



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

Significados atribuidos al libro de texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales por estudiantes de séptimo básico de un colegio particular subvencionado

**Tesis para optar al grado académico de Magister en Educación,
Mención Currículum y Comunidad Educativa**

TESISTA: Scarlett Ahumada Huaiquipán

DIRECTOR DE TESIS: Manuel Isaías Silva Águila

Santiago de Chile, año 2019

Resumen

Nombre del autor: Scarlett Giselle Ahumada Huaiquipán.

Profesor guía: Manuel Isaías Silva Águila.

Grado Académico obtenido: Magíster en Educación, Mención Currículum y Comunidad Educativa.

Título de la Tesis: Significados atribuidos al libro de texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales por estudiantes de séptimo básico de un colegio particular subvencionado.

Estudiantes, libro de texto escolar y currículum son requeridos bajo una mirada historizante que, junto con facilitar la construcción teórica, permite situarles en un nivel aprehensible de la trama de la realidad en la cual surgen y se desenvuelven. Un ángulo retrospectivo de la institución escolar se ofrece de marco inicial para plantear las tensiones que en esta se evidencian; el tránsito de los niños(as) a estudiantes en los albores del sistema educativo, la consolidación de este como contexto de origen y uso del libro y la consagración de la escuela como baluarte de democratización, abren una discusión, que se proyecta en el presente y contribuye a emplazar dichas problemáticas en el curso de los desafíos que, desde el modelo económico, se plantean para la educación actual.

La inquietud en torno a la coherencia y pertinencia del texto de Historia correspondiente a séptimo básico, en cuanto instrumento de aplicación privilegiado del currículum escrito, guía el andamiaje teórico y empírico, para finalmente, y desde una perspectiva comprensiva e interpretativa, llegar a adentrarnos en los significados que los estudiantes construyen en torno a su texto de estudio, y desde una mirada más amplia, en relación a su experiencia educativa y social.

Fecha de graduación: primer semestre 2019

Agradecimientos

A mi padre, por siempre proveer lo mejor de sí y criarme con fortaleza y decisión,

A mis hermanas y sobrinos por ser alegría y amor constante,

A Sergio, por su paciencia y contención,

A Manuel Silva, por su confianza y apoyo constante.

A todos quienes apoyaron mi paso por el Programa de Magíster, dejando en claro que la Universidad debe ser un espacio democrático y abierto a las necesidades

de la sociedad.

Muchas gracias.

Dedicada a mi madre, por sus años de amor y entrega. Se que me acompaños desde donde estés....

Contenido

Capítulo I.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU IMPORTANCIA.....	1
1.- Antecedentes de la investigación.....	1
2.- Especificaciones acerca del problema de investigación	7
3.- Estructura de la investigación	11
3.1.- El problema, su relevancia y pertinencia	11
3.2.- Objetivos de la investigación	13
3.2.1.- Objetivos generales:	13
3.2.2.- Objetivos específicos:.....	13
Capítulo II: ELEMENTOS EMPÍRICOS Y TEÓRICOS	15
1.- Hacia la construcción del objeto de estudio.....	15
1.1.- Textos escolares como objeto de estudio.....	16
1.2.- Libro de texto escolar: construcción histórica del concepto	20
1.3.- Rasgos de la modernidad.....	21
1.4.- Elaboración y distribución del saber escolar.....	25
1.5.- Política y situación actual de los libros de texto escolar	32
1.6.- Discusión, valoración y desafíos del libro de texto escolar.....	35
2.- Libro de texto escolar y curriculum	38
2.1.- ¿Qué y para quién?: De la importancia de la coherencia y pertinencia.	41
3.- Aspectos teóricos: Libros de texto desde una perspectiva fenomenológica .	45
Capítulo III.- DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	49
1.- Tipo de estudio.	50
2.- Sujetos de estudio.	52
3.- Técnicas de producción de datos	53
4.- Análisis de datos.....	57
5.- Criterios de credibilidad	59
Capítulo IV.- APROXIMACIÓN DESCRIPTIVA AL LIBRO DE TEXTO ESCOLAR Y SU CONTEXTO DE USO	60
1.- Desarticulando una unidad funcionalmente unitaria	60
1.1.- Estructura del texto.....	60

1.2.- Del trabajo con fuentes.....	67
Capítulo V: ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS.	77
1.-Significados construidos en torno al ámbito de circulación y apropiación del conocimiento en el espacio escolar, desde la perspectiva de los estudiantes...	79
1.1.- Percepción de la disciplina histórica como saber escolar.....	79
1.2.- Dificultades asociadas a la asignatura.....	83
1.3.- Valoración de la imagen como elemento dialógico.....	85
1.4.- Caracterización del rol docente	86
2.- Significados que adquiere el texto escolar en el ámbito de la experiencia escolar del sujeto	92
2.1.- Expectativas Educativas.....	92
2.2.- Percepción social de la naturaleza del aprendizaje.....	97
3.- Significados atribuidos de acuerdo a la conciliación del texto con los intereses juveniles.....	99
3.1.- Adecuación del texto con los intereses del sujeto	100
3.2.- Demandas al texto escolar	106
3.3.- Caleidoscopio sistémico	108
VI.- CONCLUSIONES	115
1.- De la coherencia del texto escolar	115
2.- De la pertinencia del texto escolar	116
Bibliografía	123
ANEXOS	131

Capítulo I.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU IMPORTANCIA.

1.- Antecedentes de la investigación

Los textos escolares, como instrumentos presentes en la práctica pedagógica al interior del espacio educativo, se vinculan en su origen a los procesos de sistematización de la institución escolar en nuestro país, en lo referido tanto a sus aspectos de expansión cuantitativa, como al delineamiento de sus atributos cualitativos en cuanto a la arquitectura del aprendizaje.

El devenir en alumnos, de los niños que desde la tercera década del siglo XIX, comienzan a congregarse en torno a una educación bajo el incipiente tutelaje estatal, estuvo acompañado de una normalización estructurada en base a una serie de pautas conductuales y moralizantes departidas en la escuela, en torno a las cuales encontramos involucrado al libro de texto escolar como un artefacto cultural específico que, inserto en contextos sociales amplificadas, contribuye a los afanes de la instrucción en distintas épocas, en una relación dialéctica que lo constituye como fruto y artífice.

