posicionarse desde una perspectiva particular sobre qué es el currículum y cómo se configura, dado que de ello dependerá la amplitud, complejidad e influencia de las decisiones que tomen los docentes sobre el mismo.

Por otra parte, el rol decisional de los profesores tiene un correlato directo con la visión de currículum con que ellas se analicen. Según Aoki (1986) las perspectivas técnicas y eficientistas del currículum anularían un rol activo del docente en la toma de decisiones, en tanto dichas aproximaciones funcionan desde un paradigma de

productor/consumidor, donde un experto produce el currículum y los inexpertos consumen, en este caso, docentes y estudiantes.

Desde esta perspectiva, los profesores son dependientes de decisiones externas y se les exige de autonomía profesional, convirtiéndolos en ejecutores técnicos e implementadores de las acciones definidas por los expertos realizadores del currículum (Guarro, 1999; Magendzo & Donoso, 1992).

Es por ello que, en el marco de esta investigación, se optó utilizar como por una definición de currículum compleja, alejada de las posturas técnicas sobre el currículum, siguiendo una línea post-estructuralista y post-constructivista en su definición y amplitud.

En esta guisa, Pinar (2004) plantea que el currículum debe entenderse como una conversación complicada, en la cual los docentes buscan caminos para establecer una relación con otros – estudiantes y otros docentes – en donde el currículum escrito pasa a ser un tópico y no una prescripción. En esta relación, el profesor logra desburocratizar su labor, asumiendo el currículum sería como verbo, acción y práctica social. Ello convierte al currículum no solo en el sitio de la labor docente, sino en el producto de su trabajo, en tanto el profesor modifica el currículum mientras lo enseña y, a su vez, se modifica a sí mismo. Desde esta perspectiva, se entiende al docente como un sujeto capaz de tomar decisiones desde su contexto y, por lo tanto, el proceso decisional de los docentes frente al currículum prescrito se relaciona con la agencia con la que se enfrentan a su propio espacio de desempeño.

En línea similar, He et.al. (2008) define el currículum como una interacción dinámica entre las experiencias de los estudiantes, maestros, padres, administradores, gestores de políticas públicas y otras partes interesadas; conocimientos conceptuales, premisas y prácticas pedagógicas; y contextos culturales, lingüísticos, sociopolíticos y geográficos.

Estas definiciones incluyen aquello que Moroye (2009) define como “currículum complementario”, el cual comprende las diversas experiencias que los profesores brindan a los estudiantes, así como en las "premisas y prácticas pedagógicas" que resultan de sus creencias.

En esta definición de currículum, los docentes juegan un rol de suma relevancia, en tanto recae en ellos la responsabilidad de tomar decisiones frente al este currículum, y desde éste comprometerse en su contexto para lograr sus fines educativos.

En este marco, Spurlin (2018) indica que, independiente del contexto o lo estandarizado de que sea el currículum prescrito, los docentes en los sistemas educativos actuales siempre mantendrán el control sobre al menos dos aspectos integrales del proceso educativo: su perspectiva y sus decisiones curriculares.

Este autor expresa que si bien los docentes no pueden controlar el contexto en el que enseñan, siempre tienen el control sobre cómo ven ese contexto. De la misma manera, si bien no pueden controlar el currículum que se les entrega, siempre tienen el control sobre qué enseñan a sus estudiantes y, lo que es más importante, sobre proceso mediante el cual eso ocurre.

De este modo, cabe incluso la posibilidad de incurrir en omisiones sobre el currículum prescrito, desarrollándose un “currículum nulo”, entendido como aquellos temas de estudio que, a pesar de formar parte del currículum, no se enseñan o quedan como contenidos superfluos (De Meza & Cepeda, 2001)

Es relevante entender que estas definiciones sitúan al docente como agente, es decir, como sujeto activo en el acto educativo. Para Priestley, Biesta & Robinson (2013) esta agencia no ha de ser comprendida como una capacidad que reside en ellos, sino más bien como algo que se logra mediante su compromiso con las condiciones contextuales específicas en las que se desenvuelve. Así, dicha agencia para tomar decisiones se construye en base a logros, entendimientos y patrones de acción desplegados en el pasado;

y que se encuentra influenciada por los valores y creencias que poseen al tomar dichas decisiones.

La capacidad de desarrollar agencia en su contexto se liga a la perspectiva con la cual los docentes comprenden el currículum y su rol en él. En este respecto, Schiro (2008) plantea que los docentes asumen distintas actitudes sobre sus decisiones dependiendo de las ideologías curriculares que sean predominantes en ellos. De esta manera, los profesores que se enmarcan desde una ideología escolar academicista, desde la eficiencia social o desde una ideología centrada en el estudiante o de reconstrucción social, actuarán de manera diferente al diseñar y realizar sus tareas de enseñanza, determinando por tanto sus decisiones en torno al currículum.

III.1.1. *Configuración del proceso de toma de decisiones curriculares*

La investigación sobre las decisiones curriculares que toman los docentes sugiere que estas se configuran en base a la influencia de las creencias personales que poseen (sobre los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje, su autoeficacia, y expectativas) y contextos laborales en los cuáles se desempeñan, donde las creencias forman criterios implícitos para la toma de decisiones, que pueden cambiar según el contexto o el problema (Ruppar, Gafney & Dymond, 2015).

De este modo, estas decisiones se constituyen como un constructo multifacético influenciado por una serie de factores contextuales, en tanto éstas ocurren en el nexo de una serie de realidades prácticas como el manejo del comportamiento, los mandatos administrativos, la programación, las capacidades de los estudiantes, la composición sociocultural del aula y los recursos disponibles (Siuty, Leko & Knackstedt, 2018).

Estas decisiones generalmente ocurren de manera intuitiva, como un proceso que ocurre tácitamente, muchas veces sin una reflexión profunda por parte de los docentes, aunque no por ello dichas decisiones dejan de ser sistemáticas (Rich & Hannafin, 2008).

En este proceso complejo, donde el contexto cobra suma relevancia, Brew (2013) plantea un marco para la toma de decisiones curriculares y pedagógicas, en el contexto de su investigación sobre decisiones curriculares en el marco de metodologías para el aprendizaje basado en indagación.

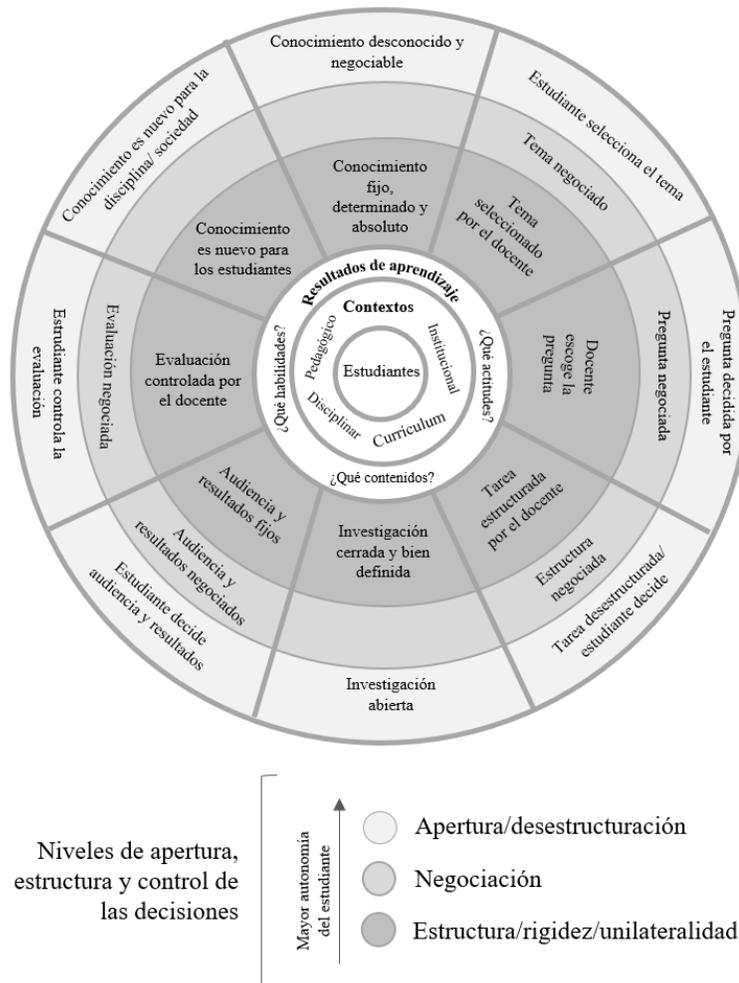


Figura 1. “Modelo integral para la toma de decisiones sobre el aprendizaje basado en la investigación” (Traducción propia, leyenda de construcción propia en base a Brew (2013)).

Para comprender cómo se configuran, las distribuye en un modelo circular o “de rueda”, donde integra decisiones sobre el contexto del currículum, incluyendo la naturaleza, el número y el tipo de estudiantes; los resultados del aprendizaje; la

adquisición de conocimientos disciplinarios; y los atributos, capacidades y habilidades a desarrollar, así como la naturaleza del conocimiento y de las tareas que deben completarse y cómo deben evaluarse.

Este modelo pone a los estudiantes como foco central, donde sus antecedentes, niveles de estudio, rendimiento y capacidades son factores contextuales que influyen de manera crítica en la toma de decisiones curriculares y pedagógicas.

Desde el centro del círculo, el área sin sombrear resalta el contexto, que incluye los contextos institucionales y departamentales, los contextos de políticas de enseñanza y aprendizaje, así como el contexto social externo. Asimismo, el contexto disciplinario también determinará la gama de opciones disponibles.

El modelo plantea que todos estos contextos afectan las decisiones curriculares de distinto modo, y determinan quién tiene la autoridad para tomarlas. De este modo, la autora plantea que la conciencia de las limitaciones y oportunidades que presenta el contexto es importante en la toma de decisiones curriculares y pedagógicas.

En el tercer nivel de “la rueda” están los resultados de aprendizaje. Brew (2013) plantea que, en un escenario ideal, los resultados de aprendizaje especificados permitirían progresivamente a los estudiantes adquirir las habilidades y actitudes, así como el conocimiento apropiado para la disciplina. Sin embargo, las decisiones sobre qué habilidades, actitudes y conocimientos deben adquirir los estudiantes se toman cada vez más a nivel de programa y pueden estar impulsadas por estrategias institucionales. De este modo, plantea que poner atención sobre la libertad o las limitaciones para especificar los resultados del aprendizaje apropiados en contextos disciplinarios particulares es importante para la toma de decisiones.

Las decisiones en las áreas sombreadas del modelo dependen de manera crucial de las decisiones sobre los estudiantes, el contexto y los resultados del aprendizaje. En esta área se pueden observar los diferentes niveles de autonomía del estudiante que son importantes para desarrollar la capacidad de investigación (mostrado por el sombreado más oscuro o más claro alrededor del centro del modelo).

Las decisiones que se toman no siempre son consistentes en todas las áreas que involucra aprender en base a indagación, por lo que el modelo funciona en base a “trozos” que pueden ser mirados de manera independiente, a diferencia de lo que ocurre en los modelos tipo matriz. Además, los niveles mostrados por los diferentes matices no son mutuamente excluyentes. De este modo, las decisiones pueden observarse sobre distintos temas, así como sobre distintos niveles de autonomía, planteando un modelo dinámico para el análisis.

Por lo tanto, las decisiones curriculares se conforman como una acción constante de la profesión docente, que incluye aspectos como diseñar organizar el contenido, secuenciar actividades y organizar el tiempo y el espacio, además de interactuar con sus estudiantes (Parcerisa, 2007). En ellas no solamente se ponen en juego sus propias teorías respecto del currículum, sino que también juega un rol relevante el diálogo con el resto de la comunidad educativa y su contexto. Estas decisiones no se agotan en una fase pre-activa de diseño y planificación, sino que se encadenan con aquellas decisiones que se toman *in situ* al interior del aula, donde debe optar por diversos caminos respecto de su diseño inicial, en una conversación e intercambio constante con sus estudiantes.

De este modo, el proceso de toma de decisiones a nivel curricular se evidencia como un campo de acción complejo, que involucra diversas variables que van desde la prescripción de los documentos oficiales, a las propias visiones docentes respecto de su labor, la enseñanza, así como la relación con el contexto de sus estudiantes y sus posibilidades de aprendizaje.

III.2. Habilidades informacionales

Las habilidades informacionales hacen referencia a las habilidades que son requeridas en los procesos de trabajo con información de diversa índole. En la década de los 80' surgen las primeras conceptualizaciones sobre las habilidades informacionales, definiéndose de manera general como la capacidad de buscar, identificar, organizar y evaluar información (Mackey & Jacobson, 2011). Estas habilidades se perfilaron, en un inicio, en el uso de información recogida de fuentes físicas, especialmente bibliotecas.

Durante la década de los 90' e inicios de los 2000, la investigación respecto al tema se amplía y extiende, insertándose las habilidades informacionales en dos marcos comprensivos: la alfabetización informacional y la resolución de problemas informacionales (Brand-Gruwel, Wopereis & Vermetten, 2005).

La aparición de Internet marca una importante diferencia en el modo en que estas habilidades se comprenden, en tanto el acceso a la información se diversifica y a la vez multiplica, creando nuevos desafíos para el procesamiento de la información (Brand-Gruwel, Wopereis & Vermetten, 2005). De este modo, las habilidades informacionales se han estrechado con las denominadas habilidades digitales, donde hoy en día ambas son vistas desde un mismo marco comprensivo (van Laar, van Deursen, van Dijk & de Haan, 2017).

La investigación enfocada a estudiar las habilidades informacionales ha derivado en el desarrollo marcos comprensivos respecto de cómo orientar el trabajo con la información, los cuales se han agrupado principalmente como parte del campo de estudio "*Information problem solving*" o resolución de problemas de información (Brand Gruwel, Wopereis & Vermetten, 2005; Eisenberg, 2008).

Cada uno de estos marcos pretende comprender cómo se adquieren las habilidades informacionales a partir de procesos formales guiados, vinculando elementos cognitivos y emocionales. Para estos autores comparten la idea de que estas habilidades no se adquieren de manera espontánea, sino que se logran a través de un proceso de instrucción efectivo,

para lo cual es requerido un análisis o descomposición de las diversas habilidades involucradas durante el proceso de resolución de problemas informacionales (Brand Gruwel, Wopereis & Vermetten, 2005), donde los profesores juegan un rol fundamental (Eisenberg & Berkowitz, 2000; Kuhlthau, Maniotes & Caspari, 2012). De este modo, se presentan a continuación 3 marcos asociados a la resolución de problemas informacionales en medios digitales, siendo cada uno de ellos referente en el tema de estudio.

El primero de ellos es el denominado “Big6TM”, propuesto por Eisenberg & Berkowitz (2000). Este modelo ha sido uno de los más difundidos desde su aparición en la década de los 90’, sufriendo diversas modificaciones desde sus planteamientos iniciales, especialmente dada la difusión de Internet como principal fuente de información. Este modelo se crea con la intención de responder al cómo resolver problemas informacionales, llegando los autores a la conclusión que ello se logra a partir de seis etapas: definición de la tarea, estrategias de búsqueda de información, localización y acceso, uso de la información, síntesis y evaluación (Eisenberg & Berkowitz, 2000, p.5). De este modo, se centra en las acciones que realiza el aprendiz, el cual adquiere dichas habilidades en la ejecución de tareas y la constante retroalimentación de estas. Si bien el proceso parece comportarse linealmente, los autores explicita la necesidad de ir y volver sobre las distintas etapas durante el proceso.

	Definición de la tarea	Estrategias de búsqueda de información	Localización y acceso	Uso de la información	Síntesis	Evaluación
	Definir el problema Identificar información necesaria	Determinar posibles fuentes Seleccionar las mejores fuentes	Localizar fuentes Encontrar información en las fuentes	Interactuar: leer, escuchar, ver Extraer información relevante	Organizar la información de múltiples fuentes Presentar la información	Juzgar los resultados (efectividad) Juzgar el proceso (eficiencia)
Operaciones y fuentes digitales	Correo electrónico, grupos de discusión, softwares de lluvia de ideas, chat, video conferencias, grupos en red.	Catálogos en línea, recuperación de información, recursos electrónicos en red, páginas web, servicios de referencia digital, grupos de discusión en línea, wikis, blogs.	Catálogos en línea, índices digitales, buscadores especializados, navegadores	Subida y descarga de información, procesadores de texto, copiar/pegar, outliners, hojas de cálculo, bases de dato, paquetes estadísticos	Procesadores de texto, editores de escritorio, gráficos, hojas de cálculo, gestión de bases de datos, softwares de presentación, revistas digitales, blogs, wikis, páginas web	Correo electrónico, grupos de discusión, foros, chats, video conferencias, grupos en red.

Figura 2. Proceso Big 6 de Eisenberg y su relación con usos digitales. (Construcción y traducción propia basada en Eisenberg, 2008, p.42 y 25).

En posteriores investigaciones, Eisenberg (2008) amplía el marco para hacer un hincapié en el rol que el uso de herramientas y fuentes digitales durante el proceso, asociando a cada una de las etapas diversas operaciones que el aprendiz ha de realizar con la finalidad de completar la tarea. Sin embargo, ve el proceso de manera separada, donde el ámbito de lo digital juega un rol utilitario más que contextual.

Asimismo, cabe diferenciar que este modelo se plantea desde las necesidades de enseñanza más que desde el aprendiz, por lo que su constitución espera ser un aporte práctico para docentes que pretenden desarrollar estas habilidades en sus estudiantes.

Un segundo marco comprensivo es el propuesto por Carol Kuhlthau (2010), quien se posiciona desde el Aprendizaje Basado en Investigación o Aprendizaje Investigativo (*Inquiry Learning*), definiéndolo como un enfoque de aprendizaje a través del cual los estudiantes encuentran y utilizan una variedad de fuentes de información e ideas para así

ampliar su comprensión respecto de un tema o problemática. Trabajar desde este enfoque no se reduciría a responder preguntas u obtener respuestas correctas, sino que presupone poner en práctica una serie de actividades que van desde la exploración, búsqueda, indagación, desarrollo y estudio, involucrando los intereses de los estudiantes, desafiándolos a conectar su mundo con el currículum (Kuhlthau, Maniotes & Caspari, 2012, p.2). Este proceso debe ser guiado por los docentes en cada una de las etapas de la vida escolar.

Desde esta perspectiva propone el modelo *Inquiry Learning Process (ISP)* el cual describe “sentimientos, pensamientos, y acciones de los estudiantes involucrados en tareas de investigación complejas en las cuales se les requiere construir sus propias comprensiones” (Kuhlthau, Maniotes & Caspari, 2012, p.18). Ello se concreta en un proceso de 7 etapas: iniciación, selección, exploración, formulación, recolección, presentación y evaluación. De esta forma, este modelo involucra la influencia de las emociones en el proceso de búsqueda y procesamiento de la información, aportando una nueva dimensión que marcos anteriores no habían considerado.

Tareas	Iniciación	Selección	Exploración	Formulación	Recopilación	Presentación	Evaluación
Sentimientos (afectiva)	Incertidumbre	Optimismo	Confusión Frustración Duda	Claridad	Sentido de dirección	Satisfacción o decepción	Sensación de logro
Pensamientos (cognitiva)	vagueza ----->			Foco -----> Interés creciente			Incremento conciencia de sí mismo
Acciones (físicas)	Búsqueda de información relevante Exploración ----->			Búsqueda de información pertinente Documentación			

Figura 3. *Inquiry Learning Process* (Kuhlthau, 2012, p.20. Traducción propia)

Al igual que el modelo Big6TM descrito anteriormente, los docentes juegan un rol definitorio en todas las etapas del proceso, en tanto se espera de ellos una guía constante a las tareas realizadas. Sin embargo, se diferencia en tanto plantea un proceso lineal pero que actúa de manera multidimensional, integrando aspectos cognitivos y afectivos al proceso de desarrollo de habilidades informacionales. De este modo, complejiza el modo de comprender los procesos de alfabetización informacional o resolución de problemas

informacionales, en tanto operarían aspectos que van más allá de la acción en sí misma que realiza el estudiante.

Una tercera propuesta es la realizada por Brand-Gruwel, Wopereis & Vermetten (2005), quienes basan su modelo en el “Big6™” propuesto por Eisenberg & Berkowitz durante los ’90. Este modelo, denominado *Information problem solving using Internet model (IPS-I-model)*, describe las habilidades que se necesitan para resolver problemas informacionales cuando Internet se utiliza para buscar información (Brand-Gruwel, Wopereis & Walraven, 2009). Este modelo además considera aspectos metacognitivos, ausentes en el modelo del Big6™, pero rescatados por Kuhlthau (2010) como esenciales para comprender el proceso.

Los autores realizan un proceso de descomposición de las diversas habilidades informacionales involucradas en la resolución de problemas, a través de la identificación, descripción y clasificación en sub-habilidades, para finalmente proponer una macro secuencia en distintos niveles para así poder aplicarlas a los diseños instruccionales (Brand-Gruwel, Wopereis & Vermetten, 2005). La alteración más importante que realizan al modelo “Big6™” es la adición de la categoría “Regulación”, prestando especial atención a los procesos metacognitivos asociados, desde una categorización más operativa que la realizada por Kuhlthau (2010). De este modo, presentan un modelo en base a los siguientes componentes

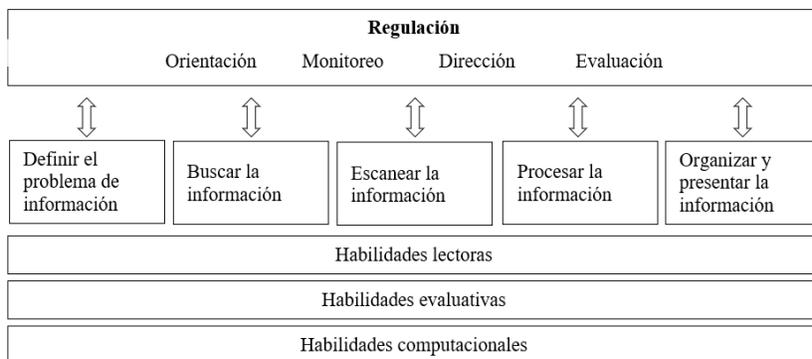


Figura 4. Modelo *Information problem solving using Internet model, IPS-I-model* (Brand-Gruwel, Wopereis & Walraven, 2009, p.1209. Traducción propia).

Importante en la propuesta del *IPS-process* son las actividades de regulación (orientación, monitoreo, dirección y evaluación) en tanto estas son las que permiten llevar a cabo un trabajo adecuado en Internet, ya que a través de ellas es posible lidiar con la extensiva cantidad de información disponible.

Asimismo, plantea tres habilidades que son transversales y condicionales: lectoras, evaluativas y computacionales. La falta de estas habilidades a lo largo del proceso conlleva a encontrar información de mala calidad, derivando además a problemas de efectividad y eficiencia en la ejecución de las diversas actividades que se proponen.

Cada uno de los modelos presentados otorga un marco comprensivo para entender cómo se desarrollan las habilidades informacionales en el contexto digital, esclareciendo la importancia del rol del docente como mediador para su desarrollo en el contexto escolar.

Los distintos marcos proponen un camino común respecto de las etapas del proceso, que a modo general involucra siempre una pregunta a investigar definida, el desarrollo de búsquedas en medios digitales en base a criterios, la selección de información apropiada, el procesamiento de ésta y la generación de productos.

Estos marcos han de ser aplicados en contextos particulares, teniendo en cuenta que estas habilidades no pueden desarrollarse de manera independiente a los campos de conocimiento, en tanto estas son integrales al proceso de aprendizaje (Lupton, 2017). Tal como se menciona anteriormente, es de interés en esta investigación analizar el proceso desde la pertinencia que posee desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales

III.3. Habilidades informacionales y la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales

La relación entre habilidades informacionales, en contexto digital, y la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales es reciente, y se ha explorado especialmente en 3 líneas metodológicas:

III.3.1. Trabajo con fuentes de información

Las habilidades informacionales se han relacionado con aquellas para trabajo con información de diversas fuentes, uno de los ejes nucleares para el aprendizaje de la disciplina, en tanto el centro de la reflexión historiográfica proviene de la comparación y reflexión respecto de fuentes de diversa naturaleza (Saye, 2017).