A mediados del siglo señalado, y bajo una lógica orientada hacia la consecución de parámetros civilizatorios e iluministas (Egaña, Núñez, & Salinas, 2003; Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012), ya es posible evidenciar la presencia de material escrito en refuerzo de la adquisición de habilidades de lectoescritura siendo, entonces, valorado el libro como un elemento para homogenizar y normalizar la práctica en la escuela (Conejeros, 1999). Juicio que también es posible apreciar fuera de los límites institucionales, por medio de la categorización de “libros útiles o morales”, en contraposición de aquellos de “consideraciones prácticas”, realizada por Bello y más tarde por Sarmiento (Martínez, 1982; Soto Veragua, 2005). Dicha uniformidad y reglamentación, se vuelve imperante hacia 1880, cuando la adopción de los postulados de la teoría pedagógica alemana termina consolidándose como paradigma del progreso que nuestra educación requería. El carácter científico de esta –basada en el desarrollo psicológico de los alumnos y en la ética- se manifestó desde dos aristas en la institución escolar: por

un lado, en la modificación de los programas de estudio –introduciendo en ellos ramos con marcado acento científico- y por otro, en la elaboración de un método didáctico, fundamentado en la enseñanza intuitiva. Este último, el método concéntrico, fue exclusivo de la enseñanza secundaria que se vio beneficiada por la gradación del currículo y los aprendizajes en el contenido (Drago & Espejo, 2014)

Si bien no fue considerada con miras a la instrucción general, la sistematización propuesta, establece con mayor fuerza la especialización de conocimientos y precisa mayormente la escuela como un espacio privativo. La uniformidad y la reglamentación de la pedagogía alemana, que se instalaría en las escuelas primarias desde las Normales, contribuirán a delinear la esfera en la cual el libro de texto escolar, bajo el modelo de manuales, aparece como protagonista en la práctica pedagógica, con rasgos propios de un producto editorial diferenciado (Ochoa, 1999; Subercaseaux, 2010).

Este proceso, ligado en más de un sentido al auge de la industria editorial en Chile, como una sección de la historia y evolución de los libros al interior de nuestro país (Subercaseaux, 2010), se ve potenciado por el fortalecimiento del ámbito escolar, específicamente, en cuanto a su labor de enseñanza.

Hacia la tercera década del siglo XX, de acuerdo a la extensión de cobertura, a la incorporación de nuevos métodos y a la institucionalización de la escuela como un espacio destinado para el aprendizaje, puede conceptualizarse como un periodo en el cual la educación se posiciona como “un agente democratizador de la sociedad” (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012, pág.17). El surgimiento de nuevas demandas, que llevaron a la concreción de experiencias educativas desde, y para, sectores hasta entonces excluidos, se intersecta con un contexto político marcado por la discusión de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y con un escenario social, en el cual la pobreza se comienza a reconocer como la principal problemática para la capacidad de congregación de la escuela, asunto que la terminará vinculando con el desarrollo del Estado de Bienestar, pues serán las medidas paliativas implementadas durante este período, lo que la posicionará

como “la primera red de alcance nacional que se transforma en un vehículo efectivo para llegar a esos hogares con prestaciones materiales”(Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012; Illanes, 1991)

La escuela penetraba de manera cada vez más certera en el tejido social, y para entonces, la difusión de los textos destinados para el uso escolar, se encontraba normalizada y burocratizada, bajo la acción de una institucionalidad que, desde 1840, había centrado su preocupación en la producción y distribución de estos materiales y que para fines de siglo gravitaba hacia la incorporación de parámetros pedagógicos, propios de los nuevos métodos en boga (Egaña, 2000: Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012; Subercaseaux, 2010).

Dicho momento histórico, caracterizado por la permeabilidad al nuevo pensamiento educativo, que recaba los postulados de William James -acerca de los maestros y su rol como observadores minuciosos de las conductas y el desarrollo del niño- y de John Dewey – con la preponderancia del rol social de la educación y de la experiencia significativa que el niño construya en torno a ella- , constituye un hito significativo para el tema a tratar, pues a razón de que el aprendizaje transita desde lo memorístico hacia lo “objetivo, racional y más adecuado para el desarrollo de la inteligencia infantil”, nuevas asignaturas son contempladas para su enseñanza en la escuela primaria, la Historia y la Educación Cívica, hasta entonces reservadas para la enseñanza secundaria, se trasladan hacia la educación masiva, la que, inserta en un contexto más amplio, se ve seriamente influenciada por las corrientes nacionalistas que, no solo en nuestro país, orientan el sentido de la enseñanza de dichas disciplinas a la retórica de la “nación como promoción y justicia social” (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012, págs. 16-18). Se establece, así, una relación íntima entre la disciplina en la que enfocaremos el estudio y las demandas educativas que se realizan desde la sociedad.

Situada la creciente presencia de los textos escolares en la trayectoria del sistema educativo, es interesante destacar como la institucionalización de la misma se lleva a cabo bajo una lógica de progresivo protagonismo estatal en torno a la

materia educativa, la que, siguiendo la temporalidad de larga duración (Braudel, 1970) se puede evidenciar en dos coyunturas: la promulgación de la Ley de 1860, que además de establecer la gratuidad y el financiamiento de la educación -que “comprendía no solo el preceptor, sino local, útiles, textos y bibliotecas populares”- tiende a definir la responsabilidad del Estado en su provisión y, en conjunto con los reglamentos que con posterioridad la precisan en algunos aspectos, redefine los vínculos del Estado con las comunidades, pues la demanda queda consagrada como una obligación; y la Constitución de 1925, donde queda establecida como una garantía constitucional y un asunto de “atención preferente del Estado”¹. Es posible vislumbrar un discurso que presenta elementos comunes y que se extiende desde mil novecientos treinta, hasta inicios de la década del setenta.