Wineburg, San Martin & Monte-Sano (2012) planteaban hace casi una década atrás que en esta era donde “lo encontré en Internet” se enmascara como conocimiento, donde los estudiantes “jadean en busca de aire” bajo montones de información, la historia podía servir de contrapeso para el descuido intelectual. En este escenario proponen que “leer como un historiador” (*Reading Like a Historian*) es una metodología que puede dar sentido a este escenario de sobre información, en tanto los historiadores han desarrollado poderosas formas de lectura que les permiten ver patrones, dar sentido a las contradicciones y formular interpretaciones razonadas cuando otros se pierden en un bosque de información y detalles. Trasladar este modo de lectura a las salas de clases les permitiría contrastar información, realizando una lectura activa que cuestiona, conversa y contextualiza el texto que tienen en frente, en un proceso que se enfoca en un aprendizaje activo, metacognitivo, que involucra el desarrollo de pensamiento crítico.

En línea similar, Hangen (2015) plantea que el actual contexto informacional presenta un momento excitante, pero a la vez abrumador para la enseñanza de la historia.

La aparición de Internet ha traído consigo una explosión de fuentes digitales, herramientas y métodos, junto con millones de piezas de información y desinformación que se encuentran a solamente un clic de distancia. Esta enorme cantidad de información, asimismo, modifica las posibilidades para la investigación y el aprendizaje de la historia, en tanto cambia el foco desde una “pedagogía de la escasez” respecto de las fuentes, aspecto característico de las fuentes escritas en papel, a una “pedagogía de la abundancia”, con el aumento y sencillez de acceso a través de medios digitales.

Dado este contexto, la autora plantea el concepto de “alfabetización histórica digital”, definiéndolo como la facilidad de utilizar artefactos o fuentes digitales aplicando las preguntas apropiadas y los métodos de investigación para construir historia. A través de esta alfabetización, es posible tomar ventaja de las capacidades que ofrece la era digital, en tanto los estudiantes serían capaces de localizar y analizar fuentes de manera crítica, construir interpretaciones históricas a través del debate y la argumentación, y comunicar sus ideas de manera efectiva en el ambiente digital actual (Hangen, 2015).

Este foco pedagógico es relevante en tanto el contexto tecnológico de hoy hace de este tipo de habilidades una oportunidad, otorgando a los estudiantes la posibilidad de experiencias genuinas de investigación para comprender la naturaleza de la historia, convirtiéndolos en constructores y no solo consumidores del conocimiento histórico.

En este escenario McGrew (2021) plantea que, frente a una pregunta historiográfica, lo más probable es sentarse frente a una computadora que ir a la biblioteca, pero que los métodos que se utilizan para evaluar afirmaciones y fuentes históricas permanecen estancados en el pasado. En este panorama, la autora se cuestiona aspectos esenciales de la búsqueda de información para hacer y aprender historia: en un panorama donde los motores de búsqueda empujan a un lado a los bibliotecarios y los sitios web reemplazan los archivos ¿Cómo encontramos una respuesta a una pregunta histórica? ¿Cómo pensamos históricamente sobre las fuentes digitales? ¿Cómo obtener una respuesta informada?

La autora plantea que las respuestas a estas preguntas poseen implicaciones para las aulas de historia tanto escuela primarias, secundarias y universitarias, donde los estudiantes no solo aprenden hechos y narraciones históricas, sino que se involucran en investigaciones históricas, evalúan fuentes y construyen argumentos.

Sin embargo, como plantea Grez (2018) para el caso chileno “la mayor parte de las intervenciones didácticas realizadas con base en el uso de fuentes para obtener información de carácter histórico se han remitido en la lectura, comprensión y cuestionamiento de a fuente en torno a los contenidos y conceptos claves, dejando de lado la oportunidad de fortalecer, por medio de estos recursos, otras habilidades que son de carácter transversal a todas las asignaturas, edades y contextos” (p.73), aludiendo a habilidades relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico y el trabajo con fuentes históricas.

III.3.2. *Aprendizaje Basado en Indagación*

El desarrollo de habilidades informacionales en el marco de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales se ha estrechado con el uso de estrategias asociadas al Aprendizaje Investigativo o Aprendizaje Basado en Indagación (Chu, Tse, & Chow, 2011; Hepworth & Walton, 2009),

Tanto el aprendizaje por indagación como la alfabetización informacional implican buscar y utilizar información para responder preguntas y resolver problemas. En este sentido, tanto un proceso como el otro apuntan a que los estudiantes desarrollen capacidades para manejar información con una finalidad concreta, donde el Aprendizaje Basado en Indagación provee un marco pedagógico y curricular para el desarrollo de la alfabetización informacional (Lupton, 2017).

Los marcos asociados a este modelo de aprendizaje han sido los más ampliamente aplicados y aceptados por los marcos pedagógicos y curriculares vigentes, en tanto entregan un enfoque pedagógico para guiar y dar andamiaje a los procesos de investigación al interior de la sala de clases, el cual involucra pasos y preguntas guiadas durante su desarrollo (Lupton, 2017).

Siguiendo esta línea, Lupton (2017) plantea que los modelos de Aprendizaje Basado en Indagación que hoy se aplican al interior de las salas de clases abren distintas ventanas en las cuáles las distintas habilidades informacionales pueden ser desarrolladas, dado que los modelos de ambos enfoques apuntan a fines similares. Estas ventanas son 4: Genérica, Situada, Transformadora y Expresiva, y pueden ser utilizadas para el diseño del currículum y el diseño de la enseñanza.

La Ventana Genérica mira la indagación y alfabetización informacional como set de habilidades y procesos genéricos neutrales que pueden ser aplicados independiente del contexto. Ejemplo de ello son los modelos estandarizados de habilidades informacionales como los de la AASL, 2018; o la ACRL, 2000.

La Ventana Situada considera la investigación y la alfabetización informacional como situadas en un contexto social, cultural y disciplinario. El enfoque disciplinario influenciará el tipo de investigación, preguntas, hipótesis, metodologías y la naturaleza de la información que se recolectará, así como el tipo de evaluación que se hará de ella. Ejemplos de esta perspectiva son el Método Experimental en la enseñanza de las Ciencias Naturales vs. Método Historiográfico en Historia y Ciencias Sociales.

La Ventana Transformadora ve la investigación y la alfabetización informacional como actos empoderadores y emancipadores, en tanto un currículum que apunta a la investigación es político y se dirige a la acción social. La información es analizada cuestionando el poder y la agencia. Ejemplo de esta ventana es analizar temas de geopolítica que involucren problemáticas medioambientales

Finalmente, la Ventana Expresiva considera la investigación y la alfabetización informacional como expresión personal y como desarrolladoras de conciencia e identidad. Ejemplo de ello es la incorporación de formatos creativos y artísticos para expresar el aprendizaje personal, tanto en las preguntas de investigación como en los productos elaborados.

Teniendo en cuenta la relación anterior entre habilidades informacionales y Aprendizaje Basado en Indagación, las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015) se plantean desde una postura similar a la propuesta por Lupton (2017), en tanto los Objetivos de Aprendizaje relacionados al trabajo con información son operacionalizados desde las propuestas del Aprendizaje Basado en Indagación, pero sus fines últimos se asocian directamente con el desarrollo de habilidades informacionales. De esta manera, este desarrollo curricular puede ser relacionado con la Ventana Genérica propuesta por Lupton (2017), en tanto estas habilidades son vistas como neutrales y aplicables a los distintos contenidos conceptuales de la asignatura.

Por ejemplo, los objetivos f. y g. aluden directamente al trabajo con fuentes de información diversa, que incluye dominios que se relacionan directamente con los marcos comprensivos trabajados sobre las habilidades informacionales, en tanto atienden a una relación directa con el proceso de alfabetización informacional. Por otro lado, el objetivo i. apunta a procesos relacionados con el Aprendizaje Basado en Indagación, en tanto aluden a un proceso que implica una elaboración que va más allá del procesamiento de la información, apuntando a la creación directa de un producto derivado del proceso investigativo. Más allá de las divergencias entre uno y otro modelo, las habilidades que se ponen en juego son de la misma naturaleza, en tanto ambas implican un proceso riguroso de trabajo con la información, con un sentido final, que requiere de movilizarse de manera fluida en el contexto en que se desarrolle.

III.3.3. *Habilidades para la ciudadanía*

En punto de encuentro más reciente en la literatura entre las habilidades informacionales y el desarrollo de la asignatura se encuentra ligado al desarrollo de habilidades para la ciudadanía.

Las Bases Curriculares plantean que “un objetivo fundamental de esta asignatura es el desarrollo de competencias ciudadanas, lo cual implica que los y las estudiantes se reconozcan como ciudadanos y ciudadanas y desarrollen una predisposición favorable a participar en la vida en comunidad y a contribuir con su desarrollo, en el marco de una sociedad democrática, plural y diversa” (Mineduc, 2015, p.178).

Para Choi (2016) este rol central que la ciudadanía juega en esta asignatura hace imperativo que se comprenda cómo el concepto de ciudadanía es definido y reinterpretado en la era del Internet, proponiendo 4 categorías del concepto de ciudadanía digital: (1) como Ética, (2) como Participación/Implicación, (3) como Resistencia Crítica, y finalmente (4) como Alfabetización de Medios e Informacional.

Respecto de esta última, liga los procesos de alfabetización informacional con un modo de categorizar la ciudadanía digital, definiéndolas como habilidades para reconocer las necesidades de información, el conocimiento sobre cómo acceder a ella, así como las habilidades para evaluar, sintetizar y comunicar dicha información. Este proceso no solo incluye información escrita, sino también audio, video, imágenes y multimedia. En algunas ocasiones, estas habilidades incluyen también poder concretar una crítica social y política, ello específicamente cuando los estudiantes son capaces de reconocer quiénes producen la información, prestando atención a además a quienes no son escuchados a través de dichos medios (Choi, 2016, p.587). Por tanto, desde esta perspectiva, el acceso efectivo y eficiente a Internet se vuelve un componente fundamental de la participación en sociedades que se encuentran conectadas a la red, dejando en evidencia una enorme brecha entre quienes tienen acceso expedito y confiable a Internet, versus quienes tienen acceso limitado o no lo poseen.

Los trabajos especializados más recientes en este ámbito son los que ha desarrollado el *Stanford History Education Group* (SHEG). Desde 2014 han trabajado en torno a lo que denominan como “Civic Online Reasoning (COR)” (Razonamiento Cívico en Línea), que alude a la capacidad de buscar, evaluar y verificar eficazmente información social y política en línea (McGrew et.al., 2018).

De este modo, se enfocan en algunas de las habilidades informacionales y las ligan a la capacidad que tienen para desarrollar lo que denominan “razonamiento cívico”, en tanto los objetivos del proyecto apuntan específicamente a la formación de los estudiantes para que posean los conocimientos y habilidades para participar en la vida cívica, donde la capacidad para evaluar el contenido en línea es cada vez cada vez más un requisito previo para la participación democrática informada.

De este modo, el COR se sustenta en tres preguntas principales: ¿Quién está detrás de la información? ¿Cuál es la evidencia? ¿Qué dicen otras fuentes?

Como seguidilla a estos estudios, en 2019 realizaron una encuesta a 3,446 estudiantes de escuelas secundarias en los Estados Unidos, la cual midió la capacidad de los estudiantes para evaluar las fuentes digitales en la Internet abierta. Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes no sabían reconocer o chequear la veracidad de los sitios que visitaban, enfocándose en marcadores superficiales de credibilidad como la estética del sitio, la finalización de su dominio (por ejemplo, si terminaba en .org parecía más legítima que otras, o cómo se presentan los autores a sí mismo en la página “Acerca de”).

Ante este escenario, introducen la iniciativa “Civic Online Reasoning”¹, a través de la cual disponen un currículo y actividades para que los docentes puedan apoyar el desarrollo de habilidades de búsqueda, evaluación y verificación frente a la información que encuentran en Internet, enfocadas con especial énfasis en problemáticas y temáticas relacionadas a la asignatura de Ciencias Sociales.

¹ <https://cor.stanford.edu/>

La propuesta del SHEG para orientar su propuesta de currículum y actividades se basa en la evaluación del trabajo que realizan los *fast-checkers* (verificadores de hechos) para verificar la calidad de la información. En base a ello, identificaron una estrategia que denominaron *Lateral Reading* (lectura lateral) (Wineburg & McGrew, 2019).

En su investigación, constataron que tanto estudiantes universitarios como académicos, con altas capacidades de pensamiento crítico, fueron víctimas de sitios web poco confiables, en tanto utilizaban como criterios para otorgar validez características del sitio web, como logotipos y nombres de dominio de apariencia oficial. Lo primordial en este análisis es que se percataron que ellos leían los sitios “verticalmente”, es decir, permanecían dentro de un sitio web para evaluar su confiabilidad, leyéndolo completo en búsqueda de pistas.

Por el contrario, los *fast-checkers* leían “lateralmente”, es decir, hacían un escaneo rápido del sitio, y luego abriendo otras pestañas para corroborar la información encontrada, saltando de un sitio a otro para realizar un “paneo” de la información encontrada, y así poder contrastar y complementar datos para identificar una respuesta o construir un argumento. En comparación con los académicos y estudiantes, los *fast-checkers* llegaron a conclusiones más justificadas, utilizando una fracción del tiempo que tomó al otro grupo.

IV. OBJETIVOS

Se definió como objetivo general de esta investigación **analizar el proceso de toma de decisiones curriculares que realizan los docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para que sus estudiantes desarrollen las habilidades informacionales.**

Para el logro de este objetivo general, se definieron como objetivos específicos en base a los puntos relevantes identificados en la literatura, donde el contexto y las características personales de los docentes juegan un rol fundamental para entender cómo se configura el proceso de toma de decisiones.

De este modo, los objetivos específicos que se plantearon para este estudio fueron:

- (1) Caracterizar el contexto en el cual los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales toman decisiones curriculares para el desarrollo de las habilidades informacionales declaradas en las Bases Curriculares.
- (2) Caracterizar a los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que toman decisiones curriculares para el desarrollo de las habilidades informacionales declaradas en las Bases Curriculares.
- (3) Identificar que decisiones curriculares toman los docentes para que sus estudiantes desarrollen habilidades informacionales.
- (4) Explicar cómo se configura el proceso de toma de decisiones curriculares que realizan los docentes para desarrollar habilidades informacionales.

V. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos planteados, se desarrolló una investigación de carácter cualitativo exploratorio, teniendo como unidad de análisis las decisiones curriculares tomadas por los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para desarrollar habilidades informacionales en sus estudiantes.

Se decidió realizar una investigación aplicada en tanto el interés principal que motiva el estudio es comprender un fenómeno particular, cuyos resultados esperan ser un aporte a la construcción de conocimiento en un tema que, en la actualidad, se ha abordado escasamente a nivel nacional e internacional (Mason, 2017). Por otra parte, se seleccionó un enfoque cualitativo exploratorio, dado que el propósito es aprender de un fenómeno de la realidad social escasamente estudiado y entendiendo que el investigador es el principal medio para conocerla (Rossman & Rallis, 2012, p.5).

Para lograr obtener datos que permitan conocer y aprender del fenómeno de interés, y así lograr los objetivos que se plantean, el diseño de investigación es un estudio colectivo de casos (Stake, 1999), los cuales tienen por característica esencial analizar más de un caso para comprender un fenómeno concreto. Para efectos de esta investigación, los casos serán dos docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Cada docente se configura como un caso en particular.

Se optó por realizar un estudio colectivo de casos dado que cada uno de los casos que se ha seleccionado permitirán comprender aristas distintas del fenómeno a estudiar. En este estudio en particular, permite indagar en las decisiones curriculares que toman los docentes para desarrollar habilidades informacionales en contexto digital en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La selección de más de un caso no posee una pretensión de generalización, sino que espera rescatar los aspectos particulares que puede adquirir un fenómeno en contextos diversos. Un diseño de dichas características permite comprender de manera profunda el

espacio en que se desarrollan las intervenciones docentes en el desarrollo de las habilidades informacionales en sus estudiantes, haciendo hincapié en los aspectos causales que llevan a la toma de decisiones curriculares en los espacios escolares en que los profesores se desenvuelven.

De esta manera, mirar en profundidad la práctica de docentes particulares, y cómo ellos dialogan e interactúan con los distintos actores de su contexto, permitirá entrever el entramado complejo de las decisiones curriculares en determinadas comunidades escolares.

Finalmente, cabe recalcar que el estudio de casos es entendido para este estudio como una estrategia general más que un género de investigación (Rossman & Rallis, 2012). De este modo, se exploran ejemplos particulares – eventos, procesos, organizaciones, grupos o individuos – los cuales que representan un tipo de fenómeno en específico (Adelman, Jenkins & Kemmis, 1983 como se cita en Rossman & Rallis, 2012).

V.1. Delimitación de los casos

Al ser un estudio colectivo de casos, que espera alcanzar que tiene por objeto comprender un fenómeno particular, los casos se definieron como casos instrumentales. En este tipo, el interés no está en el caso en sí mismo, como ocurre con los casos intrínsecos, sino que su finalidad se enfoca en comprender fenómenos particulares a través de ellos (Stake, 1999).

Para seleccionar los casos, se partió desde una lógica intencionada basada en aspectos particulares del contexto en que cada docente se desempeña. Al ser relevante que cada caso represente una particularidad en relación con otros casos, se consideró el criterio de variación máxima a nivel inter-caso, que viene dada por el tipo de dependencia del establecimiento en que los docentes se desempeñan, así como por el tipo de gestión curricular institucional en la que participan.

Desde esta perspectiva, se integran “solo unos pocos casos, pero aquellos que sean lo más diferentes posible, con el objeto de poner al descubierto el intervalo de variación y diferenciación en el campo” (Flick, 2007, p.50) y así “se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien, documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.397).

El interés por estudiar más de un caso en dependencias escolares distintas tiene relación con la estructuración diversa que adquiere la gestión curricular que enmarca las decisiones docentes. Si bien cada establecimiento posee su particular *modo de hacer* en el ámbito curricular, observar y comprender detalladamente dos docentes en contextos distintos, pretendiendo alcanzar objetivos similares, guarda riqueza para visualizar diversos modos de acercamiento al currículum y a la comprensión de este, ampliando la reflexión respecto de las decisiones curriculares, y los modos en que se imbrican, para lograr el desarrollo de habilidades informacionales en los estudiantes.

Se optó por dos casos dado el alcance de la investigación y los tiempos acotados que se poseían para el análisis de cada uno de ellos.

Respecto de los docentes participantes, se delinearon distintos criterios de selección:

- Los docentes debían impartir clases en Enseñanza Media, en tanto las Bases Curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales establecen en este nivel, de modo explícito, las habilidades informacionales como objetivo a desarrollar.
- Debían desempeñarse en un proyecto educativo con el foco puesto en el desarrollo de habilidades informacionales y/o digitales.
- Los establecimientos en que se desempeñan debían pertenecer a una misma comuna, para de este modo, enfocar las comparaciones y similitudes en los

aspectos decisionales de los docentes en términos curriculares, y ver cómo diseñan su enseñanza con estudiantes de contextos geográficos y socioeconómicos similares.

La muestra se definió por conveniencia, a partir del acceso a las bases de datos de una red universitarias de innovación, quienes poseían información respecto del trabajo que distintos docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desarrollan en aula.

Primeramente, se seleccionó la comuna de Puente Alto, en tanto el registro contaba con una mayor cantidad de establecimientos y docentes entre los cuales realizar la selección. Esta comuna, además, se caracteriza por ser la más poblada de la Región Metropolitana y del país, con un total de 568.106 habitantes según datos del Censo 2017. Siguiendo esta tendencia, cuenta con la cifra de estudiantes más alta a nivel nacional, con 261 establecimientos y una matrícula para el 2019, en todos los niveles de enseñanza, de 108.631.

Los matriculados en Enseñanza Básica y Media son 82.777 estudiantes. De acuerdo con el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE)² el Índice de Vulnerabilidad Escolar comunal alcanza en 2019 un 84,93%. De este modo, del total de estudiantes, 63.246 de ellos han sido identificados como primera prioridad dentro del sistema, 1.895 estudiantes como Segunda Prioridad y 5.160 como Tercera Prioridad.

² Según la Junta de Auxilio Nacional y Becas (JUNAEB) “El Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE) es un conjunto de criterios que permite identificar distintos grupos dentro de la población de estudiantes de educación básica y media de establecimientos municipales o particulares subvencionados del país, de acuerdo al nivel de vulnerabilidad que presentan. Así, la población identificada como “vulnerable” queda clasificada en 3 prioridades, siendo la primera prioridad el grupo que reúne a los estudiantes con riesgos principalmente socioeconómicos, la segunda prioridad un grupo con menor vulnerabilidad socioeconómica pero que además presenta riesgos socio-educativos asociados a problemas de rendimiento escolar, asistencia o deserción del sistema educacional, finalmente, la tercera prioridad reúne a estudiantes con el mismo nivel de vulnerabilidad socioeconómica que la segunda prioridad pero que no presenta problemas como los identificados en la segunda prioridad” (<http://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/>).

Una vez identificada la comuna, se inició una revisión de los contactos disponibles y se realizó un fichaje a partir de los datos encontrados en <http://www.mime.mineduc.cl>, a partir del cual se seleccionaron 5 establecimientos municipales y 5 particulares subvencionados, en tanto fueron éstos los que cumplían con los requisitos requeridos en términos comparativos (en relación con poseer proyecto educativo con el foco puesto en el desarrollo de habilidades informacionales y/o digitales). Luego de ello, se inició contacto telefónico con ellos, accediendo 1 municipal y 2 particulares subvencionados. Finalmente, se optó por el particular subvencionado que poseía más cercanía geográfica con el de dependencia municipal.

Aunando todos los criterios mencionados, dentro de los establecimientos seleccionados, se escogió a dos docentes que impartían clases en el mismo nivel (Primero Medio) y que además contaron con la disponibilidad para participar.

V.2. Proceso de recolección de datos

Para la construcción de los instrumentos, se tomó como referencia la literatura revisada sobre el proceso de toma de decisiones curriculares, teniendo un peso relevante el marco propuesto por Brew (2013) para la toma de decisiones curriculares y pedagógicas, en tanto permite mapear la complejidad de las decisiones que deben tomarse para desarrollar un determinado set de habilidades o procedimientos (en su caso, el alcance de la investigación de pregrado).

La propuesta de esta autora, como se observó en el Marco Referencial, se plantea en forma de “rueda”, considerando a los estudiantes como receptores/co-constructores principales para la toma de decisiones curriculares. En el segundo nivel se encuentra el contexto, compuesto por distintas dimensiones: contexto pedagógico, institucional, curricular y disciplinario. Y en el tercer nivel se encuentran los resultados de aprendizaje, cuyo análisis ha de centrarse en 3 preguntas: ¿Qué habilidades? ¿Qué contenidos? ¿Qué actitudes?

Las últimas tres ruedas, en de su modelo integral corresponden a los distintos ámbitos para el desarrollo de investigación en programas de pregrado en educación superior, que no son correspondientes con los fines de esta investigación. Por lo que el último nivel de análisis corresponderá a las estrategias que generan los docentes para el desarrollo de habilidades informacionales, entendidas como un resultado del proceso de toma de decisiones curriculares.

Para objeto de esta investigación se realizaron algunas adaptaciones al modelo, poniendo en este caso al centro del modelo al docente, en tanto es el actor en el cual se ve inmerso en un determinado contexto para tomar decisiones sobre el currículum que debe enseñar.



Figura 5. Adaptación del modelo de Brew (2015) para el proceso de toma de decisiones curriculares.

Para el análisis del proceso de toma de decisiones curriculares que realizan los docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para que sus estudiantes desarrollen las habilidades informacionales, las dimensiones propuestas en

este modelo adaptado de Brew (2013) se tomaron como categorías, las cuáles se agruparon de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación.

Tabla 1. *Objetivos específicos, dimensiones y categorías.*

Objetivos específicos	Dimensión	Categorías (basadas en Brew, 2013)
(1) Caracterizar el contexto en el cual los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales toman decisiones curriculares para el desarrollo de las habilidades informacionales declaradas en las Bases Curriculares	Contexto para la toma de decisiones curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> ● Contexto institucional ● Contexto pedagógico ● Contexto curricular ● Contexto disciplinario
(2) Caracterizar a los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que toman decisiones curriculares para el desarrollo de las habilidades informacionales declaradas en las Bases Curriculares.	Caracterización del docente	<ul style="list-style-type: none"> ● Contexto pedagógico docente ● Contexto curricular docente ● Contexto disciplinario docente
(3) Identificar que decisiones curriculares toman los docentes para que sus estudiantes desarrollen habilidades informacionales.	Decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué habilidades? ● ¿Qué contenidos? ● ¿Qué actitudes?
(4) Explicar cómo se configura el proceso de toma de decisiones curriculares que realizan los docentes para desarrollar habilidades informacionales	Configuración del proceso de toma de decisiones curriculares	Decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Una vez concluida la primera versión de los instrumentos, éstos se validaron con la profesora guía del proyecto, experta en habilidades digitales, en busca de mejorar las preguntas que permitieran explorar de manera más asertiva la problemática de estudio.

V.2.1. *Instrumentos de recolección de datos*

En base a lo anterior, los datos a recolectar para comprender el proceso de configuración de las decisiones curriculares provinieron de 3 actores: los docentes, como agente que toma las decisiones; los estudiantes, como sujetos beneficiarios de las

decisiones y participantes de las decisiones tomadas en aula; y los jefes de departamento o jefes de UTP, como fuente para comprender el contexto de desempeño y la configuración de las decisiones curriculares que toman los docentes.

Tabla 2. Instrumentos para la recolección de datos por objetivo específico y dimensión.

Objetivos específicos	Dimensión	Instrumento
(1) Caracterizar el contexto en el cual los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales toman decisiones curriculares para el desarrollo de las habilidades informacionales declaradas en las Bases Curriculares	Contexto para la toma de decisiones curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> ● Documentos institucionales ● Entrevista Jefe UTP ● Entrevista a docente
(2) Caracterizar a los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que toman decisiones curriculares para el desarrollo de las habilidades informacionales declaradas en las Bases Curriculares.	Caracterización del docente	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista a docente
(3) Identificar que decisiones curriculares toman los docentes para que sus estudiantes desarrollen habilidades informacionales.	Decisiones curriculares para el desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista Jefe UTP ● Entrevista a docente ● Entrevista estudiantes
(4) Explicar cómo se configura el proceso de toma de decisiones curriculares que realizan los docentes para desarrollar habilidades informacionales	Configuración del proceso de toma de decisiones curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista Jefe UTP ● Entrevista a docente ● Entrevista estudiantes

De este modo, se optó por la realización de entrevistas semiestructuradas a los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para lograr un acercamiento a las distintas decisiones curriculares que cada uno de ellos toma para el desarrollo de habilidades informacionales en sus estudiantes.

Con la finalidad de comprender cómo son y de qué modo se desarrollan las decisiones curriculares en el contexto institucional, también se realizó una entrevista semiestructurada a los jefes de departamento y/o UTP, dependiendo de la estructura organizacional de los establecimientos en que se desempeña cada docente.

La decisión de realizar entrevistas se sustenta en que “a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Janesik, 1998 como se cita en Hernández, Collado y Baptista, 2010. p.418). La decisión de que éstas sean de carácter semiestructurado se debe a que la constitución de las preguntas permite una base concreta para indagar en las dimensiones de interés, pero son a la vez flexibles para realizar intervenciones adicionales durante su aplicación, para precisar o indagar en mayor profundidad en algunos tópicos.

Para completar el ciclo de decisiones curriculares, y comprender de mejor modo cómo se materializan al interior de la sala de clases, se realizaron entrevistas grupales a estudiantes de Primer Año Medio, los cuáles debían cursar su asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con los docentes participantes del estudio. Cada grupo estará compuesto por seis a ocho estudiantes, quienes fueron seleccionados por los docentes o jefes de departamento y/o UTP, dependiendo de los protocolos de cada establecimiento educacional.

El interés por desarrollar entrevistas grupales, es decir, una discusión grupal guiada por un investigador referida a un tema en particular, recae en que abren la oportunidad para que los participantes se involucren en conversaciones significativas sobre los temas que interesa indagar a los investigadores, donde la posibilidad de aprender sobre las perspectivas de los participantes, escuchando sus conversaciones, los hace particularmente útiles para atender a grupos cuyas voces son a menudo marginalizadas (Given, 2008). En este caso, los estudiantes han sido actores del mundo educativo que con frecuencia no son considerados como parte activa del proceso curricular, si no como receptores del currículum. Desde este estudio, al poseer una definición más amplia de lo que implica el currículum, cobra relevancia rescatar su perspectiva. De esta manera, a través de su mirada, se esperó ampliar la comprensión de las decisiones curriculares que toman sus docentes, en especial desde lo que ocurre en el espacio aula.

V.3. Proceso de análisis

V.3.1. Procesamiento de datos

Para el análisis de la data se utilizaron herramientas derivadas de la Teoría Fundamentada, específicamente en relación con los procesos de codificación. Strauss & Corbin (2002) plantean que la codificación es un proceso dinámico y fluido, donde los códigos cumplen la función de conceptualizar un fenómeno particular (Strauss & Corbin, 2002, p.110).

De este modo, se realizó primeramente una “Codificación Abierta”, entendida como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades” (Strauss & Corbin, 2002, p.110). Este proceso se trabajó línea por línea en cada entrevista, utilizando el software de análisis cualitativo Atlas.ti (v7.5.7) (Scientific Software Development GmbH, 2013).

Posterior a la codificación abierta se realizó un proceso de “Codificación axial”, definido como el “acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas” (Strauss & Corbin, 2002, p.135-136). En este proceso de codificación se utilizó de guía las dimensiones y categorías que se construyeron para las entrevistas. Las subcategorías emergieron a partir de la interpretación de los datos recolectados, dado que “en lugar de representar el fenómeno, las subcategorías responden preguntas sobre los fenómenos tales como cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias, dando así a los conceptos un mayor poder explicativo” (Strauss & Corbin, 2002, p.136)

Para asegurar la validez de los códigos, se solicitó a una persona tercera, con formación en la misma área, que analizara una de las entrevistas. A partir de su retroalimentación se redefinieron y agregaron subcategorías (proceso y diseño de la enseñanza) y se agregaron dos códigos (HI_Acciones_Proceso de enseñanza_Clima y HI_Acciones_Proceso de enseñanza_Dinámica de clase).

El resultado final del proceso de “codificación axial” derivó en dos libros de códigos para analizar las distintas dimensiones.

V.3.2. *Análisis de los casos*

En base a los códigos creados, se realizó un proceso de análisis intra-caso, en el cual identificó cómo se configuran las decisiones curriculares para desarrollar habilidades informacionales, a partir del contexto en que se desempeña de cada docente.

Esta etapa se centró en el análisis del proceso de toma de decisiones curriculares que realizan los docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para que sus estudiantes desarrollen las habilidades informacionales declaradas en las Bases Curriculares. Para ello, se utilizaron las 4 dimensiones correspondientes a los objetivos de aprendizaje, misma utilizada de base para la organización de los códigos y categorías trabajadas en la etapa anterior.

Tabla 3. Dimensiones de análisis y su relación con los objetivos específicos.

Dimensión de análisis	Objetivos específicos que abarca
Contexto para la toma de decisiones curriculares.	(1) Caracterizar el contexto en el cual los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales toman decisiones curriculares para el desarrollo de las habilidades informacionales declaradas en las Bases Curriculares
Caracterización del docente	(2) Caracterizar a los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que toman decisiones curriculares para el desarrollo de las habilidades informacionales declaradas en las Bases Curriculares.
Decisiones curriculares para el desarrollo	(3) Identificar que decisiones curriculares toman los docentes para que sus estudiantes desarrollen habilidades informacionales.
Configuración del proceso de toma de decisiones curriculares	(4) Explicar cómo se configura el proceso de toma de decisiones curriculares que realizan los docentes para desarrollar habilidades informacionales

Posteriormente, en los hallazgos, se realiza un análisis inter-caso, en el cual se utiliza un método comparativo de casos, el cual se centra en identificar semejanzas y diferencias entre los casos estudiados (Flick, 2007; Gibbs, 2007).

El interés por comparar ambos casos no se centra en la creación de generalizaciones a partir de ellos, sino que su valor recae en remarcar la diversidad de cada uno, entendiendo con mayor claridad cómo el fenómeno estudiado se comporta en distintos contextos, y así tener una comprensión mayor y más profunda del mismo.

VI. ANÁLISIS INTRA-CASO

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de ambos casos. Primeramente, se muestran los resultados referidos al Caso 1, para luego detallar aquellos relacionados al Caso 2.

VI.1. Configuración Caso 1

VI.1.1. Contexto para la toma de decisiones curriculares

El establecimiento educacional en el que se desempeña la docente es de tipo particular subvencionado, gratuito, perteneciente a una fundación educacional católica, dependiente del Arzobispado de Santiago. Es un establecimiento mixto, que posee 1.628 alumnos distribuidos desde Pre-Kínder a 4to año Medio. Posee 3 cursos por nivel, con alrededor de 40 alumnos por curso. Su Índice de Vulnerabilidad es de un 50,5%, y posee un 36,6% de alumnos prioritarios.

La visión de la fundación, acorde a su proyecto educativo,

Anhela un país más justo y solidario, donde todos tengan la posibilidad de forjar sus talentos, muy en especial aquellos niños(as) y jóvenes a los que la vida ha ofrecido menos oportunidades. [La fundación] tiene la profunda convicción de que todo ser humano, por ser hijo de Dios, tiene el derecho a desarrollarse en plenitud. (Proyecto Educativo de la Fundación, 2015, p.7).

Respecto de su misión, es “ofrecer a niños(as) y jóvenes de sectores de escasos recursos una educación de calidad, desarrollando un proyecto católico e incentivando el compromiso de las familias con la formación de sus hijos(as)” (Proyecto Educativo de la Fundación, 2015, p.7).

El proyecto educativo plantea que “los establecimientos de la Fundación se han caracterizado por presentar resultados académicos que destacan por sobre la media de

colegios de su mismo grupo socioeconómico” (Proyecto Educativo de la Fundación, 2015, p.5). Estos resultados académicos que destacan son la Excelencia Académica otorgada por el Mineduc, su calificación por la Agencia de la Calidad de la Educación como Categoría de Desempeño Alto en Enseñanza Básica, un puntaje SIMCE en todas las áreas que supera la media nacional de establecimientos similares y un 66% de estudiantes que ingresan a educación superior, promedio también más alto que la media nacional para estudiantes egresados de establecimientos similares.

Para alcanzar dichos resultados, han definido un Modelo Pedagógico con una propuesta curricular que:

Prioriza y asegura la aplicación de programas curriculares que desarrollan los conocimientos y habilidades relevantes y fundamentales del ser humano, basando su enseñanza en los planes y programas que entrega el Ministerio de Educación, a partir de lo cual, y de acuerdo a las prioridades académicas de la Fundación, se agregan programas específicos y horas adicionales para aquellos subsectores que se estima necesario reforzar. (Proyecto Educativo de la Fundación, 2015, p.10).

En concordancia con ello, expresan que esta tarea es responsabilidad de los docentes, quienes serán apoyados por los equipos directivos y encargados de área. Asimismo, desde la Fundación se definen diversas estrategias comunes para todos los establecimientos, destinadas a concretar sus objetivos de aprendizaje. Dentro de ellas se encuentran el acompañamiento, la observación de aula y retroalimentación a los profesores, la enseñanza basa en datos y la planificación en cinco pasos a la inversa (Proyecto Educativo de la Fundación, 2015, p.10).

Estos elementos definidos en el Modelo Pedagógico son fundamentales para comprender el funcionamiento interno del establecimiento. Respecto del acompañamiento, la observación de aula y la retroalimentación a profesores, el modelo de

la fundación está basado en la experiencia de las *Uncommon Schools*³ norteamericanas, partiendo de la premisa central que, si los docentes mejoran su práctica pedagógica, los estudiantes tendrán mayores posibilidades de aprendizaje. Esto se lleva a la práctica a través del acompañamiento semanal o quincenal que los líderes pedagógicos realizan con los docentes a su cargo. Esta responsabilidad recae en los Jefes de Área, quienes tienen a su cargo a los docentes de cada asignatura, distribuyéndose en ellos la responsabilidad que en otros establecimientos se concentra en el jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica.

Un segundo pilar dentro del Modelo Pedagógico propuesto se relaciona con el Proceso Educativo Basado en Datos. Ello implica que las decisiones que se toman respecto a lo que ocurre al interior de la sala de clases se basa en los resultados de las evaluaciones. Esto incluye tanto las que se realizan clase a clase, como aquellas que son organizadas por el establecimiento. A partir de ellas se realizan planes de re-enseñanza para alcanzar los objetivos de aprendizaje no logrados.

Finalmente, el tercer ámbito que incluye el modelo es la “Planificación en 5 Pasos a la inversa”, que tiene por finalidad resguardar la coherencia entre el objetivo de la clase y la evaluación. En este tipo de planificación el docente planifica partiendo por la evaluación, y a partir de ella, diseña los siguientes pasos que compondrán su clase.

Estas planificaciones de clases son realizadas durante diciembre y enero, donde los docentes de los distintos establecimientos de la Fundación planifican en conjunto el año siguiente (planificación anual), reuniéndose con sus pares de asignatura. De este modo, componen dosieres de planificaciones y cronogramas, que luego son aplicados y evaluados.

Este Modelo Pedagógico estructura un proceso estandarizado y de alta rigidez curricular, en tanto cada docente posee un marco completamente predefinido en el que debe realizar su labor.

³ <https://uncommonschoools.org/>

En el establecimiento se desempeñan 85 docentes, los cuáles han de poseer un perfil particular, definido por la Fundación para todos sus establecimientos. En éste, se explicita que sus profesores deben ser “profesionales altamente calificados, capaces de hacer un trabajo riguroso en la formación integral de los alumnos(as) y desplegar su ámbito cognitivo, espiritual, afectivo y social” (Proyecto Educativo de la Fundación, 2015, p.23).

Asimismo, en el ámbito académico, y teniendo en cuenta el Modelo Pedagógico previamente definido, ellos son “responsables en el logro de las metas planteadas con respecto a los aprendizajes de sus alumnos(as), desempeñando un trabajo pedagógico planificado e innovador. Con altas expectativas en sus alumnos(as)” (Proyecto Educativo de la Fundación, 2015, p.24).

Uno de los elementos relevantes para el cumplimiento de estas metas se relaciona con el espacio de planificación que poseen los docentes en relación a sus horas en aula. De acuerdo a las bases de datos del Ministerio de Educación sobre “Cargos Docentes: Funciones y Servicios” (<http://datos.mineduc.cl>), las horas de permanencia dentro de este establecimiento, es decir, aquellas que son dedicadas a tareas administrativas y de planificación, corresponden al 44% de la jornada en promedio para un contrato de 44 horas, aumentando en el caso de poseer cargos técnicos, como es el caso de los Jefes de Área.

En este contexto, el cargo de Jefe de Área para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es ocupado por un profesor con 10 años de experiencia laboral, quien ha desempeñado dicha función por 4 años. Su formación disciplinar fue completada en la Universidad de La Frontera y dentro de su proceso de formación continua ha realizado distintos diplomados, uno en Evaluación para el Aprendizaje en la Universidad de Chile y otro de similar contenido en la Pontificia Universidad Católica. También se especializó en Didáctica de la Historia en la Universidad Alberto Hurtado. Actualmente se encuentra

cursando un Magister en Educación en la Pontificia Universidad Católica, en la mención de Dirección y Liderazgo Educacional.

Los roles que describe para su función son de diversa índole, y se relacionan estrechamente con los elementos ya descritos en el Modelo Pedagógico de la Fundación. Ello incluye desde el diseño de material técnico – junto con los Jefes de Área de otros establecimientos – así como de acompañamiento a los docentes de la asignatura durante el proceso de diseño y desarrollo de la enseñanza. De esta forma, describe:

Nosotros elaboramos planes anuales para poder dar cobertura curricular completa, porque entendemos que el contexto es de extrema evaluación y, por lo tanto, esa evaluación está supeditada a la cobertura del marco curricular. En segundo lugar, vemos que las evaluaciones que se llevan a cabo de manera interna tengan coherencia con el currículum, que haya validez instrumental con respecto a la evaluación y el currículum, que haya validez con respecto a lo curricular, así nosotros estamos enseñando lo que se espera del currículum, los objetivos, que la profesora tenga un buen dominio, una apropiación de éste y que haya oportunidades de aprendizaje para distintos tipos de estudiantes, de acuerdo con sus necesidades. (Entrevista Jefe de Área, 15 de junio de 2018).

Respecto de su evaluación del cumplimiento de su rol plantea que “unas cosas las cumplimos mejor, otras no tanto, dependiendo de las condiciones de trabajo” (Entrevista Jefe de Área, 15 de junio de 2018).

Este encargado de área plantea que para él el currículum es “una selección, que hace el Estado, y el Estado a través de los grupos de poder (...) es una selección cultural básicamente, lo que los estudiantes deben ver, aprender supuestamente” (Entrevista Jefe de Área, 15 de junio de 2018). En este mismo marco, su visión de las Bases Curriculares es más matizada, en tanto plantea complejidades en lo que refiere a su contenido y posible aplicabilidad a nivel de aula, planteando que:

Hay una declaración acerca de que debemos pasar desde una enseñanza de la Historia evidentemente memorística a una enseñanza basada en el pensamiento histórico, donde los estudiantes se desarrollen problemáticas, utilicen evidencias, contrasten fuentes, etc., etc., para llegar a conclusiones, y ojalá darle significado a su pasado para el presente. Esa es como la idea en que nosotros estamos, y eso es

lo que intentaría como declaración el currículum. Sin embargo, si uno empieza a ver cada una de las partes del currículum de historia, más que habilidades del pensamiento histórico, es más que nada como que te tiro la parrilla de contenidos y vamos viendo cómo lo puedes hacer. Además, las pruebas estandarizadas externas, sobre todo la PSU, que es la que más nos pesa a nosotros en Enseñanza Media, sigue siendo muy de materia y de comprensión lectora o inferencia, más que de comprensión en función de habilidades de pensamiento histórico. Entonces, hay una especie de dicotomía entre lo que les gustaría en el discurso del Ministerio hacer, lo que dicen las Universidades incluso de lo que se debería hacer, y lo que se termina haciendo después en el aula. Entonces, hay una disonancia diría yo entre la política educativa y la práctica cotidiana de la sala de clases. (Entrevista Jefe de Área, 15 de junio de 2018).

Desde esta mirada del currículum es que el Jefe de Área desarrolla su labor y establece, por tanto, su relación con el docente-caso. Su mirada sobre el currículum es relevante en tanto representa en la acción, la realidad de la relación entre el nivel macro, es decir, el desarrollo de la propuesta de las Bases Curriculares; el nivel meso, asociado a las expectativas institucionales; y el nivel micro, asociado al trabajo de los docentes en aula.

Para concretar esta labor, plantea que existen diversas dificultades, siendo la mayor de ellas la falta de tiempo. Si bien reconoce que existen los espacios institucionales para el trabajo fuera de aula, respetándose el 60/40 que la institución se plantea como meta, existe una sobrecarga de tareas a cumplir en ese 40% fuera de aula, en tanto poseen más responsabilidades que docentes que se desempeñan en cargos similares en otros establecimientos, como entrevistas constantes con estudiantes de desempeño descendido, entrevistas con cada apoderado dos veces por semestre, seguimiento de las calificaciones por curso, junto con otras labores de jefatura, que sobrecargan el trabajo de los profesores.

Respecto de sus funciones específicas asociadas a la disciplina, el Encargado de Área expresa que se encuentran en constante pugna entre desarrollar las habilidades que como equipo de Historia encuentran relevantes versus preparar a los estudiantes para las

pruebas estandarizadas, en tanto ellos, así como la institución, esperan que sus estudiantes logren entrar a la Universidad. Para ello, como equipo – Jefe de Área y docentes de asignatura – decidieron perfilar las evaluaciones de manera diferente, planteando que “en una unidad íbamos a mezclar dos evaluaciones, una que ojalá fuese de habilidades de pensamiento y otra más de cobertura curricular en base a una selección múltiple útil” (Entrevista Jefe de Área, 15 de junio de 2018).

Desde esa reflexión como equipo, llegaron a la conclusión de que no poseían mucho manejo sobre cómo desarrollar habilidades disciplinares en los estudiantes. Por ello, solicitaron a la institución capacitaciones al respecto, que se suman a los esfuerzos personales de formación que cada docente ya realizaba. A partir de ello, el Jefe de Área plantea:

Hemos ido aprendiendo con el tiempo y yo creo que las más importantes para nosotros son utilizar evidencia histórica para llevar a cabo hipótesis, ver cambios y continuidad en el tiempo a través de los procesos históricos, problematizar la historia, para que los estudiantes no se queden con solo “esto es lo que me dijo el profe y ya no queremos más” ojalá, siempre, que traten de hacerse preguntas (...) decidimos que todas nuestras clases iban a tener un énfasis en una habilidad histórica distinta, entonces una podía ser de situar temporalmente, otra podía ser de análisis de fuentes en función de una crítica al Estado en una situación en particular, porque tratamos de hacer un puzzle y de ir desarrollando una especie de progresión en esas actividades, a veces lo logramos, otras veces no tanto, pero en eso estamos. (Entrevista Jefe de Área, 15 de junio de 2018).

Respecto de las nociones y énfasis específicos respecto de las Habilidades Informacionales, plantea que como Jefe de Departamento lo que más ha aprendido ha sido a partir de una página web de la Universidad de Stanford, que desarrolla un enfoque denominado “*Reading Like a Historian*”⁴, con la cual ha aprendido, junto a sus colegas

Como trabajar con las fuentes en función de la contextualización, la corroboración, la validez de la fuente, el mensaje que entrega, la crítica interna, la validez, si puede

⁴ <https://sheg.stanford.edu/history-lessons>

ser aplicable después transferible a otra temática específica, a qué ámbito pertenece, siento que por ahí hemos trabajado más durante estos últimos dos años. (Entrevista Jefe de Área, 15 de junio de 2018).

De esta forma, plantea que han intentado sobrellevar las expectativas de la fundación respecto de los resultados académicos y las metas que se han planteado como Equipo de Historia. De esta forma, el Jefe de Área plantea que:

En primero medio ya empezamos a trabajar con la posibilidad de que los chiquillos elaboren una pregunta histórica, problematicen a partir de una temática y esa es una de las cosas más complejas, porque ellos están acostumbrados a tener temas pero no a problematizar ese tema, (...) en base a ese tema, esa problemática, a ellos se les pasan dos, tres, cuatro fuentes y ellos tienen que aprender a utilizar esas fuentes para poder llegar a una hipótesis, a una tesis; es muy chistoso porque llegan a salir de primero medio hablando de una tesis, no todos logran una calidad de la tesis tan buena, pero por lo menos entienden que en el fondo la historia se construye y no que es solamente algo dado. (Entrevista Jefe de Área, 15 de junio de 2018).

Sin embargo, este proceso se realiza generalmente a través de fuentes en papel, utilizándose Internet en casos específicos para actividades con algunos cursos de Enseñanza Media. Por tanto, plantea que “en general es poco lo que trabajamos con Internet, es poco acceso que tenemos, tampoco tenemos nosotros en estas salas que son H1, H2 y H3, tampoco tenemos acceso a Internet como para poder trabajar con Internet ellos” (Entrevista Jefe de Área, 15 de junio de 2018).

VI.1.2. Caracterización del docente

La docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que se desempeña en los niveles de Primero y Segundo Medio, posee 6 años de experiencia laboral, de los cuales 5 han sido dentro de su actual establecimiento. Tiene 29 años y se formó como profesora en la Universidad de Santiago de Chile. En la actualidad se encuentra cursando su segundo año de Magíster en Didáctica de la Historia en la Universidad Alberto Hurtado.

Respecto de su mirada sobre el currículum, plantea una concepción que involucra a diversos actores y niveles, entendiendo su desarrollo de manera compleja. En este sentido, explicita que lo ve:

Principalmente como las pautas, así como los lineamientos, que se intentan dar dentro, bueno, a nivel nacional primero, pero también dentro de las mismas escuelas, entendiendo que cada una de las escuelas hace una lectura de estos currículos nacionales, agregando ciertos elementos a ellos, en el explícito, y por supuesto, a nivel implícito también. (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018).

Respecto de los aspectos implícitos, posee claridad de cómo los niveles institucionales permean en su rol como docente, perfilando ciertos aspectos del desarrollo de su labor. Bajo esta comprensión, explica estos aspectos curriculares no declarados planteando como ejemplo:

Dentro del colegio de nosotros, como tenemos un proyecto educativo que es católico, y, además, hay toda una cultura de escuelas efectivas. Ahí hay dos elementos que van permeando la cultura escolar, van generando pautas y formas de actuar, que van configurando este currículum que no está tan declarado (...) Nosotros tenemos un trabajo que es en red ¿sí? somos alrededor de 30 profesores dentro de la fundación, dentro los 12 colegios que pertenecen a la fundación, y cuando nos juntamos en enero a planificar, hay ciertos lineamientos que tenemos que respetar. (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018).