Comprendiendo las preocupaciones pedagógicas en el marco de un tejido social amplio, una mirada detenida en torno a los textos escolares, la enseñanza de la disciplina histórica y la construcción del curriculum, como procesos que se intersectan e influyen en diversas formas, requiere insertar estas distintas relaciones y modalidades en el tránsito histórico que se evidencia tras el desplazamiento de un Estado de bienestar, en favor de uno de tipo subsidiario y regulador, así como en la implantación de una racionalidad política y económica que se constituye en el cuadro que dirige las orientaciones educativas en el momento actual.

Influenciado desde lo teórico por los planteamientos del pensador francés Jacques Maritain, Eduardo Frei, encabeza un proyecto que concibe la educación como elemento de renovación social, como medio de autoliberación del individuo, y fundamento de una sociedad y un Estado democrático (Núñez, 1990). Junto con ello, las ideas desarrollistas planteadas por la Cepal fueron preponderantes en el lineamiento de los nuevos objetivos propuestos para la educación.

De acuerdo a un ideal que relacionaba íntimamente el progreso social y político con el crecimiento industrial, la educación se alinea con la formación de “capital

¹ Constitución Política de la República Chilena. Sancionada el 18 de septiembre de 1925. Revisada en <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0000541.pdf>

humano”, centrando sus fines, “en la eficacia de los procesos económicos” y pasó a ser entendida “como una inversión que, a la larga, elevaba la productividad y la calidad de vida de los trabajadores” (Zemelman & Jara, 2006, pág. 112).

Aún enmarcada en el contexto de la Alianza para el progreso y delineada por los puntos establecidos en la Conferencia de Punta del Este en 1961 (Ministerio de Educación, 1967) la reforma de la DC, además de contribuir con la sistematización y obligatoriedad de las distintas instancias o niveles formativos, instala en el lenguaje educativo elementos que comienzan a configurar un nuevo espacio pedagógico al interior de la institución escolar: la introducción del concepto de currículum, integrándose por medio de su planificación, supervisión, orientación y evaluación, así como la cuantificación de sus objetivos a través de indicadores de aprendizaje; el rol del maestro como un facilitador del proceso de formación al interior de la escuela, concebida como un espacio democrático; y la noción del aprendizaje como un proceso, el cual también puede evaluarse de manera formativa durante su desarrollo (Leyton, 1997)

En suma, la escuela alcanza un nivel de democratización, en relación al aumento cuantitativo de esta, así como a los cambios cualitativos que se asocian a una educación mayormente diversificada, fenómeno que se vincula con el incremento de participación ciudadana y con la inclusión de sectores, que hasta entonces se encontraban marginados, la promoción popular se evidencia, desde luego, en el ámbito educativo. Este camino, seguirá delineándose durante el gobierno de la Unidad Popular, quien lleva a cabo la planificación de una reforma que legitima el proceso educativo, en función de la extensión de la democracia y la participación política; estructurado en torno a la creación de un “hombre nuevo”, propone una transformación al sistema educativo, tras un diagnóstico que apuntaba a una crisis, que encontraba sus antecedentes en la naturaleza “tradicional, clasista, elitista y antipopular” con la cual se venía trazando y “que debía ser remplazado por uno nuevo apuntado hacia la construcción del socialismo” (Ministerio de Educación, 1973)

Justicia social y la alineación con la productividad nacional y el afán de independencia económica, confluyen al interior de los postulados de la Escuela Nacional Unificada, en la cual se pueden identificar los elementos concomitantes con el discurso educativo de la segunda mitad del siglo XX, “proporcionar una educación general, común a toda la población, que prevea el nivel cultural básico necesario para el desarrollo integral del individuo y para el progreso de la sociedad democrática” (Osandón, 2007, pág. 110)

Este contexto de fortalecimiento estatal en su rol docente va acompañado de un delineamiento y profesionalización del currículum nacional, proceso que se ve abruptamente interrumpido con el golpe de Estado que significa el fin del gobierno del presidente Allende y el quiebre de la democracia al interior de nuestro país.

De acuerdo a Morales (2017) los años que transcurren entre 1973 y 1980, constituyen una primera etapa de desarticulación del rol estatal, de acuerdo a la política de acción del régimen militar, caracterizada por la intervención de las instituciones educativas públicas y por una precarización económica en cuanto a la reducción de los recursos destinados al ámbito educativo. Antecedentes para la implementación de una segunda fase, abiertamente orientada a la estructuración y puesta en marcha de un modelo librecambista y que logra consagrarse en la Constitución de 1980, quedando “así, regulada una metamorfosis de la educación, de ser un derecho público a transformarse en un producto de mercado, al tiempo que es trazado el derrotero para la profundización de la desigualdad educativa” (Oliva M. A., 2008)

Nociones de retroceso de las atribuciones y responsabilidades estatales, así como de privatización y descentralización educativa en favor de la introducción de un modelo gerencial de administración escolar, son ampliamente reconocidas como herencia del período dictatorial (Cavieres, 2009; Falabella, 2015; Picazo, 2014). Prácticas que presentan importantes continuidades en el marco institucional y político organizado tras la década de 1990, con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, que “permite poner en práctica el principio de subsidiariedad mediante la municipalización y el cambio en el sistema

de financiamiento de subsidio por alumnos o subsidio a la demanda” (Oliva M. A., 2008) y que presentará variadas modificaciones como el reemplazo de esta por la Ley General de Educación (LEGE), innovaciones referentes a la inclusión y al desarrollo docente, además de abundantes transformaciones en el plano curricular.

2.- Especificaciones acerca del problema de investigación

Las transformaciones señaladas han producido cambios significativos a nivel curricular, estableciendo tras la reforma de mediados de los '90, un discurso que sitúa las preocupaciones de este ámbito en la experiencia de los estudiantes, en cuanto al proceso de aprendizaje (Insunza, 2011) y que tras, los ajustes, modificaciones y actualizaciones realizadas a su matriz, nos posicionan hoy frente a una política de desarrollo curricular que centra su atención en los aspectos de flexibilidad, con miras a establecerse como una práctica periódica de monitoreo respecto a su implementación y apropiación (Arratia, Vargas, & Latorre, 2018)

Es, precisamente, la evidencia de una disociación entre el “currículum oficial, el currículum implementado y el currículum aprendido”, lo que impulsa la instalación en los procesos de diseño curricular, del concepto de “desarrollo curricular permanente” con la finalidad de “que las definiciones del marco curricular cumplieran con calidad; relevancia y actualización; y pertinencia”. (Arratia, Vargas, & Latorre, 2018). De este modo, las actualizaciones curriculares realizadas en el año 2009 y 2015, corresponden a la consolidación de un concepto de currículum, que lo declara como “elemento central de la política de equidad y calidad educativa, en tanto instrumento de política pública que favorece la democratización de conocimiento”, y que en concordancia con el énfasis de llevar lo prescrito a lo efectivamente realizado en el aula, se preocupa por supervigilar lo referido a los textos escolares, tanto para enseñanza básica como para el nivel medio.

Tres importantes momentos involucrados en el diseño curricular, nos permiten entonces, comenzar a delinear la problemática que guía esta investigación.

En cuanto al curriculum como texto, será la enseñanza de la disciplina histórica el foco de ella, el área denominada Historia, Geografía y Cs. Sociales, será objeto de análisis en cuanto a lo establecido por el curriculum oficial, fundamentalmente por las oportunidades que como ámbito académico ofrece, en cuanto a los objetivos declarados para su enseñanza, así como a la ya mencionada experiencia en torno al aprendizaje.

Además de la conocida utilidad ideológica de su enseñanza, como justificación de determinadas acciones pasadas y sus posteriores proyecciones, la historia, de acuerdo a lo señalado por Prats y Santacana (2001) contiene una potencialidad formativa en cuanto, contribuye a “facilitar la comprensión del presente”; “explica la complejidad de los problemas sociales”; “potencia la racionalidad en el análisis de lo social”; “prepara a los alumnos para la vida adulta”; “potencia en los niños y adolescentes un sentido de identidad”; “contribuye al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy”; y “enriquece otras áreas del curriculum”, es decir, se relaciona de manera íntima con el sentido de pertenencia y contextualización definido por la política curricular y además sitúa al alumno en un lugar central en cuanto a la construcción de conocimientos y habilidades, que sobrepasan de manera significativa lo meramente declarativo, construyendo la relación dialéctica entre el sujeto y la historicidad.

Como fuente primaria del curriculum o como base para su planificación, la naturaleza o ámbito del conocimiento se relaciona con la concepción tridimensional de este, en cuanto a disciplina, saber práctico y saber experiencial. (Cox, 2018; Silva, 2000) En este sentido lo prescrito para el área de Historia, Geografía y Cs. Sociales, en las Bases Curriculares del año 2015, declara distintos énfasis a desarrollar, en relación a:

a) Área disciplinar: “Perspectiva multidisciplinar”; “Pensamiento histórico”; “Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos”; “Carácter interpretativo de las Ciencias Sociales”; “La historia de Chile y del

mundo bajo una mirada dialógica”; “Las Ciencias Sociales: perspectiva política y económica”. Es decir, una aproximación al conocimiento histórico, distante de lo memorístico y academicista, más bien centrado en la trasposición didáctica del mismo.

b) Área práctica: “Pensamiento temporal y espacial”; “Análisis y trabajo con fuentes”; Pensamiento crítico”; “Comunicación”. Es decir, habilidades y saberes procedimentales propios de la disciplina, con miras a desarrollarse en el aula.

c) Área experiencial: “establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro”; “ejercer como ciudadanos y ciudadanas activos(as) y respetuosos(as) de los principios en los que se funda la democracia”, y “que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los derechos humanos”.

En suma, el currículum escrito (Glatthorn, 1987) expresa conocimientos, habilidades y actitudes que cobran significados relevantes en la episteme disciplinar y en su aplicación en cuanto proceso y experiencia de aprendizaje social. “Competencias”, que, desde los distintos ámbitos, “ayuden a responder a desafíos planteados por la vida real” y que “equivalen a la visión de las sociedades desarrolladas respecto a los requerimientos de la educación” (Cox, 2018). Un tipo de racionalidad, que se aproxima a las definiciones de pensamiento crítico, en cuanto a los procedimientos y habilidades que se esperan de los sujetos en el ámbito escolar y que se vinculan con una “capacidad de razonar, juzgar y discriminar, discernir y analizar la información con el objeto de realizar una evaluación precisa” (Valle, 2009, pág. 133), “en favor de una tarea de integración de la información que proporciona el texto con sus propios conocimientos y crear [...] una interpretación que vaya más allá del contenido de la lectura en sí” (Oliveras & Sanmartí, 2009)

Respecto a su realización, en la intersección con la enseñanza y el aprendizaje, los libros de texto escolar aparecen como “soportes institucionales” que organizan los materiales de enseñanza y contribuyen a su experiencia, por medio de las relaciones interactivas entre el conocimiento disciplinar y pedagógico y la diversidad sociocultural presente en sus contextos de uso (Cox, 2018). Sobre esto,

es importante destacar, variadas investigaciones que contribuyen a posicionar a nuestro objeto de estudio como un elemento central en las prácticas pedagógicas (Børre Johnsen, 1996; Escolano, 2009; Eyzaguirre & Fontaine, 1997; Guernica Consultores S.A., 2016; Ochoa, 1983) y que han permitido develar la presencia del texto escolar en base a líneas investigativas que indagan sobre su uso y rol por parte del profesorado (Rodríguez, 2006)

Interesados, estos estudios, en discernir el nivel de impacto del libro de texto escolar en la práctica educativa, revelan una dependencia significativa de su uso, por parte de los docentes (Rodríguez, 2006, pág. 185) fenómeno que alcanza una alta incidencia en los establecimientos particulares subvencionados, destacando en esta cifra el uso del texto de historia, por parte de los profesores durante sus clases (Guernica Consultores S.A., 2016).