De esta manera, hay un reconocimiento de las decisiones que son tomadas por otros niveles y que afectan los marcos decisionales que poseen como docentes. Sin embargo, aunque reconoce los límites que son puestos por los distintos actores involucrados en el proceso de toma de decisiones curriculares, también reconoce autonomía dentro de su marco de acciones. Al preguntar sobre su rol frente a este currículum que describe, la docente expresa:

Trato de ser como el ente que logra combinar lo que la fundación espera, lo que el currículum nacional espera, y lo que yo, políticamente y personalmente, espero.

Entonces, no sé cuál es la palabra que me pueda definir, como una “mezcladora”, una “interpretadora”, una persona que intenta combinar finalmente estos elementos. (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018).

Por lo tanto, la docente se reconoce como agente del currículum y sus decisiones frente al mismo no solamente involucran el cumplimiento de lineamientos, sino una reevaluación de estos frente a sus propios intereses.

VI.1.3. Decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales

La agencia en la toma de decisiones frente al currículum que evidencia la docente queda más explícita cuando se refiere a los procesos de diseño de la enseñanza y los instrumentos que utiliza para ello. Cuando se le consulta por los instrumentos que utiliza para planificar, menciona el Programa de Estudios del Ministerio de Educación, el Plan Anual y Cronograma que les entrega la Fundación, así como el texto escolar. Respecto del Plan Anual, describe este instrumento como una selección de los objetivos e indicadores de aprendizaje que propone el Ministerio de Educación, el cual es priorizado bajo los lineamientos que dispone el Encargado Nacional de la asignatura.

Sobre estos instrumentos, la docente plantea acerca del proceso de diseño de la enseñanza:

Yo por mi parte siempre vuelvo al plan ministerial directamente, para ver qué tanto modificó este encargado de lo que realmente había que hacer, y si está muy lejano, yo obvio lo de la fundación, y hasta el momento me he ganado la libertad para poder hacerlo, porque de cierta forma mis resultados igual avalan que funciona, así que nadie me lo critica. (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018).

Reconoce, además, al igual que el Jefe de Área, una alta rigidez las evaluaciones, dado que esto marca los tiempos con que deben cubrir los objetivos de aprendizaje al interior del aula, en tanto hay un estricto control de la cobertura curricular.

En este ámbito de alta estructuración de la enseñanza, describe con detalle el proceso de “Planificación en 5 pasos a la inversa” que se describe dentro del Modelo Pedagógico, dando cuenta de un desarrollo efectivo del mismo al interior del establecimiento. En este sentido plantea cómo el modelo de las *Uncommon Schools* y *Teach for America*⁵ han permeado en su cotidiano en el aula, desde ya hace un año y medio al momento de la entrevista.

Respecto del proceso de planificación, explicita:

Yo planifico a la inversa del orden en que ejecuto la clase. Entonces yo parto planificando objetivos, luego me cráneo con cuál va a ser la evaluación final, que tiene que medir por completo este objetivo, y luego me voy a la “Práctica Independiente”, es decir, qué oportunidades les voy a dar yo para que ellos en la evaluación final de la clase puedan responder. Luego voy a la “Práctica Guiada” e “Introducción al contenido”, es decir, ¿qué andamiaje tengo que hacer yo con ellos para que ellos puedan enfrentar una práctica independiente de forma segura? Y al final planifico la “apertura”, de qué forma voy a motivar esta clase. Ese es el proceso, para todas las clases. (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018).

Este proceso de planificación estructura de manera cabal el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en tanto rigidiza los momentos de la clase. De este modo, la docente plantea el proceso que realiza en cada una de ellas:

La clase tiene 5 pasos, 5 momentos. Una apertura, en donde uno hace una actividad inicial que se llama “haz ahora”, en dónde está está proyectada o sobre las mesas de los estudiantes cuando ellos ingresan a la sala. Por lo tanto, desde el primer momento en que ellos ingresan a la sala comienzan a hacer esta actividad. Ellos saben que tienen que llegar, sacar su cuaderno, entrar en silencio y ponerse a responder. Ellos tienen 3 minutos para hacerlo, siempre, y luego revisamos. Uno tiene que monitorear en ese momento, eso es algo súper estricto. Nosotros tenemos rutas de monitoreo instauradas por cada curso, entonces yo tengo seleccionado ya,

⁵ <https://www.teachforamerica.org/>

en base a los resultados de prueba y de clases anteriores, a que estudiantes voy a monitorear esa clase en particular. Entonces en esos 3 minutos que están escribiendo, yo monitoreo a los estudiantes. Y luego hacemos una revisión de no más de 2 minutos, porque siempre son actividades acotadas, y que pueden tener 2 objetivos, o recoger conocimientos previos para esta clase, o rescatar algún conocimiento que ya hayamos desarrollado antes y que es necesario para esta clase también.

Después de eso viene ya presentar el objetivo, motivar obviamente la asignatura, o sea, lo que vamos a trabajar, y ahí uno pasa a la introducción al contenido, que sería el segundo momento. En la “introducción al contenido” es donde yo tengo que principalmente ir entregando los elementos más conceptuales, para que los chiquillos puedan empezar a comprender lo que vamos a trabajar.

El tercer momento es la “Práctica Guiada”, donde ya se ingresa directamente a un procedimiento o a una habilidad, asociada al contenido, y lo practicamos y lo trabajamos juntos. Por ejemplo, si yo voy a trabajar línea de tiempo, en la práctica guiada lo que tendríamos que hacer sería la construcción de una línea de tiempo entre los 43, los 42 ellos y yo.

Y después viene el momento de la “Práctica Independiente”, donde yo les doy un nuevo ejercicio, con esa misma habilidad y ese mismo contenido, y ellos lo tienen que trabajar de forma individual o grupal. Pero la lógica ahí es que ellos lo trabajan de forma independiente. Y mi rol ahí es solamente de monitoreo, en base a la ruta que yo tengo establecida.

Y finalmente viene el quinto momento que sería la “Evaluación Final”, que nosotros le llamamos “ticket de salida”. Esos son los cinco momentos. (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018).

Esta estructura muestra cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje al interior del aula, y de qué modo se comprende también el desarrollo de habilidades en este marco institucional, al cual la docente se ha adaptado. Este trabajo se acompaña por el trabajo que realiza el Jefe de Área, labor que la docente rescata y valora:

Yo tengo todos los días viernes una hora de estudio con mi Encargado de área, en la cual yo le muestro mis planificaciones de la semana siguiente, la discutimos, y ya finalmente paso a crear el Power Point, los insumos, las guías y luego se aplica la clase (...) es una relación muy muy buena, una relación de pares con respecto a lo intelectual. Él, si bien, me va ayudando en la medida en que me va haciendo preguntas para que yo vaya reflexionando sobre la clase, para que uno salga un poco del “efecto pecera” que de repente tiene cuando está planificando sus cosas

(...) [Estas intervenciones] creo que ha sido lo que más me ha hecho crecer como profe la verdad ¿sí? el no tener que trabajar de forma aislada, el no tener que ser solamente yo la única persona que piensa sobre esto. Si bien no tenemos tantas coincidencias a nivel histórico o incluso político, aun así, sus comentarios me permiten ver cosas que quizás yo no me había imaginado. Además, como también él hace clases, también a partir de su experiencia me va también contando. Y yo también a las de él, si yo también le voy a observar clases. (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018).

De esta forma, la valoración y mirada que se tiene sobre el desarrollo de habilidades, y en particular de las habilidades informacionales, entra en este proceso de discusión, en tanto su desarrollo se debe enmarcar en los espacios que se den dentro de este contexto de alta estructura.

Respecto de las habilidades informacionales, la docente reconoce el eje dentro de las Bases Curriculares, planteando que:

Es una de las primeras habilidades que se empiezan a desarrollar, que no sea contenido netamente dentro de historia. Partió inicialmente intentando que los estudiantes fueran “pequeños historiadores” y que pudieran manejarse con distintas fuentes. Hoy en día no es tan así el corte, no se busca que sean pequeños historiadores, pero sí se busca formar personas con las capacidades investigativas necesarias para poder generar opinión. Entonces desde ahí viene el trabajo con las fuentes” (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018).

En esta cita, la docente se desmarca de formar “pequeños historiadores”, explicitando que se utilizan para formar opinión, las desmarca de ser habilidades exclusivas de la asignatura, para otorgarles un carácter más transversal. elementos constitutivos.

Para la docente, estas habilidades informacionales cobran relevancia en tanto las relaciona con los objetivos primordiales de la disciplina. En este marco plantea:

Cómo lo ocupo yo especialmente, [es] para poder demostrar la interpretabilidad de la historia, que ante un proceso hay distintas miradas en la academia, y por lo tanto también distintas miradas entre ello, y así tratar de desmitificar un poco que la historia es un relato objetivo ¿sí? Desde ahí, cuando uno va mirando distintas fuentes, y vas generando esto de que la historia es interpretable, también empiezas de a poco a leer las ideologías que están detrás de estos relatos (...) Otra es la argumentación. El poder generar juicio en base a evidencias. (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018).

En términos concretos, se identifican cuatro elementos clave en relación al desarrollo de habilidades informacionales: trabajar con distintos tipos de fuentes, realizar una progresión en términos de complejidad, solicitar productos finales diversos y desarrollar un procedimiento acompañado con los estudiantes,

Respecto a los tipos de fuentes, plantea que ellos inician su trabajo en base a fuentes históricas tradicionales, principalmente escritas, como cartas y documentos oficiales, para luego ir ampliando tanto en contenido escrito como en tipos de fuente. De este modo, se pasa a analizar otros insumos como películas, noticias, columnas de opinión.

Con todas ellas, el procedimiento que se realiza es similar, pero se avanza en términos de complejidad. Así, la docente comenta:

Parte de lo más básico, como procedimientos heurísticos con los estudiantes, como, por ejemplo, autor, año, tipo de fuente ¿cierto? Y de ahí tú vas avanzando en complejidad, cuál es la intención del autor, cuál es el contexto en que el autor escribe, como podemos ver nosotros que ese autor está, hoy en día, validando ciertas posturas de la actualidad, pero eso ya es como...por ejemplo, yo estoy hoy día con 2° Medio solamente con intención del autor, heurística e intención del autor. Pretendo, a lo largo del año, llegar hasta los otros puntos que te mencionaba. (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018).

Esta progresión no solamente se da dentro del año escolar, sino que trasciende a un trabajo que involucra el ciclo completo de enseñanza. Esta progresión no sólo está dada por el tipo de aspectos que involucra el análisis, sino que también los productos que les

son solicitados, pasando de ensayos personales a preparación de debates, todos ellos incluyendo procesos investigativos detrás.

Ella plantea, asimismo, que todos los procedimientos son tremendamente guiados, y que, para ello, utiliza como espacio de la “Práctica Guiada” dentro del proceso estructurado de clase. De este modo, al describir el procedimiento, comenta:

Partimos con dos ensayos el primer semestre, uno por cada unidad. En el primer ensayo yo di el tema, la pregunta de investigación y las fuentes, y fue un proceso tremendamente guiado. Entonces ellos solamente lo que tenían que hacer eran los énfasis en la interpretación. En el segundo ensayo yo ya no di tema, podía ser cualquier tema de la unidad, ¿ya? Tenían ellos que crear la pregunta, pero yo los ayudé a buscar fuentes. Y principalmente trabajamos con fuentes que fueran palpables, porque no fuimos a computación ni nada así.

Ya después para el debate se suelta mucho más. Yo ahí di la tesis que tenían que defender o refutar, pero todo el proceso de investigación y búsqueda fue de ellos. Y ahora este año, que ya partimos con los proyectos de investigación también, que fue el reportaje, yo les di el tema, que fue el impacto de la crisis del año '29 en Alemania, Chile y Estados Unidos. Ellos tuvieron que hacer, obviamente les dimos el paso a paso de la estructura, de cómo es el reportaje, y lo que esperábamos en cada uno de ellos, pero el proceso de búsqueda de fuentes la hicieron por completo ellos. Y ahí vamos avanzando hasta 4° medio en un proceso para que sea cada vez más autónomo. (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018).

Uno de los elementos que es relevante rescatar es el uso de que se da a Internet durante estos procesos, dado que en los primeros años el trabajo se realiza principalmente a través de fuentes en papel. Cuando se pregunta acerca del rol que juegan las fuentes digitales en este proceso, plantea que:

Yo creo que ahí es donde estoy más inexperta porque recién este año empezamos a trabajar así con la búsqueda en Internet. Y lo que hicimos fue, después de que teníamos como planteado los pasos del reportaje, yo les había pedido libremente que trajeran información. Y al ver, obviamente, que la información que traía la mayoría era de Wikipedia, en ese momento, sobre la marcha, me di cuenta de que había que hacer un proceso de educación, de donde uno busca y donde uno puede...porque el problema partió porque yo les pedí que citaran en APA, entonces muchos me decían “pero profe esta página no tiene autor ¡cómo lo hago! No tiene año, ¡cómo citarlo!” (risas). Y ahí el primer elemento de confiabilidad de

una página, claro, si no se declara ningún tipo de autor o, por último, que la página pertenezca a una institución, ya tenemos un problema para poder citar. Entonces, conversábamos si no la puedo citar ¿es confiable? “Ay, si, debería buscar otras...ya”. Entonces lo que yo hice en este caso fue llevarlos a la sala de computación a la clase siguiente, y les escribí 4 páginas de las que podían sacar información y ahí obviamente estaban las más tradicionales como Memoria Chilena, Historia Siglo XX, páginas que uno sabe que están un poco mejor construidas. (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018).

De este modo, la diferencia de trabajo con fuente digitales en relación a las fuentes en papel se hace evidente durante la práctica pedagógica, delineándose criterios de trabajo, como el trabajo con webs institucionales recomendadas o con autor explícito.

Otra variable mencionada respecto del desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital se relaciona con el acceso, el cual es descrito como limitado por todos los actores entrevistados. Ante ello, la docente plantea que, al solicitar información, raramente tienen la oportunidad de visitar los laboratorios del establecimiento, en tanto Historia no es de las asignaturas que tienen prioridad de uso. El Jefe de Área también plantea que no poseen acceso a Internet desde las salas de clases, lo que hace la labor aún más compleja. Los estudiantes, conscientes también de la limitación en el acceso, plantean que traen la información impresa o descargadas en sus celulares.

VI.1.3.a Desarrollo de habilidades informacionales desde la mirada de los estudiantes

Los resultados de las decisiones docentes se ven reflejados en las declaraciones que realizan los estudiantes sobre su desempeño en este tipo de actividades, que dejan entrever de manera declarativa lo que han aprendido en este ámbito.

VI.1.3.a.1. Estrategias para trabajar la información como fuente y criterios de evaluación de la validez de la fuente.

Primeramente, declaran que los trabajos de investigación son recurrentes en la asignatura, coincidiendo con lo declarado por la docente y el Jefe de Área en este ámbito, describiendo cómo desde el año anterior fueron realizando actividades como ensayos y debates, así como análisis de documentos.

A partir de las preguntas realizadas sobre sus procesos de indagación con fines escolares en la asignatura de Historia, ellos responden que utilizan fuentes de diversa índole, pero que Internet ocupa un lugar de privilegio en su trabajo fuera del colegio. De este modo, cuando se les pregunta qué fuente utilizan para sus actividades escolares, responden que:

Estudiante 1: Los apuntes, el libro e Internet, más que nada.

Estudiante 2: Pero más que nada ocupamos el Internet.

Estudiante 4: La profe dice que si tomamos apuntes ella no va a preguntar nada más de lo que ella pasó en la clase, por decir en una prueba, pero también en un trabajo de investigación ...

Estudiante 3: Obvio que hay que investigar más

Estudiante 4: Claramente hay que investigar. Pero los apuntes siempre sirven (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018).

Ello deriva de la valoración que realizan de Internet para la búsqueda de información. Cuando se les pregunta cuál es la diferencia entre buscar información en Internet versus otros medios, plantean que el acceso digital es más rápido, accesible y específico. Expresando que “el libro profundiza más el tema y eso nos serviría más, pero esta generación es más práctica “¡Oh! ¡Hay Internet! Busco la palabra y listo”. El libro tiene una investigación más allá. Entonces en la página de Internet es como buscar y listo lo encontré” (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018). A pesar de que el acceso a Internet como fuente de la información es generalizada entre ellos, todos asintieron con un estudiante que comenta que “con la profe no buscamos casi nada de Internet, es puro libro y cuaderno” (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018).

Esta percepción de los estudiantes respecto del proceso de enseñanza encuentra relación directa con la percepción de la docente sobre su relación con fuentes de trabajo digital, al identificar el trabajo con Internet como una debilidad en su labor.

Sin embargo, a pesar del trabajo poco intencionado con fuentes digitales, se pudo constatar cómo diversos elementos trabajados en el análisis de fuentes en papel son constantemente extrapolados al uso de fuentes digitales por los estudiantes, especialmente cuando la búsqueda y selección de la información se realiza en espacios no monitoreados por la docente. De este modo, explicitan diversas estrategias que utilizan para trabajar la información como fuente.

Tabla 4. Estrategias para trabajar la información como fuente Caso 1.

Criterios	Declaraciones de estudiantes - Entrevista Estudiantes Caso 1, 18 de junio de 2018.
1. Definición del problema.	<p>Después de hacer la prueba nivel vamos a hacer un ensayo que hace dos semanas hicimos del tema. Siempre vemos el tema y la problemática, la tesis, y luego de eso hacemos el argumento. Como todo ensayo. (Estudiante 3, Caso 1).</p> <p>La problemática y la tesis y según eso hacemos nuestra investigación y el argumento. Esa es nuestra base (...) por ejemplo, la temática de nosotros, un ejemplo, es la Revolución Francesa. Yo voy a buscar todo lo relacionado con la Revolución Francesa, según mi tesis y mi problemática. No voy a buscar sobre la Revolución Cubana. Según el tema. Esa es nuestra base. (Estudiante 1, Caso 1).</p>
2. Tipo de fuente válida	<p>Igual la profe nos ha dicho que tenemos que tener cuidado con las bases que ocupamos, porque no podemos por ejemplo sacar información para un ensayo y sacar la información de un blog, de una persona "x", no podemos ocupar esa fuente. O sea, la podemos ocupar, pero como opinión. No puede ser base de un ensayo. (Estudiante 2, Caso 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una igual sabe qué páginas son más confiables y que otras, no voy a buscar en <i>Yahoo</i>, porque ya es como la opinión. (Estudiante 3, Caso 1). - Son como puros blogs. (Estudiante 1, Caso 1) - Puras opiniones de otras personas. (Estudiante 4, Caso 1) <p>También me centro en cómo funciona la página. Por ejemplo, en el caso de <i>Wikipedia</i> la gente puede editar, entonces yo no opto por <i>Wikipedia</i>. Opto por páginas en las que la información no se pueda editar. (Estudiante 4, Caso 1).</p>

3. Validación/ Criterio experto	<p>Hay una página de Internet que se llama Historia de Chile parece y esa me la dio la profe Nicole, porque abarca no solamente los temas de un punto de vista. Obviamente del dueño de la página, de él van a ser las opiniones, pero igual habla muy en general y a nosotros nos debería servir. Y nosotros complementarlo con nuestro punto de vista. (Estudiante 3, Caso 1).</p> <p>Les pedimos páginas [a los profesores]. (Estudiante 6, Caso 1)</p>
4. Forma de cita o reconocimiento de propiedad intelectual	<p>Y para los ensayos, las presentaciones, tenemos que hacer bibliografía y colocar de dónde sacamos las cosas. (Estudiante 4, Caso 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> - El año pasado recién nos enseñaron a citar en APA y fue terrible. Un caos (...). (Estudiante 1, Caso 1) - Ahí entra el tema de la fidelidad de la página, el tipo de página. (Estudiante 4, Caso 1). - Lo que pasa es que la profesora se da cuenta, por ejemplo, hemos hecho trabajos y la misma practica llega y nosotros usamos otro lenguaje que es informal y justo en el trabajo se usa todo formal. Entonces la profesora empieza a dudar. (Estudiante 2, Caso 1). - Además la profesora sabe cómo habla cada persona (Estudiante 1, Caso 1) - Por eso hay que ser muy minucioso en todo sentido. En todo aspecto. (Estudiante 4, Caso 1). - Obviamente no va a ser plagio, pero por último sacar de lo que uno lee, la idea. (Estudiante 3, Caso 2).

Tabla 5. Criterios de evaluación de la validez de la fuente Caso 1.

Criterios	Declaraciones de estudiantes - Entrevista Estudiantes Caso 1, 18 de junio de 2018.
Contenido	Si el argumento y la investigación que hemos hecho nos responde a nuestra pregunta, el trabajo ya está hecho. (Estudiante 2, Caso 1).
Autoría de la fuente	<p>Yo no puedo extraer una cita de una página donde el autor es alguien que no tiene conocimientos y más encima es anónimo. Entonces igual es peligroso y arriesgado poner citas. (Estudiante 4, Caso 1).</p> <p>Cuando ocupa también...cuando lo dicho por la verdadera persona. Por ejemplo, si yo estoy hablando de “x” cosa y yo veo una frase del autor “x”, cuando toda su información se respalda en esa frase. Cuando veo eso me digo “le voy a hacer caso a esta página. (Estudiante 2, Caso 1).</p>
Estética de la página	También la estética de la página. (Estudiante 1, Caso 1)
Comparación de distintas fuentes	Hay otra cosa en la que uno se va dando cuenta. Otra profe explicó, que por ejemplo la profe estaba pasando algo y uno después lo

	<p>buscaba y no iba a aparecer igual. Por ejemplo, en el ensayo pasado que fue de algo de la crisis de 1929, yo estaba buscando la fecha exacta y me salió otra fecha que yo le pregunté a la profe y me dijo que no, que estaba mala y así supe que la página estaba mala. (Estudiante 1, Caso 1).</p> <p>- Comparando páginas, porque por lo mismo que dije, no se puede fiar de una y de otra. (Estudiante 4, Caso 1).</p> <p>- En una página puedo encontrar más información que me sirve del tema que en otra. (Estudiante 3, Caso 1).</p> <p>- Tomo hartas páginas, trato de conectar ideas, veo que coincidan en algo y así llevarlo a mi conclusión. (Estudiante 2, Caso 1).</p>
Seguridad/privacidad del sitio web	Hay como un candadito arriba de cada página. Y si el candadito está cerrado es porque es más segura. (Estudiante 4, Caso 1).

VI.1.3.a.2. *Procesamiento de Información*

Por otra parte, respecto al procesamiento de la información, los estudiantes encuentran mayores guías al respecto, en tanto reconocen el proceso estructurado que se ha de realizar para concretar los productos que les son solicitados. Al preguntarles por el tratamiento que hacen de la información, expresan que:

Estudiante 1: es importante saber cómo conectar las palabras y las ideas

Estudiante 3: Seguir una secuencia.

Estudiante 2: Responder nuestra problemática.

Estudiante 4: Porque es importante que nosotros primero entendamos, para que con nuestro ensayo podamos hacer entender al resto.

Estudiantes: Sí (asienten todos)

Estudiante 3: La profe nos dice como “piensen que lo que ustedes están haciendo se lo van a mostrar a una persona que no sabe nada”. Entonces en partes es una contextualización, después una opinión, después la problemática

Estudiante 2: De lo general a lo más detallado. Cosa que una persona que no sepa nada diga “ah, me sirve como material. (Entrevista Estudiantes Caso 1, 18 de junio de 2018).

De esta forma, la estructuración y guía de los procesos facilita la construcción de productos en base a la información recolectada de diversas fuentes.

Respecto de cómo se desarrollan las clases en este contexto educativo, los estudiantes se encuentran altamente conscientes de la estructura de la clase, describiendo en detalle los momentos de la clase que derivan de la “Planificación a la Inversa”. El espacio estructurado para el aprendizaje es valorado por ellos, encontrando en esta distribución elementos que les permiten guiarse durante el desarrollo de la clase, anticipando lo que en ella sucede, y que además les permite una co-construcción de conocimiento. De este modo, comentan que

Estudiante 1: Antes era más desordenado. Por ejemplo, esta estructura como que nos va como “¡ah! ahora viene la práctica guiada, entonces tenemos que poner más atención o menos”

Estudiante 6: Es que ahí uno presta atención como se hace, para después hacerlo solo.

Estudiante 2: Es que la práctica guiada ya es colectiva, entonces encuentro que la práctica guiada en el desarrollo de la clase es un momento clave para aprender.

Estudiante 4: No es solo la idea de cada uno, se apoyan entre ideas de alumnos” (Entrevista Estudiantes Caso 1, 18 de junio de 2018).

De este modo, existe una valoración positiva en lo que respecta al desarrollo de procesos de enseñanza que sigan una estructuración conocida.