Se refuerza el protagonismo que se le asigna al texto escolar al interior del espacio pedagógico, elemento que fundamenta el interés en su estudio, ya que resulta poderosamente interesante que, en el devenir de la institución escolar, y de cara a un presente altamente influenciado por lo virtual, la “tecnología de la palabra” con soporte textual (Ong, 1996), goce, aún de tal relevancia, más todavía cuando este no es percibido de la misma forma por los estudiantes; estos identifican importantes falencias referidas al autoaprendizaje, indicando la necesidad de reemplazar el recurso oficial por libros alternativos, situación frente a la cual, la “gráfica e ilustraciones atractivas, textos más didácticos y lúdicos, mayor profundidad y rigurosidad en los contenidos, mayor variedad y cantidad de actividades, y una distribución de contenidos más adecuada” aparecen como los principales motivos (Guernica Consultores S.A., 2016, pág. 117).

Nos encontramos, entonces, frente a tensiones de distinta naturaleza, que encaminan a la delimitación del problema. Por un lado, la disociación entre un diseño de curriculum que mediado por los procesos de la estructura interna de la sociedad en la cual se inserta, e influenciado por parámetros internacionales que proponen semánticas concomitantes en torno a la educación y sus fines, pretende estar centrado en el alumno, pero que, en la práctica, y sobre todo en la educación

media, corresponde a uno centrado en contenidos, expresándose dicho aspecto en el ámbito de su implementación (Silva, 2000) e “hiperdensificación” de la prescripción curricular (Caro & Aguilar, 2018, págs. 338-350); y por otro, las disonancias referidas al rol del texto escolar en torno a las dinámicas de los estudiantes, en tanto sujetos de acción en el ámbito educativo.

Parece útil y significativo, entonces, un estudio que profundice en el rol de los textos escolares, en cuanto al desarrollo de vínculos entre los distintos momentos de la política curricular (Glatthorn, 1987), así como a la posibilidad de construcción del tipo de pensamiento crítico que está declara, en cuanto a la experiencia educativa de los estudiantes.

La coherencia entre currículum escrito y currículum apoyado, así como la pertinencia de este último en relación a los significados que los estudiantes construyen en torno al despliegue de la práctica al interior del aula -considerada como componente fundamental de la interacción entre currículum impartido y aprendido- serán dos elementos centrales al interior de la problemática que guía el quehacer investigativo. (Glatthorn, 1987).

3.- Estructura de la investigación

Situados los contextos que definen el interés por plantear al libro de texto como objeto de estudio, así como las principales dimensiones que contribuyen a plasmar el problema de investigación, cabe esclarecer la pertinencia y relevancia de la presente indagación en el ámbito educativo.

3.1.- El problema, su relevancia y pertinencia

Al interior de las coyunturas curriculares, el año 2013 marca un proceso que deviene en la transformación del sistema educativo en cuanto a su estructura y prescripción, pues tras la promulgación de la Ley General de Educación, dos grandes asuntos tendrán incidencia en este aspecto: la enseñanza básica se acorta, contemplando sólo seis años, y aparecen los “Objetivos de Aprendizaje” como una novedad en lo que a códigos curriculares respecta. (Manríquez, 2014).

Resulta significativo instalar el contexto de indagación en el nivel de séptimo “básico”, en cuanto se asume como un ámbito problemático en relación a las implicancias de incorporarse a un nuevo ciclo de instrucción, con los requerimientos pedagógicos que ello conlleva, en el marco de nuevas definiciones curriculares.

Del mismo modo el contexto educativo en el cual se desplegarán los esfuerzos investigativos, no deja de ser relevante para el problema en cuanto se constata que en la realidad nacional más de un 50% de la totalidad de los establecimientos educacionales se encuentran bajo una administración “particular-subvencionada” (Centro de Estudios MINEDUC, 2017, pág. 14).

En relación con ello, y las preocupaciones arriba definidas, lo que nos interesa es profundizar de manera comprensiva en la significación que realizan los estudiantes correspondientes al nivel y sector señalado, expresándose dichas motivaciones e inquietudes investigativas en el problema:

¿Cuál es el significado que otorgan alumnos y alumnas de séptimo básico de un colegio particular subvencionado a su Libro de Texto de Historia, Geografía y Ciencias sociales?

Desde un nivel teórico, siguiendo las premisas de la investigación educativa, se considera como una intención relevante y atingente abordar el espacio educativo como un campo de indagación del conocimiento científico. Desde una perspectiva que levanta el quehacer investigativo respecto al rol docente, el esfuerzo analítico contribuye a abrir nuevas formas de aproximación hacia la comprensión de los contextos educativos y las dinámicas que inciden sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Muñoz & Garay, 2015).

Aprehendiendo, entonces, los propósitos de situar la investigación en la trama de relaciones que se dan en el ámbito educacional, en torno a la producción de conocimiento y a la mejora de la práctica docente (Corrales & Jiménez, 2004), la tarea de abordar una pesquisa constructiva en cuanto al rol del texto escolar, no se sitúa en relación a la figura de profesor sino como un ejercicio necesario de

reflexión en cuanto a quienes realmente consideramos como protagonistas relevantes del proceso de escolarización, es decir, los jóvenes devenidos en estudiantes.

El docente investigador es observador, se formula preguntas respecto a las conductas y prácticas de sus estudiantes, de acuerdo con la información de la que dispone, así como con la que se comienza a nutrir en el proceso, con el objetivo de comprender y mejorar las prácticas educativas del contexto en cual se inserta (Ponce, Domínguez, & Marx, 2016). Concertada en los límites del fortalecimiento del quehacer educativo como preocupación teórica e investigativa, la tarea comprensiva se presenta como pertinente en dicho sentido, así como con la labor de continuar en el posicionamiento del estudiante como un sujeto dinámico, cuya construcción y significación de experiencias es un rico campo de conocimiento desde donde abordar las problemáticas que constantemente trasparecen en la dimensión escolar.