VI.1.4. Configuración del proceso de toma de decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales

El establecimiento posee en una estructura de alta rigidez curricular y pedagógica, en tanto debe responder a un modelo estandarizado de enseñanza propuesto por la Fundación a la que pertenece. En este escenario, los marcos decisionales a nivel meso, es decir, a nivel institucional, posee regulaciones específicas para el trabajo de los profesores. A través de un modelo pedagógico compartido por todos los establecimientos de la fundación, existe un control sobre los tiempos de trabajo por cada unidad en las distintas asignaturas, así como la estructura que deben seguir en cada una de sus clases. Además,

posee instrumentos de gestión y rendición de cuentas que hacen efectiva la aplicación de dicho modelo, como herramientas de planificación, el acompañamiento de docentes y el uso de resultados de pruebas estandarizadas para el control de la cobertura curricular.

Este modelo de gestión curricular impacta de modo directo en las decisiones del docente, y se transfieren en esta estructura jerárquica a través del Encargado de Área, quien debe seguir los lineamientos que provienen desde el encargado nacional y de los acuerdos que alcance con su equipo docente.

En este contexto, los procesos decisionales atraviesan una compleja estructura de normas y percepciones, dado que los lineamientos curriculares y pedagógicos nacionales deben ajustarse en términos pedagógicos y metodológicos de la fundación, para luego pasar por un proceso de toma de decisiones al interior del establecimiento y sus equipos de área. De este modo, el trabajo en red que se desarrolla para coordinar el trabajo conjunto de los niveles curriculares meso y micro cobran relevancia, en tanto son las instancias para lograr consensuar los modos en que disciplina y modelo pedagógico conversarán al interior del aula.

Las decisiones curriculares que toman los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se ven permeadas por los perfiles de gestión pedagógica y curricular. El Encargado de Área de este establecimiento posee una formación profesional más específica en términos de la enseñanza de la Historia, lo que hace que su aproximación a la disciplina y a los significados que otorga al currículum sean específicas de la disciplina. De este modo, la gestión curricular a nivel micro que hay entre el docente y su encargado de área posee una lectura desde lo disciplinar, y su guía en la toma de decisiones curriculares está permeada por un entendimiento de la disciplina y sus métodos.

Considerando lo anterior, las decisiones curriculares que debe tomar la docente para el desarrollo de habilidades informacionales atraviesan un complejo entramado de deberes y lineamientos para concretar su labor, en tanto las funciones del Encargado de

Departamento implican un trabajo constante de retroalimentación hacia el docente durante el proceso de diseño de la enseñanza y evaluación. Esto hace que el proceso de desarrollo de habilidades parta desde una co-construcción del docente con sus cargos medios, donde las negociaciones sobre las decisiones curriculares son continuas.

Cómo enfrenta este entramado para tomar decisiones se relaciona estrechamente con sus características personales y percepciones sobre el currículum, los estudiantes, su profesión, la disciplina, entre otros aspectos vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para esta docente, el currículum no solamente incluye los lineamientos que se entregan a nivel nacional, en este caso, las Bases Curriculares, sino que también incluye aquellos elementos implícitos y explícitos que la propia escuela y sus actores proponen para su trabajo. De este modo, al pensar sus decisiones curriculares y ejecutarlas, posee claridad sobre cómo operan estos niveles. Desde esta conceptualización, mira y ejecuta su labor docente con autonomía y agencia, en tanto su posición al momento de tomar decisiones no solo considera las disposiciones nacionales y del establecimiento, sino que también incluye las propias. De este modo, su rol frente al currículum se define como activo y constructor, dando cuenta de una mirada compleja sobre el mismo, al incluir en su definición los intereses e intenciones que se encuentran detrás de estas construcciones curriculares. Así, se asume frente a la asignatura desde una posición profesionalizante, en donde su conocimiento sobre la disciplina y su didáctica se vuelven componentes activos al momento de tomar decisiones curriculares, enfrentando críticamente las propuestas que provienen desde el establecimiento educacional y la fundación, así como las del propio currículum nacional.

En cuanto a su percepción sobre las habilidades informacionales, la docente entrega una definición transversal de este tipo de habilidades, no siendo la enseñanza de la Historia el espacio exclusivo para su desarrollo. De esta forma, estas habilidades tendrían como objetivo “formar personas con las capacidades investigativas necesarias

para poder generar opinión” (Entrevista Caso 1). De este modo, el desarrollo de estas habilidades en el marco de la enseñanza de la Historia se debe a que algunos procedimientos y habilidades de la disciplina caben dentro de la definición amplia de habilidades informacionales. El nexo que ella identifica es específicamente con el trabajo con fuentes históricas.

Por otra parte, la docente otorga funciones específicas de este tipo de habilidades en su disciplina, desarrollando estas habilidades para demostrar la interpretabilidad de la historia, desmitificar los relatos como objetivos y desarrollar en los estudiantes capacidades argumentativas en base a evidencias.

Para desarrollar estas habilidades, las decisiones que toma se basan en una percepción estructurada sobre cómo funciona el proceso. Para esta docente, desarrollar estas estas habilidades implican un trabajo progresivo en distintas dimensiones: materialidad de la fuente a trabajar, el tipo de fuente, el tipo de análisis y los productos solicitados a partir del análisis.

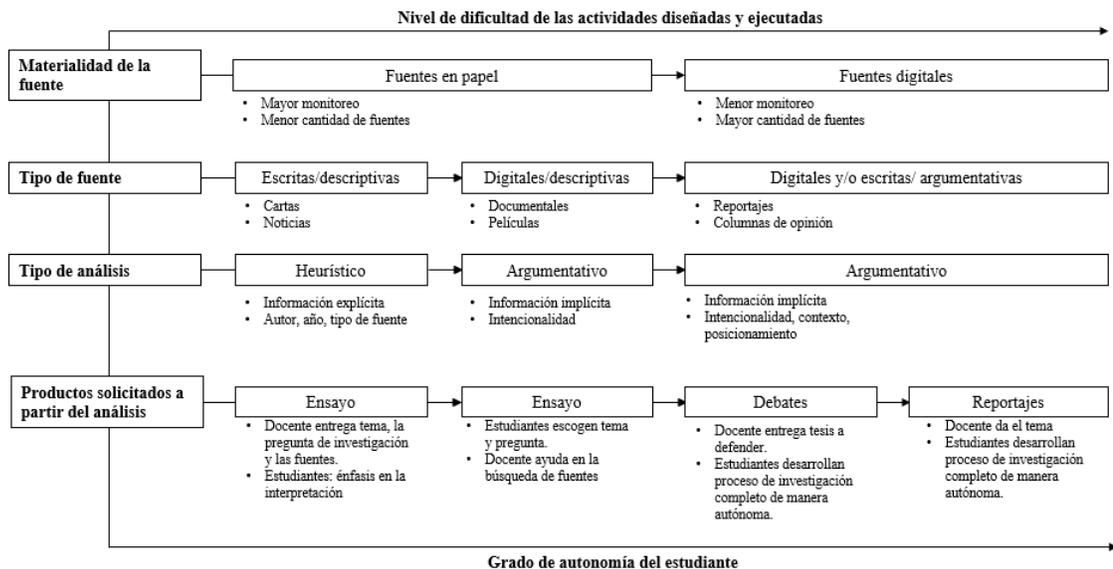


Figura 6. Procedimientos para el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital Caso 1 (construcción propia a partir de la data recolectada).

Respecto a las fuentes, plantea la relevancia de iniciar los procesos con aquellas de tipo impresa, al interior de la sala de clases, antes de dar el salto a fuentes de tipo digital, en tanto la estructura de la clase le permite guiar paso a paso el procedimiento al interior del aula, monitoreando con mayor facilidad a los estudiantes. Ello difiere de lo que ocurre con las fuentes digitales, donde el acceso es escaso y las posibilidades de monitoreo son menores. Dado lo anterior, los estudiantes requerirían mayores grados de autonomía para su utilización.

Asimismo, la cantidad de fuentes disponibles en línea hacen más complejo el proceso de selección, por lo que el acceso a ellas lo comienza a realizar con estudiantes una vez que poseen mayores criterios de selección, como identificar a los autores de las páginas que visitan.

Por otra parte, el tipo de fuentes varía, trabajando fuentes de mayor complejidad a medida que las habilidades analíticas de los estudiantes se van desarrollando. De este modo, inicia con fuentes escritas de tipo descriptivas, realizando análisis de tipo heurístico, para avanzar hacia el análisis de fuentes más complejas, de tipo argumentativas, las cuáles requieren de habilidades más desarrolladas en tanto el análisis apunta a develar intencionalidades, contextos y posicionamiento de los autores que las escriben.

Las actividades diseñadas para el trabajo de estas habilidades deben también ser progresivas en dificultad, iniciando con trabajos que considera de menor complejidad como lo son los ensayos, para luego avanzar en tareas de mayor complejidad, como los reportajes.

Finalmente, tanto los tipos de actividades, la complejidad de las tareas, así como el tipo de fuentes que utilizan, se encuentran atravesadas por el grado de autonomía que los estudiantes puedan asumir en el proceso de desarrollo de estas habilidades. Para la docente, el uso de Internet requiere de los grados de autonomía más altos, es por ello por

lo que su uso se destina para los trabajos desde 2do año Medio, en actividades de mayor complejidad como los debates.

Estos procedimientos se encuentran también explicitados por pasos a seguir en cada una de las actividades, los cuáles son explícitos e incluyen desde el proceso de búsqueda, hasta la elaboración del producto.

Al mirar de cerca cómo estas decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales se reflejan en las declaraciones de los estudiantes, fue posible constatar que a pesar de que el uso de Internet estaba destinado en el diseño para un trabajo en unidades futuras, los estudiantes lo utilizaban de todos modos para desarrollar su trabajo.

Al momento de enfrentarse a problemas informacionales, los estudiantes del caso 1 describen diversas estrategias, las cuáles se concentran principalmente en los procesos de selección y análisis de información, más que en la búsqueda. En este respecto, es relevante mencionar que una parte importante de las estrategias identificadas por los estudiantes, tanto para las estrategias para trabajar la información como fuentes, así como los criterios de evaluación de la validez de la fuente – son coincidentes con las mencionadas por la docente.

En síntesis, y tomando como referencia la construcción que realiza Brew (2013) para explicar su modelo sobre el proceso de toma de decisiones curriculares, es posible esquematizar cómo se configura el proceso de toma de decisiones curriculares que realiza la docente para desarrollar habilidades informacionales del siguiente modo:

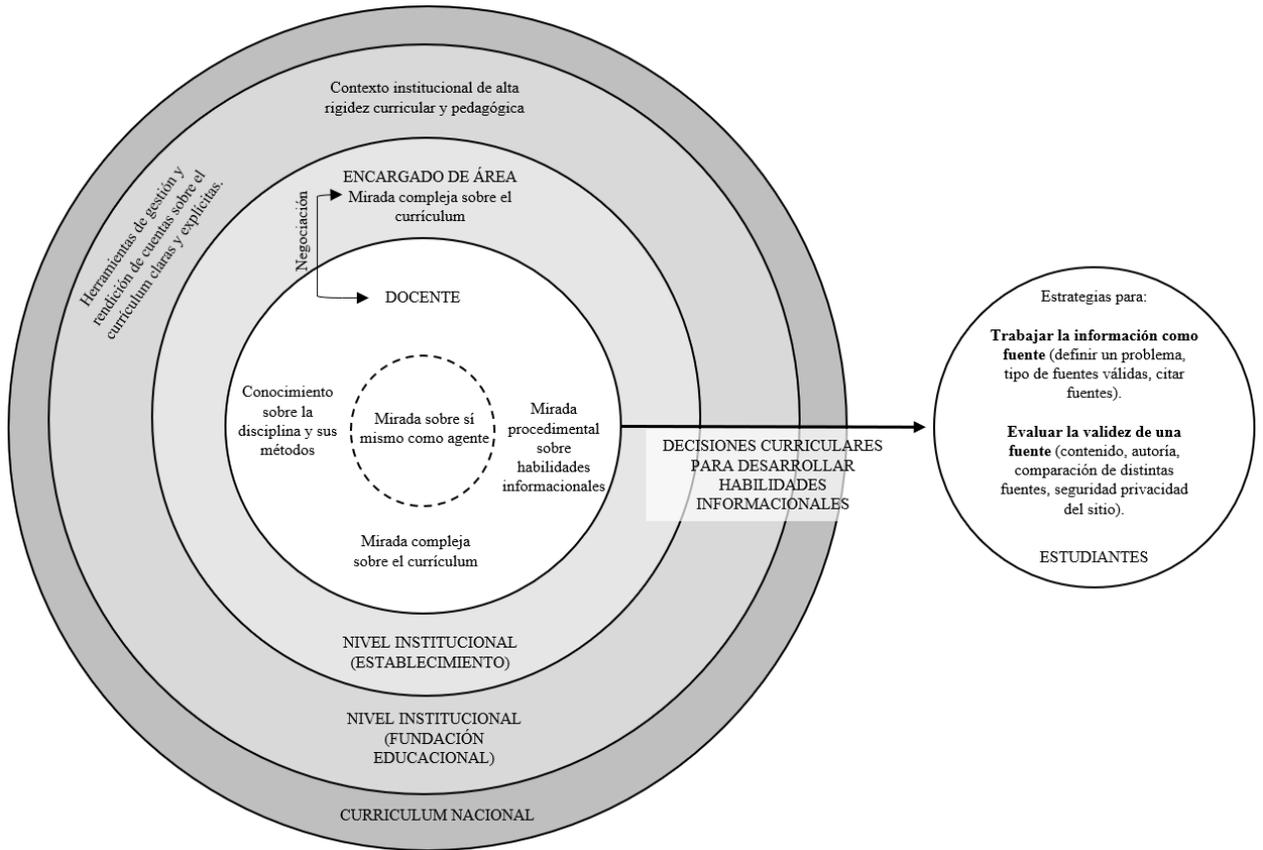


Figura 7. Esquema de configuración del proceso de toma de decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales Caso 1.

VI.2. Configuración Caso 2

VI.2.1. Contexto para la toma de decisiones curriculares

El establecimiento educacional en el que se desempeña el docente es de tipo municipal, perteneciente a la Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto. Es un establecimiento mixto, que posee una matrícula de 1.535 alumnos distribuidos desde Pre-Kinder a 4to año Medio. Posee 2 cursos por nivel, con alrededor de 40 alumnos por curso. Su Índice de Vulnerabilidad de un 79%, y posee un 48% de alumnos prioritarios.

El establecimiento tiene como misión “una enseñanza de excelencia y la formación valórica de nuestros estudiantes, en donde favorecemos el desarrollo de competencias personales y comunitarias, en un ambiente que reconoce y valora la diversidad e inclusión” (Proyecto Educativo Institucional, 2017, p.5), en tanto en su visión plantean “aspiramos ser una institución Educativa reconocida por su tradición y excelencia, líder en Puente Alto en la formación de personas en las áreas cognitivas, emocionales y socialmente comprometidas con su entorno” (Proyecto Educativo Institucional, 2017, p.5).

Respecto de sus resultados académicos en mediciones nacionales, el puntaje promedio SIMCE se encuentra 5 puntos más bajo que el promedio nacional respecto de establecimientos de similar grupo socioeconómico en lectura, y similar a la media nacional en Matemática y Ciencias. Respecto de su Categoría de Desempeño establecida por la Agencia de la Calidad de la Educación, se encuentra en categoría Media, es decir, que sus estudiantes obtienen los resultados esperados para su contexto social.

En cuanto a su Modelo Pedagógico, este no se encuentra explícitamente declarado en los documentos oficiales, aunque sí declara que su “Proyecto Educativo se encuentra alineado con el Currículo Nacional y los planes y programas de estudios definidos por el

Ministerio de Educación en conformidad con el marco legal vigente. El colegio cumple con estos planes e implementa horas de libre elección basado en las necesidades e intereses de los estudiantes” (Proyecto Educativo Institucional, 2017, p.6).

Las estrategias y focos pedagógicos para cumplir con los objetivos que se plantean en las propuestas ministeriales no están explicitadas en los documentos, por lo que hay libertades respecto a cómo cada docente enfrenta los procesos de enseñanza. Un aspecto que sí está declarado son los procesos evaluativos a los que son sometidos los estudiantes, en tanto deben rendir frente a las pruebas estandarizadas de la Corporación Municipal, así como las pruebas de nivel que son elaboradas por cada docente y validadas por su Unidad Técnico-Pedagógica.

En este sentido, la planificación de la enseñanza, en cuanto a formato y estructuración de clases, dependen del criterio de cada docente, exigiéndoles únicamente una matriz semanal con los objetivos a cubrir, acorde lo planteado por la jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica del establecimiento. La decisión de no exigir planificación clase a clase deriva de la reflexión ante la circular 174 que “Establece Orientaciones sobre la Planificación Pedagógica y la Autonomía Profesional Docente” (2016) en la cual se declara que “la obligación de entregar planificaciones clase a clase representa una práctica que no se ajusta a la normativa vigente para el ejercicio de la función docente en nuestro país (...) la planificación clase a clase en ningún caso puede ser impuesta a los profesores” (p.1).

En el establecimiento se desempeñan 91 docentes, los cuáles, según el Proyecto Educativo, deben caracterizarse por “poseer espíritu de perfeccionamiento y desarrollo personal y profesional, aspirar a la excelencia en su desempeño profesional, siendo un ejemplo para sus alumnos, (...) ser responsable en su accionar, y sentirse responsable por el clima de aprendizaje que debe imperar en el colegio y en clima laboral con sus colegas” (Proyecto Educativo Institucional, 2017, p.11).

Los espacios de planificación y permanencia en el establecimiento que poseen los docentes en relación a sus horas en aula, las bases de datos del Ministerio de Educación sobre “Cargos Docentes: Funciones y Servicios” (<http://datos.mineduc.cl>) muestran que las horas en aula, para una jornada completa de 44 horas, corresponden al 68% de las funciones (aproximadamente 30 horas), mientras que un 32% de su jornada podría dedicarse a otras actividades.

La coordinación en el ámbito pedagógico está dada por la Jefa de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), quien tiene a su cargo tanto Enseñanza Básica como Enseñanza Media. Si bien el establecimiento posee Jefes de Departamento, en la entrevista al docente queda claro que su función en cuanto al apoyo a la enseñanza es más accesoria que real, en cuanto las reuniones con los otros docentes de la disciplina ocurren sólo 1 vez por mes, tampoco realizándose acompañamiento específico o entregándose lineamientos concretos para su desarrollo.

De este modo, el apoyo pedagógico concreto, y al que recurren los docentes del establecimiento, es la jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica. Quien ocupa el cargo en el contexto laboral del caso posee 7 años de experiencia docente, desempeñándose durante 5 años en la posición de jefe de UTP que actualmente ocupa. Es profesora de Enseñanza Básica, formada en la Universidad de Valparaíso, con especialidad en la asignatura de Matemática. Ella se encuentra a cargo de los docentes de todo el ciclo, teniendo amplias responsabilidades con ellos:

Yo cumpla un poco dos roles. Uno que es administrativo, que es hartito, y otro tiene que ver con el acompañamiento al profesor y a los alumnos. Desde lo administrativo, es hartito, es mucha cosa, tengo que ver los tiempos que tienen los profesores para realizar algunas tareas, que cumplan algunas tareas en específico, por ejemplo, las planificaciones, la cobertura curricular, las notas, los tiempos, las pruebas, ese tipo de cosas desde lo administrativo. Desde lo curricular, trabajamos todas las semanas con los profesores en reuniones de reflexión. Son igual de repente bien distanciadas, porque siempre hay cosas emergentes, pero eso básicamente son mis roles. (Entrevista Jefe de UTP Caso 2, 14 de agosto de 2018).

El acompañamiento que realiza a los profesores es “de acuerdo a la contingencia”, como señala en la entrevista, siendo el principal modo de relación a través de reuniones con todos los docentes del ciclo, durante 2 horas, cada semana. Las temáticas a tratar son diversas, siendo la mayoría de ellas informativas, para tratar temas emergentes o de tipo pedagógico, cuando se dan los tiempos (Entrevista Jefe de UTP Caso 2, 14 de agosto de 2018). La observación de clases privilegia principalmente a los profesores que están a contrata, quienes son observados y evaluados 2 veces al año.

La jefe de UTP plantea que para ella el currículum “tiene que ver con todo el quehacer de la escuela, de lo formal a lo informal, tiene que ver con los planes y programas, con las Bases Curriculares, con la didáctica, con todo el quehacer que tenemos en el colegio” (Entrevista Jefe de UTP Caso 2, 14 de agosto de 2018). En cuanto a su comprensión específica sobre las Bases Curriculares, plantea poseer una mirada crítica, especialmente en lo relativo a contenido, planteando que “es mucho, y la verdad es que no alcanzamos a cubrirlo” (Entrevista Jefe de UTP Caso 2, 14 de agosto de 2018), pero que rescata el modo en que se abordan las actitudes, en tanto ahora se encuentran explícitas por asignatura.

Desde esta mirada es donde la jefe de UTP establece su relación con el docente caso principalmente desde contingencias asociadas a la asignatura, así como desde la rendición de cuentas respecto de la cobertura curricular, a través de planificaciones mensuales y evaluaciones, como las pruebas de nivel y las estandarizadas establecidas por la Corporación. De estas últimas, cuáles consideran principalmente el puntaje de logro de cada estudiante, más que su desempeño por tipo de habilidades, los cuales se entregan a los profesores, quedando a criterio de cada uno de ellos el uso que se de ellos.

Respecto de la planificación, les solicita a los docentes una planificación mensual, explicitando que “les pedí específicamente a los profesores que sacaran los objetivos de clase de los indicadores de aprendizaje, así objetivizar los indicadores, porque ahí me cubren todos los objetivos” (Entrevista Jefe de UTP Caso 2, 14 de agosto de 2018). Asimismo, se les entrega una “Red Curricular” que tienen que seguir de modo obligatorio

para dar cuenta de la cobertura curricular, la cual se asemeja a una planificación anual, la cual se enfoca en objetivos de aprendizaje de tipo conceptual, quedando a libertad de ellos las habilidades y actitudes a trabajar con cada objetivo, así como el tiempo que dedicarán a cada uno de ellos, a partir de una Carta Gantt.

Cuando se consulta a la UTP respecto a los objetivos distintos de los conceptuales, plantea que se dan orientaciones muy generales, pero que “cuesta mucho el desarrollo de habilidades, porque tiene que ser constante, clase a clase, y la verdad es que el profesor todavía piensa que tiene que pasar contenido. Entonces se focaliza en el contenido” (Entrevista Jefe de UTP Caso 2, 14 de agosto de 2018).

Al preguntar por las dificultades contextuales que explican lo anterior, desde UTP se plantea que “tiene que ver con la formación y con la cobertura curricular que pedimos declaren. Yo creo que ellos se sienten obligados, y sienten que finalmente la cobertura curricular tiene que ver con el contenido. Entonces es como un círculo. Yo les pido que desarrollen habilidades, ellos hacen el contenido puro, declaran el contenido” (Entrevista Jefe de UTP Caso 2, 14 de agosto de 2018).

VI.2.2. Caracterización del docente

El docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales posee 3 años de experiencia laboral, desempeñándose desde el inicio de su carrera en el establecimiento donde actualmente trabaja. Se formó como profesor en la Universidad San Sebastián, y posee además el título de Técnico Jurídico. Realiza clases en Educación Básica y Media.

Para el docente, el currículum es “una guía de contenidos que en teoría deberíamos alcanzar a pasar” donde lo que se espera de su rol docente es “que vea los objetivos mínimos, que cumpla lo que se me solicita” (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018). En esta declaración, el docente se posiciona a sí mismo desde una postura curricular técnica, en tanto su labor docente se basa en cumplir y aplicar.

Al consultarle respecto de los procesos de contextualización curricular que realiza, plantea que modifica el currículum a partir de lo que observa en sus estudiantes, declarando que “hay contenidos que por complejidad no son atrayentes para los chiquillos, entonces me salto algunas cosas” (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018).

VI.2.3. *Decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales*

En concordancia con lo planteado por la jefe de UTP, el docente expresa que tiene libertad para planificar, explicitando además que:

la planificación es mensual, hoy se está trabajando con una que es clase a clase, pero son sólo los objetivos de la clase. Entonces lo otro es de acuerdo a la red curricular que envían desde el ministerio. Entonces en base a eso más que nada. (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018).

Asimismo, al referirse a su relación directa con los docentes del establecimiento, comenta:

“es poco el nivel de supervisión directa. Pero si tengo la confianza de que le he ido a plantear ideas y me dice, sí mira, es bueno, pero mejora esto. En ese sentido hay bastante libertad, lo que para mí como docente es agradable. Y está la confianza de si es que yo solicito algún material, me va a decir sí, o me va a explicar la situación de por qué no, y de ideas que yo pueda aplicar también las puedo ir a consensuar con ella” (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018).

Respecto de sus procedimientos de diseño de la enseñanza, expresa que su interés está “más que todo el desarrollo de habilidades o de pensamiento crítico, eso es lo primero que me preocupa, y expresión oral” (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018).

De este modo, si bien expresa que su foco está en el desarrollo de habilidades, específicamente en pensamiento crítico y expresión oral, plantea que es una tarea compleja, dado el escaso interés que los estudiantes muestran por la asignatura. Por ello, al diseñar cada una de sus clases, comenta:

Parto de algo que les llame la atención. Que sepa que van a estar gran parte de la clase interesados en el tema, y que logren un aprendizaje significativo (...) todos vienen condicionados a que es leer y escribir. Y yo intento cambiar un poco ese paradigma. En mis clases por lo general escriben una página, y después desarrollan una actividad. Entonces eso es lo que me preocupó, que no escriban tanto, pero que escriban lo esencial. Porque más allá es poco lo que siento que puedo lograr en ese aspecto (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018).

Respecto del desarrollo de habilidades informacionales, el docente no logra definir concretamente qué son, basando sus respuestas en la asociación constante con trabajos de investigación y revisión de documentos en aula. Durante la entrevista, no realiza tampoco referencia a cómo estas habilidades se encuentran presentes en el currículum nacional.

Teniendo en cuenta lo anterior, el profesor realiza una distinción entre lo que son los objetivos de aprendizaje asociados al contenido y aquellos que apuntan al desarrollo de habilidades, teniendo en el desarrollo de sus clases más peso los primeros que los segundos.

Por una parte, plantea que:

Yo diría que en general, desarrollan bien poco lo que son habilidades de indagación. Sí te diría que sí, que hay 5 estudiantes por curso que sí logran destacar y sobresalir bastante, pero en lo general no. Porque se da otra cosa, si se dan trabajos en grupo, en verdad al final es 1 persona la que trabaja, esa persona va a tener un 5 o un 6, pero los otros van a tener un 4, porque está en el grupo, y con eso quedan conforme. (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018).

A pesar de este escenario, el profesor expresa un interés especial en el desarrollo de contenidos de tipo conceptual, planteando que “uno se apura en pasar el currículum, en cumplir, en cubrir. Entonces eso igual merma que uno pueda desarrollar otras habilidades, porque uno se va a apurando en eso” (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018). Por tanto, desde estas declaraciones expresa una preocupación sobre la cobertura curricular en términos de contenidos conceptuales, quedando las habilidades relegadas a un segundo plano.

De las actividades que efectivamente realiza para el desarrollo de habilidades informacionales, da como ejemplo trabajos como revisión de documentos, donde él entrega a sus estudiantes fuentes escritas con preguntas y/o indicadores que deben distinguir, o investigaciones sobre tópicos específicos, dentro de temáticas generales que son propuestas por él, pero donde los estudiantes tengan la capacidad de escoger subtemas más específicos.

Sin embargo, el nivel en que se profundiza el trabajo con información se encuentra perfilado en el desarrollo de otro tipo de habilidades, que no son directamente parte de los marcos de habilidades informacionales, como lo es la comprensión lectora. En este sentido, pone como ejemplo “este año hice que investigaran sobre algún personaje, que no es tan análisis, pero que lean, porque me interesa que lean, que investigaran sobre un personaje y después lo representaran” (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018).

Respecto de las estrategias que enseña a los estudiantes para los procesos de búsqueda y análisis de información en contextos digitales, señala principalmente la recomendación de sitios web que denomina como “serios”, así como enfatizar el contraste entre distintos sitios web, en función de asegurar la veracidad de la información. Asimismo, también entrega rúbricas y da instrucciones generales, que los estudiantes deben anotar desde la pizarra, comentando al respecto:

Hay una rúbrica y hay instrucciones. Guías estoy tratando de evitarlas un poco, porque muchas veces después uno las ve botadas. Yo les digo que las peguen, pero...pero sí la rúbrica, la muestro, la entrego, hago que la anoten. También con las instrucciones, explico. (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018).

Los productos que derivan de estos procesos son variados, dependiendo principalmente de los intereses de cada estudiante respecto de los temas a tratar.

Sobre las condiciones para el trabajo de habilidades informacionales, comenta que, en términos generales, cualquier trabajo de desarrollo de habilidades es sumamente complejo dado el contexto socioeconómico y familiar de los estudiantes. Asimismo, expresa que las dificultades son todavía mayores, en tanto:

Hay chicos que aún les cuesta leer, o están en un nivel que todavía es demasiado concreto. Entonces me cuesta a veces dar el salto a algo más, porque a veces, muchas veces, lo único que hacen es copiar del texto, más que analizar el texto o pensar en qué querrá decir el autor. (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018).

El contexto de los estudiantes dificultaría, por tanto, la tarea de enseñar y desarrollar habilidades en los estudiantes. Es así que expresa que como docente “se preocupa más de la contención emocional en vez de que logren avanzar en contenido” (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018).

Otro elemento que dificultaría el desarrollo de habilidades informacionales, así como de otro tipo, se relaciona con la motivación de los estudiantes. Sobre este aspecto releva que:

Si se dan trabajos en grupo, en verdad al final es 1 persona la que trabaja, esa persona va a tener un 5 o un 6, pero los otros van a tener un 4, porque está en el grupo, y con eso quedan conforme” (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018).

Asimismo, en otro momento vuelve a recalcar:

En general se quedan con lo mínimo, y a eso es lo que optan. Porque incluso uno lo ve en el nivel de aprendizaje, que serían las notas, por lo general son muchos los que optan al 4 o al 5 y no les interesa más allá de eso. (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018).

De este modo, insiste en identificar un conformismo por parte de sus estudiantes, lo que mermaría sus posibilidades de alcanzar mejores resultados.

Una tercera dificultad con la que se encuentra al momento de desarrollar actividades para fomentar el desarrollo de habilidades informacionales es el acceso a Internet, planteando:

Acá yo no tengo mucho acceso, por una cuestión de horarios. Y sé que muchos, aún hoy en día, no tienen Internet. Entonces yo les dije: la información es libre, pero ustedes tienen que decirme de dónde sacan la información, la fuente. Pero es libre, porque yo no puedo pedirles que vayan a Internet, porque sé que muchos no tienen. (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018).

VI.2.3.a Desarrollo de habilidades informacionales desde la mirada de los estudiantes

Al consultar a los estudiantes sus estrategias para los procesos de trabajo con información digital, expresan algunas que derivan tanto de su experiencia en el uso de Internet, como otras derivadas de los procesos aprendidos en aula.

VI.2.3.a.1. Estrategias para trabajar la información como fuente y criterios de evaluación de la validez de la fuente.

Tabla 6. Estrategias para trabajar la información como fuente.

Criterios	Declaraciones de estudiantes - Entrevista Estudiantes Caso 2, 14 de agosto de 2018.
1. Definición del problema.	- Primero nos dan la pauta, y después tenemos que hacer el trabajo bien hecho. (Estudiante 1, Caso 2) - [Las pautas sirven para hacer el trabajo] porque uno sabe en lo que se equivoca y en lo que no. (Estudiante 3, Caso 2)
2. Tipo de fuente válida	N/O
3. Validación/ Criterio experto	- Lo verificamos con el profesor (Estudiante 1, Caso 2)

	<ul style="list-style-type: none"> - Le preguntamos si está bien, si hay algo que cambiar o que arreglar, si hay una información que esté demás ahí (Estudiante 3, Caso 2) - El profe no nos va a dar la respuesta, pero nos va a dar las pistas para ayudarnos (Estudiante 4, Caso 2) - Nos va a guiar (Estudiante 6, Caso 2)
4. Forma de cita o reconocimiento de propiedad intelectual	<p>“La fuente</p> <p>E: El tipo de fuente da lo mismo, la cosa es que la pongan</p>

Tabla 7. Criterios de evaluación de la validez de la fuente.

Criterios	Declaraciones de estudiantes - Entrevista Estudiantes Caso 2, 14 de agosto de 2018.
Contenido	Depende de la materia igual que estemos pasando, y vemos como las preguntas, y después buscamos. O sea, eso es lo que hago yo” (Estudiante 3, Caso 2).
Autoridad de la fuente o el autor	N/O
Estética de la página	<ul style="list-style-type: none"> - Los anuncios (Estudiante 5, Caso 2) - Si se ve seria” (Estudiante 1, Caso 2) <p>La ortografía, la coma, la falta de punto... son cosas que son tan obvias, que muestra son poco inteligentes los que hacen páginas falsas, que ponen la letra muy grande, entonces se nota más el punto, la coma. (Estudiante 2, Caso 2).</p>
Comparación de distintas fuentes	<p>Varios sitios tienen la misma información, y sigues buscando y sigue todavía, puede entonces que esa sea oficial. (Estudiante 6, Caso 2)</p> <p>Cuando me mandan a buscar una pregunta, yo busco hartas páginas, y entre todas las páginas yo voy leyendo y comparando, y obviamente hay páginas en que va a parecerse la respuesta, pero obviamente no van a ser iguales, y las que más se parecen yo digo “ah, sí, como se parecen. (Estudiante 2, Caso 2)</p>
Seguridad/privacidad del sitio web	“El candadito de arriba” (Estudiante 6, Caso 2).

VI.2.3.a.2. *Procesamiento de Información*

Al chequear con los estudiantes el contenido de los materiales que guían los procesos de investigación, expresan que las pautas entregadas por el profesor son sobre

todo requisitos de forma más que de fondo (ortografía, limpieza, título, fecha, estructura de los informes, cantidad de hojas, cantidad de imágenes, entre otras).

- ¿Qué viene específicamente en las pautas de los trabajos de investigación?
- Que tenga un título, la fecha (Estudiante 4, Caso 2)
- La portada (Estudiante 6, Caso 2)
- La introducción, el índice (Estudiante 1, Caso 2)
- Por ejemplo, si es cuadernillo, que este limpio, tantas imágenes, tantas hojas, todo depende del tipo de trabajo (Estudiante 5, Caso 2)” (Entrevista Grupal Caso 2, 14 de agosto de 2018).

De este modo, según la información recolectada, muestran carecer de herramientas que les permitan estructurar la información que obtienen.

Un punto por destacar tiene relación sobre los procesos de plagio en sus trabajos, donde los estudiantes plantean que

- Es que cuando uno copia y pega, se nota (Estudiante 3, Caso 2)
- Sí, se nota (Estudiante 1, Caso 2)
- Se nota al tiro (Estudiante 2, Caso 2)
- Es que de repente viene con unas letras azules, y subrayado (Estudiante 1, Caso 2)
- ¿Y acá se nota cuando ustedes copian y pegan? (Investigador)
- No (Estudiante 2, Caso 2)
- No (Estudiante 6, Caso 2)
- Lo arreglamos (Estudiante 3, Caso 2)
- Es que lo arreglamos, lo escribimos de otra forma (Estudiante 1, Caso 2)
- O sea igual hay veces en que a mí se me ha olvidado cambiar el copia y pega, pero no se dan cuenta, porque son los detalles en los que menos se fijan (Estudiante 2, Caso 2)
- Sí (Estudiante 1, Caso 2)
- Se fijan en lo que dice la tarea y todo eso (Estudiante 2, Caso 2)
- No hay entonces un filtro como para plagio (Investigador)
- No, no, no (Varios a la vez)
- Control C (Estudiante 4, Caso 2)” (Entrevista Grupal Caso 2, 14 de agosto de 2018).

Si bien les requieren identificar la fuente desde donde obtienen la información, los docentes en general, incluido el docente caso, no identifican si realizan o no plagio en sus

trabajos, dado que si cambian el formato de la información que obtienen de sitios web, pueden libremente copiar y pegar información en sus informes sin citar.

VI.2.1. Configuración del proceso de toma de decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales

El establecimiento municipal en que se desempeña el docente posee un modelo de trabajo flexible en términos curriculares, Por una parte, cada colegio y escuela perteneciente a la Corporación Municipal posee su propio modelo interno de trabajo en términos curriculares, y cada uno de ellos posee libertad para escoger un modelo de enseñanza que se ajuste a los contextos particulares. El único método de rendición de cuentas sobre los establecimientos y sobre sus docentes son las pruebas estandarizadas propuestas por la Corporación, que poseen la intencionalidad de medir en términos cuantitativos los avances en los aprendizajes de los estudiantes. El trabajo con los datos que emanan de estas pruebas queda a criterio de cada establecimiento, por lo que cada uno de ellos posee criterios diferenciados en el uso que hacen de éstos.

Esta flexibilidad se replica al interior del propio establecimiento, que no posee un modelo pedagógico explícito que rijas las prácticas de profesores y directivos. De este modo, el docente posee libertad para planificar sus clases, dado que el modelo que se exige a nivel de establecimiento no fija criterios estrictos en términos de estructura de clase y sobre cómo trabajar los Objetivos de Aprendizaje.

En este contexto, la gestión pedagógica queda en manos de la jefe de UTP, la cual concentra el apoyo y dirección de todas las asignaturas en todos los niveles, mientras que el Jefe de Departamento en el establecimiento municipal posee una función más accesoria que real en cuanto a sus reales responsabilidades respecto de sus colegas de asignatura. De modo concreto, el establecimiento donde se desempeña el Caso 2 no posee un modelo pedagógico explícito respecto de cómo lograr las metas que el currículum nacional propone, por lo que el cargo de la jefe de UTP, responsable directa de la asignatura de

Historia, posee un rol de tipo más administrativo que guía sobre los aspectos pedagógicos. La carencia de una estructura que guíe y retroalimente los procesos dentro y fuera del aula deja al docente sin acompañamiento real en su labor. De este modo, la figura encargada de la gestión curricular en el establecimiento municipal cumple por sobre todo un rol de control administrativo y de resolución de problemas ante las contingencias que ocurren en el cotidiano.

En este contexto, el docente posee una relación con los cargos medios en términos curriculares es más bien indirecta, a través de documentos que son revisados en instancias especiales durante el año, teniendo libertad en términos decisionales sobre el currículum. Al no existir una estructura declarada y explícita de gestión curricular en términos del diseño de la enseñanza y de los procesos que ocurren al interior del aula, el docente queda a merced de su propio juicio para tomar decisiones sobre el currículum.

Asimismo, cabe destacar que en este contexto se observó que, a nivel de la gestión curricular del establecimiento, existe una dicotomía con respecto a los focos que se consideran relevantes en la enseñanza, en contraposición con los materiales que se entregan a los docentes. La jefe de UTP plantea que, para ella, el foco debe estar puesto en el desarrollo de habilidades, sin embargo, los instrumentos de gestión curricular apuntan a una cobertura curricular basada en aspectos conceptuales. Esto impacta directamente en la percepción del docente sobre su rol sobre el currículum que propone el establecimiento y los focos que debe poner clase a clase. Ello se refuerza al no existir acompañamiento y discusión constante respecto de sus procedimientos de enseñanza, siendo los documentos que otorga la institución son la única base que posee el docente para responder a las exigencias del establecimiento. De este modo, si la labor del profesor se basa en las expectativas que se tiene de su enseñanza, estos documentos curriculares le entregan un mensaje claro de que el foco debe ponerse en los conceptos, y no en las habilidades.

Con respecto a la mirada que posee el docente sobre el currículum, y que dará la base para tomar decisiones sobre el mismo, el docente expresa una mirada técnica sobre éste y sobre las posibilidades de decisión que tiene frente al mismo. Al identificar las Bases Curriculares como “contenidos a pasar” y definiendo su función docente como “ver los objetivos mínimos y cumplir con lo que se le solicita”, da cuenta de escasa agencia y al momento de tomar decisiones curriculares, que se evidencia también al describir el tipo de actividades y su mirada sobre la disciplina y sus estudiantes.

Esta mirada sobre el currículum será influyente al momento de comprender las decisiones curriculares que toma para desarrollar las habilidades informacionales que proponen las Bases Curriculares.

En coherencia con lo anterior, el docente genera diseños curriculares que no consideran procedimientos específicos a la disciplina que enseña, enfocándose principalmente en la cobertura curricular de contenidos conceptuales.

En su contexto de desempeño, lo relativo a procedimientos a seguir y estructura de clases quedan a decisión propia, otorgándole mayores libertades al momento de decidir sobre cómo dirigir sus procesos de enseñanza, sin un modelo particular para su desarrollo.

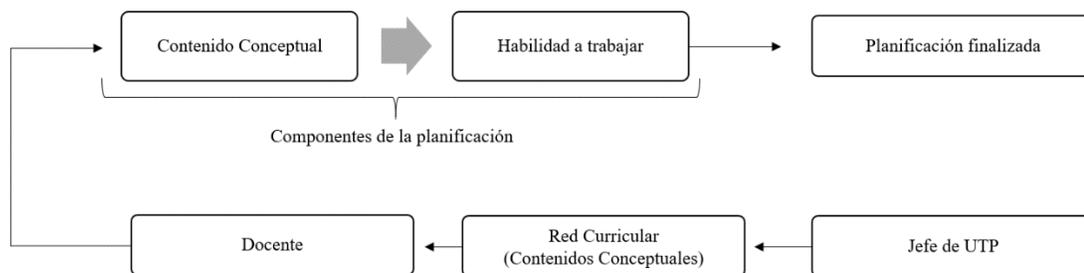


Figura 8. Componentes de la planificación Caso 2 (construcción propia).

De esta forma, toma decisiones curriculares de manera individual y sin retroalimentación constante, a excepción de momentos específicos en que se vea requerido de ayudas o autorizaciones concretas.

En esta libertad, el docente no posee una estructura de planificación con el que guíe sus procesos día a día, sino que cumple con entregar planificaciones mensuales, que no poseen una secuencia curricular clase a clase.

En cuanto a su percepción sobre las habilidades informacionales, el docente presenta una definición difusa, enfocada en relacionar directamente estas habilidades con análisis de texto y trabajos de investigación.

Esto se condice con las decisiones que toma para desarrollar estas habilidades en su asignatura, describiendo procedimientos se encuentran más bien poco específicos y de carácter general, aludiendo más a tipos de actividades y productos para definir cómo se desarrollan este tipo de habilidades. En términos generales, y acorde lo descrito a lo largo de la entrevista, el profesor no demuestra comprensión sobre cómo desarrollar, en general, habilidades en sus estudiantes, enfocándose principalmente en actividades de exposición de contenido conceptual, que no apuntan al tratamiento de la información, sino sólo a la reproducción.

Para el docente, las actividades deben ser sencillas en tanto, en su percepción, los estudiantes no poseen las habilidades necesarias para escalar en procesos analíticos más complejos, debido al contexto socioeconómico de los estudiantes y la escasa motivación de éstos frente a los desafíos académicos. De este modo, las decisiones que toma sobre el currículum no se relacionan con aquello que los estudiantes deben aprender, sino más bien con aquello que los estudiantes pueden hacer con las habilidades que ya manejan.

De esta manera, más que una estructura de enseñanza para desarrollar estas habilidades, describe una fórmula, es decir, da cuenta de los componentes que deben tener dichas actividades, como se muestra en la siguiente figura:

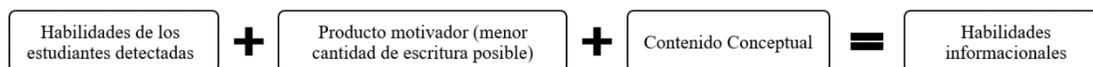


Figura 9. Procedimientos para el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital Caso 2 (construcción propia a partir de la data recolectada).

Respecto de los procedimientos específicos que diseña para realizar un seguimiento y tomar decisiones futuras para el desarrollo de habilidades, su respuesta se enfoca más indicaciones de forma que entrega a sus estudiantes, con énfasis en el formato de los trabajos más que en la calidad de la información que presentan. Tampoco explicita modelamientos sobre cómo desarrollar los procesos que solicita.

De esta forma, el delineamiento de las habilidades necesarias para cumplir con éxito los productos solicitados dependen en gran parte en exclusiva del trabajo autónomo de los estudiantes.

Esto queda en evidencia en la información que ellos entregan, cuyas estrategias para resolver problemas que requieren información de Internet son más bien escasas, concentradas en los procesos de selección y análisis de información, más que en la búsqueda, y se derivan principalmente de su experiencia con el uso de este medio más que en estrategias que deriven de su formación en la disciplina.

En síntesis, es posible sintetizar cómo se configura el proceso de toma de decisiones curriculares que realizan el docente para desarrollar habilidades informacionales del siguiente modo:

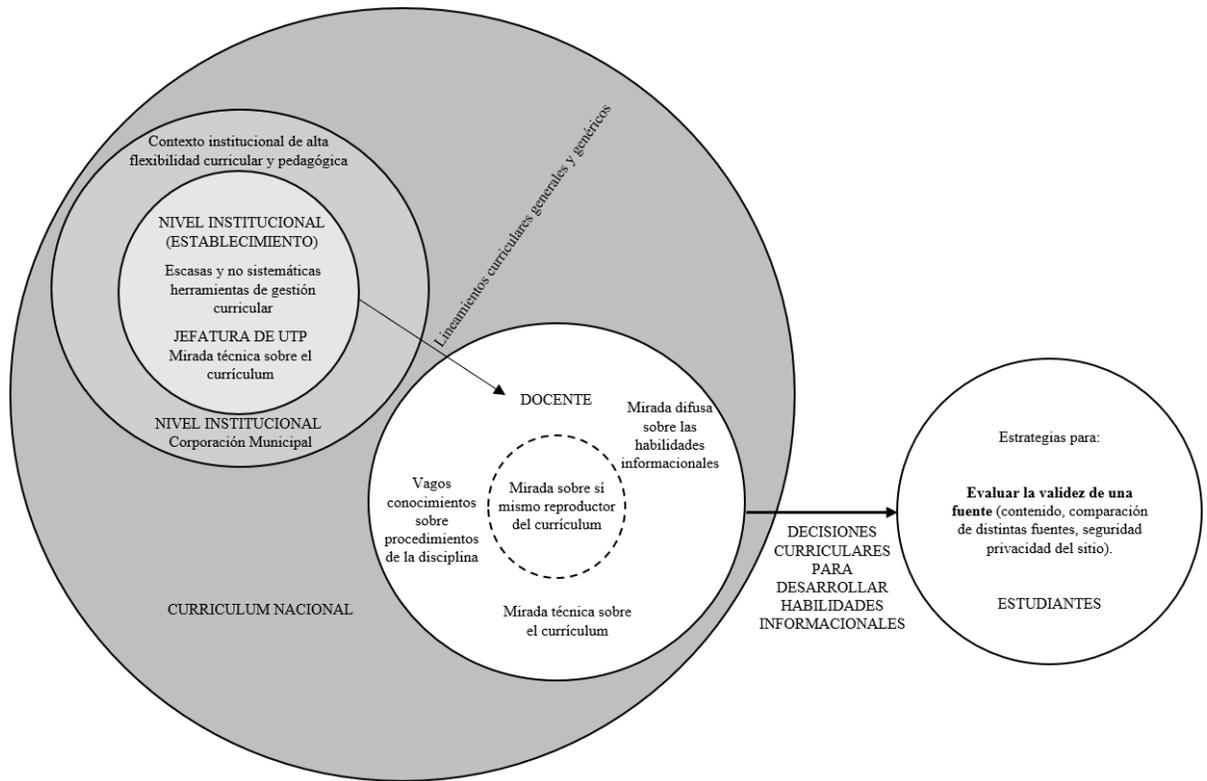


Figura 10. Esquema de configuración del proceso de toma de decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales Caso 2.

VII. HALLAZGOS

VII.1. Aspectos contextuales

Esta dimensión hace referencia al segundo nivel que propone Brew (2013) respecto de cómo se configura un proceso de toma de decisiones curriculares, entendiendo que el contexto es un aspecto fundamental para entender el alcance que estas pueden tener. De este modo, al igual que en su propuesta, se abarca el contexto institucional, pedagógico, curricular y disciplinario. A éstos se agregó el contexto social, en tanto fue un elemento relevante rescatado en las entrevistas.

VII.1.1. Contexto social

Se constató que ambos colegios atienden una gran cantidad de estudiantes, provenientes de un contexto socioeconómico similar, mantienen una matrícula estable, y poseen condiciones laborales similares para sus docentes. Sin embargo, ambos poseen grandes diferencias en términos de gestión curricular y de la enseñanza.

VII.1.2. Contexto institucional y curricular

Se observó que la gestión curricular dentro de cada establecimiento marca una diferencia en el modo en que los docentes toman decisiones frente al currículum.