3.2.- Objetivos de la investigación

3.2.1.- Objetivos generales:

- Conocer los significados que construyen los estudiantes de séptimo básico de un colegio particular subvencionado en torno al texto escolar

3.2.2.- Objetivos específicos:

- Describir las relaciones entre las representaciones del conocimiento contenido en el texto oficial de Historia para enseñanza media, y las habilidades y competencias declaradas en el currículum.
- Develar la coherencia del texto escolar de Historia, Geografía y Cs. Sociales de séptimo en cuanto currículum aprendido
- Develar la pertinencia del texto de estudio en el aprendizaje de la disciplina histórica en los estudiantes

- Analizar distintos niveles de relación entre el rol del texto de estudio y la manifestación de pensamiento crítico en los estudiantes.

Es importante señalar que, en sus inicios, esta investigación contemplaba el estudio de sujetos correspondientes a segundo año de enseñanza media, no obstante, en el devenir de esta y de acuerdo a la observación de las dinámicas escolares y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el foco se desplaza hacia estudiantes de séptimo básico, en función de lo señalado y de su pertinencia y relevancia, en relación a la efectiva utilización del texto escolar.

Capítulo II: ELEMENTOS EMPÍRICOS Y TEÓRICOS

1.- Hacia la construcción del objeto de estudio.

Situada la presencia del texto escolar como una continuidad histórica en la conformación del aparato educativo, surge la necesidad de establecer con precisión nuestro objeto de estudio y desplazarnos de la conceptualización común hacia la construcción teórica que se constituye como un cimiento cardinal de este trabajo. En este sentido, se recoge lo propuesto por Bourdieu (1995), en cuanto a la importancia de una reflexión crítica, acerca de la preponderancia que presenta la construcción consiente del objeto de estudio en los aspectos metodológicos de la investigación social, vinculando, de esta forma, los fundamentos teóricos y empíricos sostenidos en este apartado, con la labor estrictamente metodológica, así como con la configuración total de interrelaciones que subyacen al conjunto sistemático de aquellos ámbitos de la realidad que esta indagación busca aprehender comprensivamente.

La división propuesta por Subercaseaux (2010) en cuanto a “*alma*” y “*cuero*” del libro, será de utilidad transversal, en relación al estudio de los libros escolares desde dos dimensiones: como un producto cultural y como un bien económico; el libro como un producto cultural de la sociedad en que se desarrolla su historia, será instalado al interior de los procesos de flujo e intercambio de conocimientos pedagógicos y culturales alrededor del mundo, paradigmas como la civilización, progreso, modernidad, liberalismo y positivismo, franquean la historia del libro como un bien cultural, posicionando el rol que pasará a desempeñar el texto escolar en el campo de la industria de la cultura en general; como un bien económico, nos encontramos con el libro atravesado por distintas coyunturas políticas y económicas que incidirán en las condiciones materiales que le dan forma y fondo como objeto de adquisición, y que nos permitirán establecer al libro de texto escolar como un producto editorial diferenciado y particular; en palabras de Bourdieu, como capital objetivado. (Bourdieu, s.f.)

1.1.- Textos escolares como objeto de estudio

1.1.1.- Primeras investigaciones

El estudio de los materiales escolares es un tema que viene siendo explorado desde hace algunos años, en 1940 existía ya una preocupación internacional en torno a la idoneidad de las ideas plasmadas en los libros de texto en el marco del conflicto bélico que se desarrolló durante la época. El interés se centró, en ese entonces, en la revisión de los contenidos que se encontraban en las páginas de los libros utilizados en la escuela, especialmente los correspondientes a la enseñanza de la Historia, y en su normalización a fin de lograr una “correcta comprensión internacional”²

Más allá de los detalles de su puesta en práctica, esta iniciativa nos resulta significativa en varios sentidos. En primer lugar, se puede señalar como el atisbo

² “En 1889 el primer Congreso Universal en pro de la Paz, al que acudieron numerosas agrupaciones pacifistas o internacionalistas, lanzó un ataque decidido contra los manuales, fuente de incompreensión, recomendando no sólo que se eliminara de ellos toda idea falsa sobre la naturaleza y a causa de las guerras, sino, además, que se redujera radicalmente la importancia concedida a la historia militar [tras la I Guerra Mundial] desde 1919 grupos de educadores e historiadores de tendencias opuestas pidieron que se suprimiesen de los manuales cuantos pasajes pudieran inspirar odio entre las naciones [...] otros partidarios de la revisión de los manuales planteaban igualmente el problema por medio de encuestas e investigaciones sobre la enseñanza de la historia. Se pueden clasificar en diferentes categorías los informes a que dieron lugar esas encuestas nacionales. Algunas naciones [como Francia, Estados Unidos, Alemania] se dedicaron a estudio de los manuales de sus propios países” todos coincidían en el fin “la necesidad de desarrollar la comprensión internacional modificando el espíritu de los manuales y el material de enseñanza” llegando a constituirse en tema de interés, hacia 1920, para instituciones no gubernamentales. “fue inmediatamente después de la primera guerra mundial cuando las organizaciones independientes de los gobiernos, internacionales o nacionales [...] lanzaron una campaña en favor de la revisión de los manuales escolares y principalmente de los libros de historia. Este movimiento cobró amplitud entre 1920 y 1930 [...] hacia 1930 se había planteado con toda claridad el problema de los manuales escolares en la mayor parte de los países; y había quedado bien establecida la técnica de las grandes investigaciones [encuestas].” A nivel supranacional, la UNESCO llevo a cabo la labor de revisión de manuales por medio de tres organismos: la subcomisión de expertos para la enseñanza de los objetivos de la Sociedad de las Naciones a la juventud; la Comisión de Desarme moral y la Comisión internacional de Cooperación intelectual. Desde 1933 se registran “una declaración internacional, dos convenciones multilaterales y unos doce acuerdos bilaterales dedicados total o parcialmente a la revisión de los manuales escolares” centrados principalmente en el mejoramiento de estos últimos y de la enseñanza de la historia y con especial atención en la cooperación y comprensión internacional bajo el contexto de un escenario bélico. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 1951, pág. 11;17;51)

inicial del interés en el estudio de los manuales escolares y como indicio de la importancia concedida a estos, durante el desarrollo que para la época comportaba la institución escolar. El tratamiento propuesto para los textos educativos que circulaban en ese entonces, nos permite pensar en el lugar que había alcanzado éste en la escuela, su sacralización como instrumento privilegiado a la hora de transmitir determinados conocimientos, y, a la vez, en la naturalización que se evidencia en torno a la construcción de estos últimos, en tanto la atención se fija en la sanción de la omisión o explicitación de ciertos contenidos, y no en los procesos que se encuentran tras su elaboración.

Con posterioridad al trabajo realizado por las Naciones Unidas, recién hacia la década de 1960, comienza a surgir una nueva clase de estudio, más sistemático, en torno a los libros escolares. En Francia, Alain Choppin, lleva a cabo una recopilación de los textos que han servido en el proceso de escolarización en la historia nacional de dicho país, llegando a conformar con ellos una amplia base de datos hacia 1980, proyecto que es bautizado con el nombre *Emmanuelle* (Choppin, 2001, pág. 217). Iniciativas similares son adoptadas ulteriormente en España (proyecto Manes) y desde allí en distintas latitudes de América, siempre a cargo de grupos de investigación, ligados a centros de estudios dependientes de distintas Universidades.³ En este mismo sentido, se distinguen los centros de datos ERIC, DIALOG, ISOC, así como la correspondiente a la Facultad de Harvard, por mencionar algunos (Rodríguez, 2006, pág. 185)

Estudiando los libros escolares desde una perspectiva histórica, aparece, entonces, a fines del siglo XX, la Manualística, que, podemos definir como “el concepto que podría acoger al conjunto de prácticas y desarrollos teóricos que se han ido configurando en torno al diseño, producción y uso de los manuales destinados a reglar la enseñanza” (Escolano, 2001, pág. 24)

Como primera tarea a lo largo de su trayectoria disciplinar, y como uno de sus aportes iniciales a la hora de “sobrepasar la visión inmediata [...] de los libros de clase” (Choppin, 2001, pág. 65), la Manualística se ha abocado a precisar la

³ Para mayor información respecto al proyecto señalado, dirigirse a <http://www.centromanes.org/>

polisemia conceptual existente en torno a su objeto de estudio, atribuida principalmente a la cotidianeidad que alcanzó el uso del manual escolar por parte de la población escolarizada y en el contexto familiar de la misma, y responsable de que términos como manual escolar, texto de estudio, texto escolar, libro escolar, libro de enseñanza, etc., se utilicen de manera indiscriminada, casi equivalente, solapando los procesos históricos que se encuentran detrás del surgimiento de este objeto, durante el itinerario del posicionamiento de la institución escolar al interior de la vida social y cultural.

Tomando en cuenta lo anterior y para llegar a la definición del concepto que atravesará nuestra investigación, comenzaremos con la reconstrucción histórica que realiza Choppin (2001), de lo que se entiende por manual escolar, desde que aparecen nombrados por primera vez en un discurso oficial,

[...] los manuales escolares son, en primer lugar, herramientas pedagógicas [...] la función principal y la más evidente de hecho [...] Son por lo demás, los soportes de “las verdades” [...] En otras palabras el manual se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores [...] Son vectores, medios de comunicación muy potentes, cuya eficacia reposa sobre la importancia de su difusión [...] y sobre la uniformidad de su discurso [...] más allá de las estrechas prescripciones de un programa, los manuales transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura. Esta función se puede ejecutar de manera directa, explícita; también se puede hacer de forma implícita, que será mayor o igualmente eficaz [...] a través de los textos, los ejemplos, las imágenes, el libelo de los títulos, se desliza, sin que sus coetáneos sean realmente conscientes de ello, toda una temática en la cual las clases dominantes se ven reflejadas e intentan echar los cimientos, en definitiva, de la identidad de la nación entera [...] el manual participa estrechamente en el proceso de socialización, de aculturación, véase de adoctrinamiento de las jóvenes generaciones (pág. 210)

Tal como se aprecia, tres fueron las funciones otorgadas a los manuales desde que se concibieron por primera vez al servicio de la instauración del sistema educativo (herramienta pedagógica, soporte de las verdades y vector de comunicación) y serán estas mismas las que contribuirán, más tarde, a asentar el imaginario y las definiciones en torno a lo que es y la labor que cumple el manual escolar.

Conceptualizado primordialmente como herramienta de instrucción, como apoyo al trabajo docente y al aprendizaje en la escuela, las otras dos funciones que acompañan a la pedagógica se refieren, especialmente, a la importancia que se le atribuye al manual escolar a nivel social y cultural; que contenga en sí mismo las labores de ser el depositario de las verdades que se transmitirán a las futuras generaciones y que a la vez sea el medio para que ello se realice de manera uniforme y masiva, resulta de sumo interés y lo posiciona, además, en otro plano, nos permite considerarlo desde su dimensión material, como un objeto de “carne y hueso” producto de la sociedad que en un determinado momento lo ve nacer.

Desde esta perspectiva, la función pedagógica se ve atravesada por los dos restantes, articulando al manual escolar como elemento central y especie de símbolo de la cultura escolar, como instrumento intermedio de los contenidos de la enseñanza, que se encuentra, a su vez, mediado en su totalidad por los procesos de construcción de conocimiento al interior de la sociedad.

Hacemos hincapié en este aspecto como el primer punto de referencia en torno a una definición de nuestro objeto de estudio: el libro de texto escolar como un producto editorial y comercial específico, atribuido y determinado por un conjunto de ideas que en un momento concreto contribuyen a la construcción de un conocimiento considerado válido al interior de la sociedad y necesario, por tanto, de socializar bajo la forma de un saber escolar. La efectividad de dicha socialización, como señala Choppin (2001), descansa en la uniformidad del discurso que transmite y en la difusión que este logre: el manual escolar cumple a cabalidad, sino con gran éxito, ambos cometidos. Por un lado, el carácter consensual del conocimiento que lo constituye y de la visión de realidad que

presenta – aspecto en el cual el control estatal y la relación de los textos con los recursos de la imprenta lo dotarán de la exactitud requerida- , mientras, por otro, los distintos canales de difusión –y por consecuencia, de apropiación- permitirán que el conocimiento, transformado en saber escolar, llegue a los estudiantes, de manera diferenciada, de acuerdo a la estructura establecida por el sistema educativo.