El Caso 1 se desenvuelve en un modelo de gestión curricular y de enseñanza altamente estructurado, donde tanto docentes como equipos directivos deben seguir pautas específicas tanto en lo organizacional como pedagógico. Estas pautas sirven de guía para la toma de decisiones, incluidas las decisiones curriculares.

Para el Caso 2, el modelo de gestión curricular y de enseñanza se evidencia flexible y con menos estructuración, por lo que los actores poseen mayores libertades y menos lineamientos para la toma de decisiones, especialmente en el ámbito pedagógico.

Por otra parte, el establecimiento del Caso 1 posee un modelo pedagógico explícito, declarado en los documentos institucionales, respaldado por un organigrama que dispone responsabilidades específicas a cada miembro de la comunidad escolar para su cumplimiento. Este modelo otorga rigidez al modo en que se gestiona el currículum, donde los docentes reciben guías específicas sobre el diseño de la enseñanza y la estructura de clase.

Se observó que esta rigidez curricular, si bien moldea el modo en que se desarrollan las habilidades informacionales en contexto digital, no determinan la autonomía docente para contextualizar, y focalizar según su juicio, los procesos de enseñanza. Esto se evidencia en el modo en que la profesora diseña el proceso de desarrollo de habilidades, que, si bien se encuentra enmarcado dentro de esta estructura, los énfasis disciplinares son dispuestos por la docente, siguiendo sus propios criterios.

El Caso 2 presenta un contexto de alta flexibilidad en términos curriculares para adaptar las propuestas nacionales a las necesidades de sus estudiantes. Sin embargo, como se pudo observar en el tipo de actividades desarrolladas por el profesor, esta libertad no se traduce directamente en diseños contextualizados y estructurados para el desarrollo de habilidades informacionales en los estudiantes. Los procesos, en este contexto de flexibilidad, dependen exclusivamente de las capacidades del profesor para generar diseños de aprendizaje efectivos y provechosos, que requieren de altos niveles de agencia y preparación de los docentes, dado que toda la responsabilidad de la enseñanza recae en ellos.

Un segundo elemento observado fue la gestión curricular a nivel meso, es decir, de cómo los modelos de gestión son llevados a la práctica, y cómo éstos juegan un rol clave al momento de desarrollar habilidades informacionales en los estudiantes.

Al observar el trabajo del nivel meso en ambos casos, se pudo identificar que el trabajo que desarrolla el Encargado de Área o UTP es importante para pulir los diseños de enseñanza que los docentes generen, así como para guiar los procesos curriculares hacia el cumplimiento de los objetivos que la propia institución propone.

Para el Caso 1, el Encargado de Área posee una visión formada y específica respecto de los problemas y oportunidades que se presentan en su disciplina, desarrollando además un trabajo cercano y sistemático con la docente, que van desde retroalimentaciones a la planificación a metas en conjunto con el resto del equipo de la asignatura.

En esta dinámica, el Caso 1 muestra cómo los apoyos institucionales, y el trabajo en equipo, pueden ser un aporte para diseñar rutas apropiadas para el desarrollo de habilidades informacionales. Como describen los actores involucrados, para ambos – profesora y Encargado de Área – hay un proceso continuo de consulta en la toma de decisiones curriculares, donde no solamente pesan las percepciones de los docentes al momento de diseñar la enseñanza y desarrollarla, sino que existe una segunda voz para fortalecer su desarrollo.

Para el Caso 2, la jefe de UTP presenta una alta carga laboral, al ser responsable de múltiples docentes y asignaturas, lo que además se suma a su desconocimiento de los aspectos específicos que involucra la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. De esta forma, su trabajo muestra ser homogéneo entre los docentes, sin generar diferencias por asignatura o monitorear caso a caso el desarrollo profesional de los profesores a su cargo. De esta forma, los apoyos en términos curriculares y disciplinares son más bien superficiales y no sistemáticos.

El Caso 1 da cuenta de una gestión curricular que basa todo el peso de las decisiones en sus docentes, por lo que los diseños de enseñanza y el modo en que se guía el aprendizaje queda a criterio único del profesor, sin retroalimentación respecto de la calidad de su labor.

Por tanto, los distintos modos en que se ejecuta la gestión curricular impactan de manera directa en las oportunidades de retroalimentación y mejora que los docentes tienen respecto del desarrollo de su labor. Mientras el Caso 1 tiene acceso a discutir los problemas que se presentan de manera contextualizada a la disciplina y en el marco de procedimientos e instancias definidas, el Caso 2 se enfrenta a la labor principalmente en solitario, donde las retroalimentaciones en términos disciplinares son más bien nulas, quedando sin acceso a mejorar la calidad de sus procesos desde una mirada más experta.

VII.1.3. *Contexto pedagógico*

Esta subdimensión referencia al modo en que los docentes comprenden el currículum, y su rol respecto al mismo, en tanto estos elementos se encuentran relacionados con la manera en que cada uno enfrenta el desarrollo de habilidades en sus estudiantes.

De acuerdo con la mirada que los profesores tengan sobre el currículum como concepto, así como de las Bases Curriculares, es como entenderán las ventanas de oportunidad para trabajar con él y cómo perfilarán su rol como profesores.

El Caso 1 describe una mirada curricular compleja, en tanto comprende el currículum como una construcción intervenida por distintos actores, que va más allá de los documentos propuestos como obligatorios. Esta mirada permite visualizar espacios de flexibilidad en las construcciones curriculares con las que debe guiar su labor.

Asimismo, su apropiación sobre las Bases Curriculares de su disciplina le permite trabajar de manera más profunda los objetivos disciplinares que para ella son relevantes, pudiendo construir rutas de aprendizaje apropiadas para su contexto, a pesar del alto contexto de rigidez curricular en el que se desempeña.

En el Caso 2 se observó una mirada de carácter más técnico sobre el currículum, la cual lo hace asumir las Bases Curriculares como una prescripción a seguir. Ello se constata al describir que “el currículum es una guía de contenidos que en teoría deberíamos alcanzar a pasar” (Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018) y que su rol respecto del mismo es “que vea los objetivos mínimos, que cumpla lo que se me solicita” ((Entrevista Caso 2, 14 de agosto de 2018). Esta mirada, que entiende las herramientas curriculares como manuales, hace que el docente interprete el currículum como lineamientos, y no como ventanas de oportunidad para desarrollar las distintas habilidades relacionadas con su disciplina.

En cuanto a su mirada sobre las Bases Curriculares, en sus descripciones muestra una apropiación superficial de los contenidos que en ella se presentan. Ello se evidencia en las dificultades que expresa para describir los procesos relacionados al desarrollo de habilidades informacionales, las cuáles se encuentran explícitas en los Objetivos de Aprendizaje que corresponden al nivel que enseña. Este aspecto parece afectar el modo en que diseña sus clases, en tanto los focos que describe se alejan de los requerimientos que el currículum solicita.

De esta forma, es posible relacionar que la mirada prescriptiva sobre el currículum, junto con el conocimiento no profundizado sobre las Bases Curriculares, plantean un escenario donde las habilidades informacionales no encuentran terreno fértil para su desarrollo.

VII.1.4. *Contexto disciplinar*

Se observó que uno de los aspectos relevantes en el contexto docente se relaciona con la mirada sobre la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales influye en el modo en que los docentes toman decisiones curriculares para desarrollar habilidades informacionales.

En ambos casos se identificó que los docentes identifican su asignatura como una ventana de oportunidad para el desarrollo de habilidades informacionales. Estas oportunidades son identificadas en ambos casos al relacionar estas habilidades con la enseñanza basada en investigación y trabajo con fuentes.

Sin embargo, a pesar de esta similitud, ambos difieren en el modo en que abordan estas oportunidades, diseñando procesos de enseñanza para su desarrollo que son escasamente coincidentes. Estas diferencias se muestran, por una parte, a partir del conocimiento del currículum y de la disciplina que posee cada docente.

El Caso 1 hace evidente su conocimiento acerca de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales a través de la descripción de los procedimientos que sigue para el desarrollo de habilidades informacionales. Estas descripciones poseen un tecno-lecto disciplinar explícito que permite comprender cómo realiza una asociación entre habilidades informacionales en contexto digital y la asignatura que enseña. Por ejemplo, al describir parte de los procedimientos de análisis que realiza con sus estudiantes plantea

“[se] parte de lo más básico, como procedimientos heurísticos con los estudiantes, como, por ejemplo, autor, año, tipo de fuente. De ahí tú vas avanzando en complejidad: cuál es la intención del autor, cuál es el contexto en que el autor escribe, cómo podemos ver nosotros que ese autor está, hoy en día, validando ciertas posturas de la actualidad. Por ejemplo, yo estoy hoy día con 2° Medio solamente con heurística e intención del autor. Pretendo, a lo largo del año, llegar hasta los otros puntos que te mencionaba” (Entrevista Caso 1, 27 de abril de 2018).

De esta manera, muestra un conocimiento explícito acerca de los procedimientos para el análisis de información, y cómo escalar en dificultad las actividades para profundizar el desarrollo de habilidades.

El Caso 2, si bien evidencia conocimiento sobre la asignatura, las menciones de conceptos específicos asociados la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, y su

relación con las habilidades informacionales, son escasos. En esta deficiencia, no logra identificar los espacios declarados en las Bases Curriculares que hacen referencia al desarrollo de estas habilidades. Por tanto, en sus descripciones no hace referencias cruzadas entre los objetivos declarados en el currículum y el diseño de actividades que realiza.

Ello se constata al declarar que, al diseñar actividades su foco está en aquello que los estudiantes pueden hacer con las habilidades que ya manejan, más que desarrollar nuevas habilidades en base a su enseñanza.

VII.2. Configuración del proceso de toma de decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

El proceso de toma de decisiones curriculares, como plantea Brew (2013), se relaciona estrechamente con el qué enseñar (conceptos, habilidades y actitudes) y con el cómo enseñar (diseño de estrategias).

Se observó que ambas dimensiones se encuentran presentes en los casos analizados, y son un aspecto fundamental en la configuración de los procesos de toma de decisiones curriculares para desarrollar habilidades informacionales en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

VII.2.1. Qué son las habilidades informacionales.

Se observó que la percepción que poseen los docentes sobre las habilidades informacionales, en términos conceptuales y de relevancia atribuida, actúa de guía para la construcción de procedimientos para desarrollar estas habilidades en sus estudiantes.

El Caso 1 da cuenta de una descripción específica de cómo comprende las habilidades informacionales, la cual se ve reflejada posteriormente en los procedimientos

progresivos, estructurados e intencionados que desarrolla en aula. Los aspectos que menciona como relevantes a trabajar, o que fueron trabajados en aula, son luego reportados por los propios estudiantes, quienes logran dar descripciones cercanas a las de la docente. De esta forma, las estrategias que sus estudiantes mencionan para el trabajo con fuentes en contexto digital son coincidentes con los aspectos que el Caso 1 menciona al referirse a sus procedimientos para desarrollar habilidades informacionales en contexto digital.

La definición que entrega el Caso 2 alude directamente a actividades que realiza en aula, sin describir procedimientos concretos y guiados para concretar dichas actividades. Coincidente con ello, los estudiantes tampoco logran describir procesos formales y guiados para el desarrollo de sus actividades de indagación con fuentes digitales. Este aspecto puede ser explicativo del por qué la mayor parte de las estrategias que poseen sus estudiantes para trabajar con fuentes en Internet, como ellos declaran, no provienen desde el aula, sino de su propia experiencia en el uso de estos recursos en línea.

VII.2.2. *Cómo desarrollar habilidades informacionales en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*

Por otra parte, el Caso 1 muestra el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital como un proceso intencionado, guiado y evaluado. A partir de lo observado, ello permitiría que los estudiantes logren desarrollar estrategias diversas para enfrentar problemas informacionales.

Este proceso incluye una progresión en diversos aspectos, incluyendo la materialidad de la fuente (de papel a fuentes digitales), el tipo de fuente (descriptivas o argumentativas), el tipo de análisis que se exige a los estudiantes (heurístico, o argumentativo), así como los productos solicitados a partir de los análisis (desde el ensayo, a debates y reportajes). Esta progresión aumenta la dificultad de las actividades, en tanto requiere cada vez de mayores niveles de autonomía en los estudiantes.

Cada uno de los trabajos de investigación que el docente solicita a sus estudiantes poseen una estructura interna explícita y pauteada, con un paso a paso predefinido por la docente en el desarrollo de cada actividad.

Asimismo, los estudiantes del Caso 1 muestran diversas estrategias para resolver las tareas informacionales que se les presentan a lo largo de estos procesos de trabajo con información digital, las cuáles son enseñadas por la docente paso a paso, según la estructura de clases con la que realiza sus procesos de enseñanza.

Los estudiantes describen cómo pasan de estrategias de procesamiento y evaluación de la información en papel al trabajo con fuentes digitales, en un proceso que va progresivamente aumentando en dificultad y en la autonomía que se les exige. Por ejemplo, describen que la docente inicialmente les entrega fuentes en papel, lo que les facilita la evaluación de la validez de la fuente, pero que al momento de realizar búsquedas de información en Internet, se les abre una ventana de acceso a múltiples y diversas fuentes, que requieren del despliegue de mayores habilidades para su procesamiento.

De esta manera, los estudiantes reportan estrategias para trabajar la información como fuente tales como definir problemas de investigación, identificar tipos de fuente válidas, validar la información con otros, así como citar y reconocer propiedad intelectual. Por otra parte, definen criterios de evaluación de la validez de las fuentes con las que trabajan a través de su contenido, de la autoría de la fuente o del autor, la comparación de fuentes distintas, y de la identificación de la seguridad y privacidad de los sitios web que visitan.

El Caso 2 posee procesos desestructurados para el desarrollo de habilidades, por lo que a lo largo de la información recolectada, no se identificaron procedimientos que aludan a decisiones curriculares intencionadas para el desarrollo de habilidades informacionales. Esta desestructuración también es identificada por los estudiantes, quienes describen las exigencias en términos de formato de los productos que se les solicitan, pero no así en cuanto a la rigurosidad para el trabajo con la información que obtienen en línea.

Finalmente, en este proceso de toma de decisiones curriculares, los docentes identificaron desafíos y/o dificultades de distinto orden para desarrollar habilidades informacionales en contexto digital en sus estudiantes.

VII.2.3. *Desafíos para el desarrollo de habilidades informacionales*

Un desafío/dificultad expresada por ambos casos se relaciona con el acceso a dispositivos tecnológicos y a una conexión a Internet que permita a todos los estudiantes trabajar con estos medios.

Ambos son explícitos en mencionar la falta de acceso a recursos tecnológicos al interior de la escuela, los cuáles son escasos, y la falta de conectividad al interior de las salas de clases. Por otra parte, también explicitan que, dentro de las prioridades del establecimiento la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no está relacionada al uso de recursos digitales, ya que no son vistos como necesarios para la enseñanza, como sí lo sería la asignatura de Tecnología. En este mismo marco de prioridades, expresan que los laboratorios de computación son altamente utilizados para la aplicación de ensayos para las pruebas SIMCE o PSU, por lo tanto, las horas de acceso a los laboratorios para la asignatura son escasas.

Una segunda dificultad/desafío refiere a la preparación que tienen como docentes para trabajar en ambientes digitales, en tanto ambos aluden a tener dificultades para guiar trabajos con dispositivos tecnológicos.

El Caso 1 lo expresa como “dificultad personal” de manera explícita, aludiendo a su formación como docente y a su escasa experiencia personal en el uso de estos dispositivos.

El Caso 2 comenta que “es algo lo que ha visto” al referirse al trabajo en ambientes digitales. Particular a este caso es que es explícito en delegar la responsabilidad del trabajo en ambientes digitales a la incapacidad de los estudiantes de trabajar seriamente con estos dispositivos. Estos desafíos son enfrentados de manera distinta en cada caso. El Caso 1 describe estrategias para superar esta dificultad, apoyándose en distintas estrategias que la ayudan a enfrentarse a procesos de enseñanza utilizando fuentes digitales. Por ejemplo, desarrolla guías de trabajo exhaustiva con sus estudiantes, o en etapas iniciales del trabajo con fuentes digitales es ella quien les recomienda qué sitios visitar.

El Caso 2 no describe estrategias de manera directa. La explicación para no experimentar más allá en sus estrategias es que los estudiantes pertenecen a un contexto con escaso soporte de las familias, y que además están desmotivados, lo que imposibilitaría el desarrollo de mayores innovaciones en sus estrategias para el trabajo en ambientes digitales.

De este modo, a pesar de que ambos se desempeñan con estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos similares, para el Caso 1 esto no se expresa directamente como dificultad, a diferencia del constante hincapié que realiza el Caso 2 en estos aspectos.

El Caso 1 muestra no limitarse frente a los desafíos o dificultades que se le presentan, sino que busca soluciones para lograr los objetivos pedagógicos que se plantea. El Caso 2 muestra un escenario distinto, donde no se asume la responsabilidad de resolver las dificultades, sino que estas actúan como barrera para el logro de los objetivos pedagógicos.

VIII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue analizar el proceso de toma de decisiones curriculares que realizan los docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para que sus estudiantes desarrollen las habilidades informacionales declaradas en las Bases Curriculares.

Los hallazgos reportados indican que las decisiones curriculares que toman los docentes para el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital varían y se configuran de manera diferente según sus contextos, respondiendo a diversas necesidades y expectativas de los actores que participan del proceso educativo. Estos aspectos son coincidentes con las investigaciones realizadas en torno a cómo se configura la toma de decisiones curriculares (Brew, 2013; Ruppard, Gafney & Dymond, 2015; Siuty, Leko & Knackstedt, 2018), y cómo el desarrollo de habilidades digitales depende de una multiplicidad de variables para comprender cómo se configuran y desarrollan las habilidades informacionales en contexto digital (Calderon, 2018, Scheerder, van Deursen & van Dijk, 2017, van Deursen, van Dijk & Peters, 2011).

Dentro de las dimensiones que perfilan las decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital, se estudió la gestión curricular y pedagógica al interior del establecimiento; la mirada que los docentes tienen sobre el currículum y sobre sí mismos en términos profesionales, la perspectiva que poseen los profesores sobre la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y la mirada que poseen los docentes sobre el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital. Asimismo, se evidenciaron distintos desafíos que enfrentan los docentes para el desarrollo de estas habilidades.

VIII.1. Relevancia del contexto institucional.

La gestión curricular y pedagógica que se desarrolla en cada uno de los establecimientos es uno de los elementos que influye en las decisiones que toman los docentes para el desarrollo de habilidades informacionales (Brew, 2013).

Tanto uno como otro caso mostraron la importancia del rol que desempeñan sus encargados disciplinares para prestar apoyo en el diseño y desarrollo de la enseñanza. El Caso 1 evidencia un apoyo colaborativo, basado en el desarrollo conjunto entre profesor y Encargado de Área, quienes en su trabajo en conjunto nutren los procesos en base a la retroalimentación. El Caso 2 no evidencia apoyos directos, y da muestras de una gestión curricular y pedagógica que no involucra directamente al docente con su jefe de UTP.

Lo observado en el Caso 1 confirma lo planteado por de Parcerisa (2007) quien enfatiza la importancia de construir los materiales curriculares de manera colectiva para lograr mayores niveles de contextualización en la enseñanza y mayor calidad ante la intervención de los pares. Pinar (2004) también hacen hincapié en este aspecto al considerar la acción del docente al interior del aula como el espacio de concreción de los criterios acordados en instancias colaborativas, en tanto la tarea de enseñar se basa en buscar caminos de aprendizaje junto con otros.

VIII.2. Mirada docente sobre el currículum y sobre sí mismos.

Un segundo elemento que influye en el modo en que los docentes configuran sus procesos de toma de decisiones para el desarrollo de habilidades informacionales es la mirada que poseen sobre el currículum y sobre sí mismos en términos profesionales, es decir, cómo comprenden el currículum en términos conceptuales y prácticos, y qué características se otorgan a sí mismos frente a este currículum.

La mirada curricular del Caso 1 – que entiende el currículum de manera compleja, como una construcción donde los actores tienen participación relevante – muestra agencia

en su labor profesional, a pesar de desempeñarse en un contexto curricular y de gestión altamente estructurado. Este posicionamiento se relaciona con lo planteado por Priestley, Biesta & Robinson (2013) respecto de la agencia docente frente al currículum y con la posibilidad de releer el currículum desde la experiencia, transformándolo continuamente desde una mirada crítica sobre el mismo (Aoki, 1986; Pinar, 2004). Esta mirada compleja sobre el currículum puede ser un elemento explicativo de la relación dialógica que establece con los niveles medios del establecimiento, en donde la retroalimentación con el Encargado de Área y de los documentos curriculares no actúan de manera prescriptiva, sino que constructiva sobre su labor, en tanto puede reinterpretar estos lineamientos. Este último aspecto conversa con los planteamientos de Spurlin (2018) quien indica que independiente del contexto o lo estandarizado de que sea el currículum prescrito, los docentes mantendrán el control sobre su perspectiva y decisiones sobre este.

El Caso 2 define el currículum desde la prescripción, restringiendo su rol docente al cumplimiento de estos lineamientos. Desde esta posición, es posible palpar la dependencia y carencia de autonomía profesional descritas por Magendzo & Donoso (1992), quienes relacionan esta mirada curricular con un docente cuyo rol es de “ejecutor de normas y en un coadyuvante de la función reproductora de la escuela” (p.10).

Este aspecto puede ser un posible factor explicativo al foco que el Caso 2 pone en los contenidos conceptuales, en tanto el único mandato desde la jefatura técnica es la malla de contenidos conceptuales (Red Curricular) que debe cubrir durante el año, omitiendo en su diseño de enseñanza el énfasis en las habilidades informacionales que se encuentran explicitadas en las Bases Curriculares de su asignatura.

VIII.3. Perspectivas sobre la asignatura de Historia, Geografía y Ciencia Sociales.

Un tercer ámbito relevante que influyen en la configuración de las decisiones curriculares se asocia a la perspectiva que poseen los docentes sobre la asignatura de

Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es decir, cuáles son sus percepciones y modos de ver la disciplina que enseñan en relación con el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital

Tanto para el Caso 1 como el Caso 2, las actividades de investigación y el trabajo con fuentes escritas son asociadas con el desarrollo de habilidades informacionales.

Esta relación es mencionada en el trabajo de Lupton (2017) quien plantea que estos dos elementos son una traducción metodológica y disciplinar de las habilidades informacionales descritas en marcos genéricos, tales como los propuestos por Brand Gruwel, Wopereis & Vermetten (2005), Eisenberg (2008) y Kuhlthau, Maniotes & Caspari (2012).

Para el Caso 2, el modo en que define estas actividades encuentra eco en los trabajos de Wineburg, San Martin & Monte-Sano (2012), en tanto define procedimientos para el trabajo con fuentes desde preguntas disciplinares que permitan desarrollar argumentaciones fundamentadas.

VIII.4. Mirada sobre el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital.

Un cuarto ámbito de influencia sobre la configuración del proceso de toma de decisiones curriculares es la mirada que poseen los docentes sobre el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital, es decir, cómo los casos conceptualizan qué son y cómo se desarrollan estas habilidades. Comprender esta mirada da luces para entender cómo planifican su enseñanza y dónde ponen los focos de relevancia.,

El Caso 1 reportó conocimiento sobre estas habilidades, su significado y su presencia al interior del currículum nacional en los Objetivos de Aprendizaje. Asimismo, otorga descripciones detalladas de procedimientos y estrategias para su desarrollo. Esto queda reflejado en el proceso de planificación, así como en sus procesos de enseñanza.

Respecto del despliegue de estrategias en contextos específicamente digitales, esto se realiza una vez que los estudiantes ya han desarrollado estrategias para el trabajo con fuentes en papel o con investigaciones realizadas en biblioteca, en tanto la docente percibe que el uso de Internet posee una complejidad mayor en términos del volumen y tipo de información que en ella se encuentra, por lo que los estudiantes requerirían de mayores herramientas para trabajar en estos ambientes. De esta manera, el Caso 1 percibe el uso de ambientes digitales como un espacio para desplegar habilidades de mayor complejidad, en tanto pone a los estudiantes en un contexto menos guiado que en el trabajo con fuentes en papel al interior de la sala de clases.

En el Caso 2 no se encontraron conocimientos específicos relativos a la temática, ni procedimientos concretos para el desarrollo de estas habilidades. De este modo, el desarrollo de estas habilidades en contextos digitales no es un proceso guiado, en tanto queda a criterio de los alumnos con qué tipo de información trabajarán en sus investigaciones. En este sentido, más allá de una mirada negativa respecto de los medios digitales, hay una omisión de la relevancia que tienen en el proceso de desarrollo de habilidades informacionales.

Como plantea Hangen (2015) y Wineburg, San Martin & Monte-Sano (2012), la adopción deliberada de fuentes y recursos digitales aportarían a lograr alcanzar los objetivos más significativos dentro de la disciplina, dado que permite a los estudiantes a pensar históricamente en estos tiempos de rápidos cambios. Sin embargo, para aprovechar esta oportunidad son necesarios compromisos individuales y colectivos por parte de los profesores para poder descubrir nuevas herramientas, en una pedagogía de la experimentación donde se debe estar dispuesto a tomar riesgos.

La mirada y procedimientos que perfilan ambos casos son coincidentes con la literatura que plantea que las percepciones que poseen sobre el desarrollo de habilidades informacionales se perfilan como barrera o ventana de oportunidad (Tondeur, van Braak, Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2016; Siddiq, Scheerer & Tondeur, 2016). Asimismo, para

que logren integrar el uso de Internet en el proceso de enseñanza, se hace evidente la necesidad de una percepción beneficiosa de los medios digitales (Salinas et.al, 2016), tal como lo muestra el Caso 1 al ver en Internet un espacio para desarrollar habilidades más complejas.

VIII.5. Decisiones curriculares para el desarrollo de habilidades informacionales

Las decisiones curriculares que toman los docentes para desarrollar habilidades informacionales en contexto digital que se identificaron para cada caso fueron distintas.

El Caso 1 reportó un proceso progresivo en diversos ámbitos, incluyendo la materialidad de las fuentes con las que trabajarán los estudiantes (papel o digital), el tipo de fuente, el tipo de análisis requerido y los productos que les son solicitados. Asimismo, la construcción de cada producto se relaciona a una pauta que especifica el paso a paso para desarrollar el proceso. Las estrategias para trabajar la información como fuentes, así como los criterios de evaluación de la validez de la fuente que se evidenciaron en el Caso 1 son coincidentes con las propuestas de los modelos para el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital revisados.

La progresión, así como el diseño de sus etapas, son aspectos comunes que poseen los modelos de Brand Gruwel, Wopereis & Vermetten (2005), Eisenberg (2008) y Kuhlthau, Maniotes & Caspari (2012), los cuales incluyen la definición del problema o tarea, las estrategias de búsqueda de información, el hallazgo de fuentes, el procesamiento de la información y su evaluación.

Respecto a lo reportado por el Caso 2, se muestra un proceso no estructurado, con falta de guías procedimentales para los estudiantes, y sin objetivos claros que relacionen el desarrollo de estas habilidades con un paso a paso en el desarrollo de las actividades. La falta de guía en el proceso de desarrollo de habilidades puede ser una explicación de

por qué los estudiantes despliegan menos estrategias para trabajar con información en ambientes digitales.

En este respecto, cabe considerar el concepto de “Currículum Nulo” para describir aquellos temas de estudio que no son enseñados, o que siendo parte del currículum se les considera sin aplicabilidad o utilidad aparente, son omitidos.

Los argumentos que da el Caso 2 para no profundizar en el desarrollo de habilidades apuntan a la condición cognitiva de los estudiantes, a su falta de motivación y al escaso apoyo desde las familias para acompañar los procesos. Estas explicaciones coinciden con el análisis que De Meza & Cepeda (2001) realizan para explicar la presencia de un Currículum Nulo al interior de la escuela, relevando que ciertos contenidos son pasados por alto por múltiples razones, siendo coincidentes entre la literatura y lo encontrado en el estudio del caso la frondosidad de la propia construcción curricular, tiempo insuficiente de cobertura y la falta de preparación del docente.

Esta omisión de los objetivos relacionados a las habilidades informacionales por parte del Caso 2 da cuenta también de los problemas de teoría curricular indicados por Eisner ya en 1979, quien expresaba la importancia de comprender los problemas de diseño curricular como problemas de origen práctico, donde es relevante distinguir entre las ideas con las que se trabaja y el acto práctico de construir los programas educacionales (Silva, 2002).

La distancia en las estrategias para trabajar la información como fuente, así como los criterios de evaluación de la validez de la fuente, que despliegan los estudiantes del Caso 1 y 2 muestran el rol relevante que tiene la escuela en el desarrollo de habilidades informacionales (Jara et.al, 2015), en tanto se configura como uno de los pocos espacios en que los estudiantes pueden desplegar y desarrollar estrategias de trabajo con medios digitales en un espacio guiado y monitoreado.

VIII.6. Desafíos y/o dificultades para el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital.

Finalmente, ambos casos se enfrentan a diversos desafíos/dificultades para desarrollar habilidades informacionales en contexto digital.

Los desafíos identificados son de distinta naturaleza. Los primeros son personales, asociados con la preparación que cada uno posee para trabajar con sus estudiantes en ambientes digitales o con la percepción que poseen respecto de las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes. Otros desafíos/dificultades son contextuales, relacionados concretamente con la falta de acceso a recursos digitales.

Respecto de los desafíos de tipo personal, ambos refieren a tener dificultades para guiar trabajos en ambientes digitales. El Caso 1 relaciona esta dificultad con un “aspecto débil” en su formación, sin mencionar a los estudiantes como parte del problema, mientras que el Caso 2 pone la responsabilidad en la incapacidad de los estudiantes para asumir el desafío de utilizar dispositivos tecnológicos con una finalidad educativa, sin aludir a dificultades personales o de formación.

De este modo, el Caso 1 y 2 asumen este desafío/dificultad poniendo el foco en aspectos distintos. Mientras que el Caso 1 pone la dificultad en sí mismo, el Caso 2 pone la responsabilidad en los estudiantes.

Por otra parte, el Caso 1 describe distintas estrategias que ha desplegado para resolver este aspecto, asumiendo la dificultad como un desafío a resolver. El Caso 2, distintamente, no menciona estrategias para superar este aspecto, aludiendo a que el contexto familiar de los estudiantes pone en jaque el desarrollo de estrategias para superarlo.

El modo en el que el Caso 1 y 2 asumen de manera distinta una dificultad/desafío dan cuenta de que el uso y apropiación de recursos tecnológicos para el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital se relaciona con las percepciones que los

docentes poseen sobre su labor, sobre sí mismos y sobre la tecnología (Siddiq, Scheerer & Tondeur, 2016). De esta manera, es relevante para superar estos desafíos que logren una comprensión amplia sobre los beneficios del uso de internet, donde la formación (Salinas et.al, 2015) y el abrirse a probar nuevas experiencias en aula para retarse a sí mismos (Sang, Valcke, van Braak & Tondeur, 2010) son aspectos que aportarían a superar estos desafíos al interior del aula, en tanto son elementos que aportan a aumentar su percepción de autoeficacia en el uso de recursos digitales, así como visualizar posibles beneficios en el uso de estos recursos.

Respecto de los desafíos contextuales que los docentes reportan, un desafío/dificultad expresada por ambos se relaciona con el acceso a dispositivos y a una conexión a Internet que permita a todos los estudiantes trabajar con estos medios. La escasa disponibilidad de computadores y/o otros dispositivos, la baja conectividad al interior del establecimiento y la priorización de asignaturas como Tecnología para la utilización de laboratorios hace que los docentes se enfrenten a un escenario poco propicio para trabajar y monitorear el trabajo de los estudiantes con medios digitales.

Este último aspecto ha tenido lugar tempranamente en la literatura, en tanto la falta de recursos como equipamiento, tiempo, formación docente y soporte, fueron identificadas como barreras de primer orden para la integración de tecnología en aula (Ertmer, 1999).

Si bien estas barreras, extrínsecas al trabajo docente, se pusieron en primer lugar dentro de las políticas públicas educativas relacionadas al uso de tecnología (Cabello & Claro, 2017), en ambos casos se evidencia que el acceso que se muestra en los datos estadísticos nacionales, como los evidenciados por la Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile en su Encuesta de Acceso, Usos y Usuarios de Internet (Subtel, 2017) que muestran un creciente uso, o la tasa de computadores por alumno que indica un promedio de 4,7 igual al de la OCDE (Mineduc, 2015) deben ser matizados.

Esta falta de acceso al interior de la escuela priva a los estudiantes de un espacio productivo para el desarrollo de habilidades digitales, en este caso, de habilidades informacionales, en tanto es para muchos de ellos el único espacio en que pueden ser guiados en el uso de Internet, pudiendo desplegar estrategias que les permitan obtener beneficios de su uso.

En este respecto, Van Deursen et.al. (2017) plantean que las habilidades para el uso de Internet se encuentran relacionadas con aspectos económicos, culturales, sociales y personales. En este marco, la falta de acceso a Internet, así como a los usos u oportunidades que ofrece este recurso, marcan el inicio de un proceso de privación digital secuencial, que tiene fuertes repercusiones para los grupos sociales más desfavorecidos, en tanto poseerán menos acceso a información y recursos para desenvolverse plenamente en los ámbitos económico, cultural, social, así como en el uso personal de estos medios para beneficiarse. Desde este punto de inicio, la ruta de exclusión digital secuencial se extiende desde todas las habilidades, hasta los usos y los resultados tangibles del uso de Internet.

De esta manera, los autores plantean que aquellos que están marginados en dominios importantes en la sociedad, como la economía o la cultura, probablemente también serán marginados en sus habilidades digitales y en el uso de la tecnología, creando un círculo vicioso donde los grupos históricamente marginados son aún más marginados por la tecnología.

La reflexión que hacen estos autores hace que los desafíos que enfrentan ambos casos para el desarrollo de habilidades informacionales en contexto digital sean de alta relevancia, en tanto para los estudiantes que atienden, la escuela y su formación en ella se transforma en un espacio de suma importancia para lograr quebrar parte del círculo vicioso de privaciones (Jara et al, 2015). La escuela puede quebrar este círculo permitiendo a los estudiantes un acceso a Internet que les reporte beneficios en términos educativos, a partir de procedimientos guiados y monitoreados por sus docentes. Para ello, se debe tener en

cuenta las estrategias cognitivas y organizativas subyacentes al desarrollo de estas habilidades (Jara et al, 2015).

De esta manera, si bien el uso efectivo de recursos digitales no es la solución a los problemas de desigualdad social y económica que se hacen evidentes en contextos escolares como los estudiados, sí abren una ventana de oportunidad para los estudiantes, en tanto les permitirá acceder a espacios de información y conocimiento a los que, de lo contrario, se verían privados.

IX. LIMITACIONES Y PROYECCIONES

Respecto de las limitaciones encontradas en esta investigación, estas refieren en su generalidad a aspectos metodológicos. Por una parte, la realización de un estudio cualitativo de esta naturaleza sirve para poner foco en una realidad concreta y compleja, sin embargo, carece de posibilidades de generalización que serían de suma relevancia para comprender el fenómeno a mayor escala. Estudios mixtos, con un carácter cuantitativo a escala local o nacional, serían un aporte en el área de estudio.

Por otra parte, las limitaciones de carácter contextual se asocian al acceso a fuentes adecuadas para la realización de este tipo de estudios. Al existir diversos factores asociados a la contingencia respecto a la selección de la muestra, este estudio se vio enfrentado a una desigualdad de datos en la recogida de información, donde uno de los casos presentó mayor riqueza para el análisis que el otro. Este aspecto complejizó el proceso analítico, dado que un caso presentaba constantemente mayor riqueza informacional para el análisis.

Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, el estudio realizado puede proyectarse en tanto aborda una temática contingente y necesaria de ser abordada en el actual contexto. Asimismo, profundiza con una mirada cualitativa un tema que se ha estudiado sobre todo cuantitativamente a partir de la medición de habilidades.

Por otra parte, hoy son escasas las investigaciones a nivel nacional que abren discusiones entre el currículum y cómo las comunidades escolares conversan con el mismo, teniendo en cuenta las complejidades que involucra esta relación. Este tipo de estudios abriría nuevas puertas a comprender como construir espacios de reflexión acerca del currículum y sus sentidos, elemento que tiene crucial importancia si se piensa en el desarrollo de habilidades informacionales de manera contextualizada.

El estudio de estos casos da cuenta de la necesidad de abordar el tema de habilidades informacionales desde una perspectiva no solamente teórica, sino que práctica, que sirva de base para construir caminos de comprensión para su desarrollo.

Los aportes realizados por investigaciones como las de Claro et.al. (2015), Jara et.al (2015) y Salinas et. al (2016) abren camino para estas reflexiones sobre el actual estado de la discusión sobre habilidades digitales e inclusión digital, otorgando un marco de comprensión que ha de traducirse en mayor producción de conocimiento en esta área, así como en el diseño de metodologías apropiadas para el desarrollo de estas habilidades en docentes y estudiantes chilenos. Sin embargo, son esfuerzos iniciales que necesitan ser profundizados y extendidos, en tanto sus conclusiones plantean cuestionamientos esenciales a lo que ocurre hoy al interior de los establecimientos educacionales del país.

Este último aspecto es de suma relevancia en tanto la discusión con respecto a las habilidades informacionales, como un ámbito más dentro del espectro de habilidades digitales ha sido débil dentro del sistema escolar, y no ha encontrado suficiente eco para convertirse en un ámbito de desarrollo intencionado al interior del sistema escolar.

Esto ha sido aún más fuerte en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, donde la relación entre la disciplina y el desarrollo de estas habilidades es un tema de trabajo reciente, donde el *Stanford History Education Group* ha sido pionero.

Esta falta de discusión, o desinterés, del sistema escolar en un espectro del conocimiento fundamental en el actual contexto económico y social, también encuentra raíces en el alto tecnicismo y el contexto de alta estandarización del sistema. Estos aspectos parecen estar vaciando al sistema educativo de una de sus responsabilidades fundamentales: preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos una vez terminada su formación escolar.

El currículum escrito declara mandatorio el desarrollo de diversas habilidades informacionales, pero se convierten en letra muerta si son dejadas de lado en el corpus de lo “valioso” y “evaluable” dentro de los niveles macro. Así, estas habilidades se omiten al interior de las escuelas; se convierten en declaraciones vacías cuando los centros de formación inicial hacen omisión de ellas en la preparación de futuros profesores; se vuelven casi inabordables cuando los problemas de acceso e infraestructura siguen afectando a los establecimientos educacionales.

De esta forma, la política educativa en torno al trabajo con TIC y desarrollo de habilidades informacionales ha corrido en un carril paralelo al currículum escolar, y no ha logrado impactar en los espacios que son cruciales dentro del sistema educativo.

Pareciera ser, por tanto, que los desafíos descritos para los casos estudiados no sólo implicarían acciones personales por parte de los profesores, sino que tienen implícita la necesidad de una reevaluación del modo en que se está entendiendo la discusión sobre estos tópicos. Esto no solo hace un llamado a los establecimientos educacionales, sino que invita a repensar los sentidos del propio sistema educativo, las funcionalidades del currículum y las expectativas sobre el rol de la enseñanza en el contexto actual.

De este modo, ofrece también un desafío a la política pública, en términos de repensar cómo está llevando adelante las discusiones en torno al currículum y las problemáticas actuales, en tanto debe buscar herramientas para leer de manera rigurosa las necesidades de los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje, aspecto que debiese ser el objeto último de todos los cambios incorporados en el sistema educativo.

Esto conlleva también a una discusión sobre la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que actualmente no ha estado exenta de polémica en tanto ha sido eliminada del currículum nacional obligatorio para 3er y 4to año de Enseñanza Media. Es interesante observar que la discusión respecto de su importancia no ha tenido como argumento la relevancia de las habilidades que permite desarrollar, dentro de ellas, aquellas que se han estudiado en los dos casos de estudio. Hoy por hoy, esta asignatura puede abrir a los estudiantes la posibilidad de entender en profundidad el actual contexto

informativa en el que se encuentran y entender la sociedad en la que se desenvuelven. Si los estudiantes son capaces de analizar la información que proviene de su entorno, podrán juzgar la realidad desde criterios propios y no impuestos.

Comprender el contenido de una noticia empodera a los sujetos para sostener una crítica fundada. Entender la validez de una fuente es la mejor defensa ante las noticias falsas que hoy abundan en la red. Comprender desde donde proviene la información convierte su contenido en opinión y no en verdad.

Para apuntar a una enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales que logre estos cometidos, es necesaria una discusión y una acción abierta sobre el currículo y su contenido, sobre cómo los distintos niveles del sistema escolar son capaces de conversar sobre el mismo.

X. REFERENCIAS

- Aoki, T. (1986) Teaching as In-dwelling Between Two Curriculum World en W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*. London.
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., & Vermetten, Y. (2005). Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior*, 21(3 SPEC. ISS.), 487–508. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.10.005>
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., & Walraven, A. (2009). A descriptive model of information problem solving while using internet. *Computers and Education*, 53(4), 1207–1217. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.004>
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: A framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*, 66(5), 603-618.
- Cabello, P., & Claro, M. (2017). Public policies for digital inclusion among young people in Chile: reflections on access, opportunities, outcomes and rights. *Journal of Children and Media*, 11(2), 248–251. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1306368>
- Calderón, D. (2019). Technological capital and digital divide among young people: an intersectional approach. *Journal of Youth Studies*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1559283>
- Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 565–607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Chu, S. K. W., Tse, S. K., & Chow, K. (2011). Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop information literacy and information skills. *Library and Information Science Research*, 33(2), 132–143. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2010.07.017>

- Claro, M., Salinas, A., Cabello, T., San Martín, E., Preiss, D. D., Valenzuela, S., & Jara, I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers and Education*, 121(July 2017), 162–174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001>
- De Meza, B, & Cepeda, R. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25(1), 1-9.
- Eisenberg, M (2008). Information literacy: Essential skills for the information age. *DESIDOC, Journal of Library & Information Technology*, 28(2), 39–47. <https://doi.org/10.1002/asi.20155>
- Eisenberg, M, & Berkowitz, R. (2000). *Teaching Information & Technology Skills: The Big6[TM] in Secondary Schools*. Worthington, Ohio: Linworth Publishing. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED449780&site=ehost-live>
- Ertmer, P (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational technology research and development*, 47(4), 47-61. <https://doi.org/10.1007/BF02299597>
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación, Santiago*, (18), 1-10.
- Flick, U. (2007). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Given, L. M. (Ed.). (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Sage.
- Grez, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis*

Pedagógica, 18(22), 65.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84>

Guarro, A. (2000). Modelos de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico. In J. M. E. Muñoz (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 99–122).

Hangen, T. (2015). Historical Digital Literacy, One Classroom at a Time. *Journal of American History*, 101(4), 1192–1203. <https://doi.org/10.1093/jahist/jav062>

He, M. F., Phillion, J., Chan, E. and Xu, S. (2008) Immigrant students' experience of curriculum. In F. M. Connelly, M. F. He and J. Phillion (eds), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (Los Angeles, CA: Sage), 219–239.

Helsper, E. J. (2012). A Corresponding Fields Model for the Links Between Social and Digital Exclusion. *Communication Theory*, 22(4), 403–426. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01416.x>

Hepworth, M., & Walton, G. (2009). *Teaching Information Literacy for Inquiry-based Learning*. Chandos Publishing.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Jara, I., Claro, M., Hinostroza, J. E., San Martín, E., Rodríguez, P., Cabello, T., Labbé, C. (2015). Understanding factors related to Chilean students' digital skills: A mixed methods analysis. *Computers and Education*, 88, 387–398. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.016>

Kuhlthau, C. C. (2010). Guided inquiry: School libraries in the 21 st century. *School Libraries Worldwide*, 16(1), 17–28.

Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2007). *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*. Libraries Unlimited.

- Lupton, M. (2017). Inquiry Learning: A Pedagogical and Curriculum Framework for Information Literacy. In *Pathways into Information Literacy and Communities of Practice* (pp. 29–51). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100673-3.00006-X>
- Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & research libraries*, 72(1), 62-78. <https://doi.org/10.5860/crl-76r1>.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Recuperado de <http://cmap.upb.edu.co/>
- McGrew, S. (2021). Internet or Archive? Expertise in Searching for Digital Sources on a Contentious Historical Question. *Cognition and Instruction*, 1-29.
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can Students Evaluate Online Sources? Learning from Assessments of Civic Online Reasoning. *Theory and Research in Social Education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- Ministerio de Educación Chile. (2012). Bases Curriculares 1° a 6° básico. Santiago, Chile. Recuperado de https://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2012/bases_curricularesbasica_2012.pdf
- Ministerio de Educación Chile. (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Santiago, Chile. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- Ministerio de Educación Chile. (2015). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/545>.
- Moroye, C. (2009). Complementary curriculum: The work of ecologically minded

- teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 789-811.
- Olivera, E. (2012). La reforma educacional chilena: impacto en las aptitudes de estudiantes de educación pública. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 191-216.
- Parcerisa, A. (2007). *Materiales curriculares Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: GRAÓ.
- Pinar, W. (2004). *What is Curriculum Theory*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Priestley M, Biesta G & Robinson S (2013) Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: Priestley M, Biesta GJJ (ed.). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*, London: Bloomsbury Academic, pp. 187-206.
- Rich, P. J., & Hannafin, M. J. (2008). Decisions and reasons: Examining preservice teacher decision-making through video self-analysis. *Journal of Computing in Higher Education*, 20(1), 62-94.
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2011). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Sage.
- Ruppar, A. L., Gaffney, J. S., & Dymond, S. K. (2015). Influences on teachers' decisions about literacy for secondary students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 81(2), 209-226.
- Salinas, Á., Nussbaum, M., Herrera, O., Solarte, M., & Aldunate, R. (2017). Factors affecting the adoption of information and communication technologies in teaching. *Education and Information Technologies*, 22(5), 2175–2196. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9540-7>
- San Martín, E., Claro, M., Preiss, D. & Fariña, P. (2016). Uso de TICs y rendimiento en PISA: Chile en comparación internacional. *CEPPE Serie de Policy Briefs*, 3, 1–6.

- Sang, G., Valcke, M., Braak, J. van, & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers and Education*, 54(1), 103–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.010>
- Saye, W (2017) Disciplined Inquiry in Social Studies Classrooms en McGlenn, M., & Mason, C. (Eds.). *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. John Willey & Sons Inc.
- Scheerder, A., van Deursen, A., & van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607–1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>
- Schiro, M. (2008). *Curriculum theory : Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles: Sage.
- Siddiq, F., Scherer, R., & Tondeur, J. (2016). Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills (TEDDICS): A new construct in 21st century education. *Computers and Education*, 92–93, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.006>
- Silva, M. (2002). Conceptos y orientaciones del currículum. Recuperado de: http://rlillo.educsalud.cl/Capac_Docente_Basico/Conceptos_Curr_Lectura_2010.doc
- Siuty, M. B., Leko, M. M., & Knackstedt, K. M. (2018). Unraveling the role of curriculum in teacher decision making. *Teacher Education and Special Education*, 41(1), 39–57.
- Spurlin, Matthew L., "Curricular Agency: Contemplating Curriculum as a Process to Empower Teachers" (2018). *Electronic Theses and Dissertations*. 1523. <https://digitalcommons.du.edu/etd/1523>

- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. L., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575.
- van Deursen, A. & van Diepen, S. (2013). Computers & Education Information and strategic Internet skills of secondary students: A performance test. *Computers & Education*, 63, 218–226. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.007>
- van Deursen, A. & van Dijk, J. (2016). Modeling Traditional Literacy, Internet Skills and Internet Usage: An Empirical Study. *Interacting with Computers*, 28(1). <https://doi.org/10.1093/iwc/iwu027>
- van Deursen, A., & van Dijk, J. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media and Society*, 16(3), 507–526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- van Deursen, A., Courtois, C., & van Dijk, J. (2014). Internet Skills, Sources of Support, and Benefiting from Internet Use. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 30(4), 278–290. <https://doi.org/10.1080/10447318.2013.858458>
- van Deursen, A., Helsper, E., Eynon, R., van Dijk, J., Deursen, V., Jam, A & Agm, J. (2017). The compoundness and sequentiality of digital inequality Article (Published version) (Refereed). *International Journal of Communication*, 11, 452–473. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/68921/>
- van Deursen, A., van Dijk, J., & Peters, O. (2011). Rethinking Internet skills: The contribution of gender, age, education, Internet experience, and hours online to

- medium- and content-related Internet skills. *Poetics*, 39(2), 125–144.
<https://doi.org/10.1016/j.poetic.2011.02.001>
- van Dijk, J. & van Deursen, A. (2014). *Digital skills: Unlocking the information society*. Palgrave Macmillan.
- van Laar, E., van Deursen, A., van Dijk, J., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H.K. (2012). Global Education Policy and International Development: An Introductory Framework. In A. Verger, M. Novelli & H.K. Altinyelken (Eds.). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (pp. 3–32). London: Bloomsbury Academic. Retrieved September 9, 2021, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781472544575.ch-001>
- Wineburg, S. S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2012). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College Press.
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121(11), 1-40.