1.2.- Libro de texto escolar: construcción histórica del concepto

Avanzando en torno a la precisión conceptual, encontramos distintas definiciones acuñadas por diferentes autores, que consideramos necesario mencionar en cuanto constituyen un rico sustrato teórico y práctico: el texto como espacio de memoria de la construcción de la escuela (Escolano, 2001); como instrumento de poder y como fuente para el trabajo del historiador (Choppin, 2001); como una configuración histórica y cultural (Escolano, 2001); como un objeto históricamente construido (Linares & Spregelburd, 2011); como representación de la memoria docente (Escolano, 2009); como vector de comunicación (Samacá, 2001); como “objeto-huella” del patrimonio histórico-educativo (Ossenbach, 2010). Aun cuando la diversidad de definiciones en torno a un mismo objeto pareciera alejarnos de la precisión conceptual a la que nos hemos referido, es esta misma conceptualización del libro escolar desde los distintos escenarios en los que aparece, lo que nos aproximara a una definición más certera de lo que por el entenderemos. Lo medular de cada una de estas distintas visiones, consiste en comprenderlo como una configuración histórica, escalón necesario para adentrarnos en un estudio desde una perspectiva análoga.

Además de dichas acepciones, que se relacionan directamente con la teoría, encontramos aquellas que tienen que ver con la praxis disciplinar de la Manualística y que nos ayudan a la hora de definir qué clases de libros consideraremos dentro de lo que denominaremos como libros de texto escolar. Ramírez (2002), citando a Alan Choppin, propone una clasificación, según la cual,

dos tipos de producciones podrían considerarse al interior de la categoría de libros escolares: por un lado, aquellos que fueron concebidos con la intención explícita para el uso en la escuela “[...] la intención del autor o el editor, la cual aparece de manera explícita y literal (en el título, prefacio, introducción) o manifiesta (presentación, estructura, etc.)”, es decir, aquellos que independiente de su uso efectivo en la escuela, fueron elaborados para ello; y por otro, aquellos que a pesar de no contener tal intención son utilizados en la escuela, aquellos que “devienen en escolares por el uso permanente y generalizado en el contexto escolar” (pág. 120)

Borre Johnsen (1996) también propone dos definiciones en torno a la intencionalidad con la que se elabora el texto, “libros de texto y libros escolares”, quedando el primero reservado a “los libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza”, mientras que el segundo se utilizaría para “libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas” (pág. 32)

La intencionalidad de su uso en la escuela, con sus inherentes rasgos pedagógicos, se torna, así, en un criterio concluyente a la hora de constituir nuestro objeto de estudio; un libro producido para la escuela, como obra acabada, ofrece una perspectiva de análisis respecto a los marcos de referencia en los que se inscribe su producción y como estos determinan el saber escolar, en cuanto construcción social.

1.3- Rasgos de la modernidad

Al igual que nos referimos a la construcción del saber escolar como un proceso mediado por condicionantes que escapan a la escuela -que se encuentran en la estructura social en la que esta se erige- el conocimiento pedagógico que organiza dicho saber, debe ser analizado desde una óptica general.

La teoría de la educación comparada considera la sociedad-mundo como un amplio complejo educativo, en el cual la transmisión de saberes se desarrolla de forma similar a lo que ocurre en la escuela: un conjunto de ideas y de significados

que son considerados válidos por quienes detentan una mayor cuota de poder e influencia son irradiados por distintas latitudes, portadores de un rótulo de veracidad y legitimidad. Dicho conjunto de significados y representaciones de la realidad, son vistos como referentes para aquellas naciones que, alejadas del centro neurálgico del desarrollo histórico, buscan validar su proceso interno de constitución por medio de la incorporación a la sociedad del conocimiento. A través de un proceso de “apropiación” y de “readecuación”, los significados externalizados, encuentran cabida en las sociedades que lo acogen como modelo de referencia, y no por un simple proceso de imitación es que constituyen sentidos inteligibles entre los que los comparten, sino que por una “recontextualización” originada en el seno mismo de la sociedad local. (Roldán, 2011)

Dicho de otro modo, en el contexto de posicionamiento de la escuela, en el que coge importancia el libro de texto escolar, intervienen intereses y propósitos que escapando a lo nacional proponen fines y objetivos, aparentemente nacionales para la escuela, lo que a su vez condicionan los textos de estudio y el saber que ellos contienen. Una serie de “semánticas concomitantes” guardarán coherencia para quienes comparten dicho marco de referencia y toman decisiones en torno a él (Caruso & Heinz-Elmar, 2011). Para nuestro caso de estudio, la civilización y el progreso, en una palabra, la modernidad, se constituye en el marco de referencia, inicial, en torno al cual se construye el conocimiento en la sociedad y se “recorta el saber” en los textos escolares (Ochoa, 1999). Panorama que no presenta ajeno al momento actual, lo que abordaremos más adelante.

1.3.1- La textualidad

Hasta aquí hemos contextualizado el origen y el desarrollo del texto de estudio en relación a las instituciones y sistemas educativos en los cuales se enmarca, señalando, además, y con mayor relevancia, que el conocimiento que transmite no obedece a condiciones objetivas, ni se encuentra en una esfera supra histórica ajena a la cotidianidad de los actores sociales (Ochoa, 1983). Ahora bien, ¿cómo se clarifica esto en el texto de estudio?; nos acercamos, por medio de la

textualidad, a lo que establecimos como la segunda dimensión del libro, su materialidad, y a la precisión conceptual que aludimos desde un comienzo.

Señala Apple (1983), que por medio de un libro se “nos ofrecen en forma de publicaciones determinados aspectos de la cultura popular y de la cultura de élite” es decir, el libro como un producto editorial y comercial específico entrega un determinado conocimiento, fijando la atención, además, en la forma concreta en la que esto se lleva a cabo en el proceso de publicación del mismo: será el libro un nuevo objeto, que en base al texto de creación del autor, se transforma por las mediaciones del proceso de producción y control del saber. En torno a esta idea, que ampliaremos para plantear lo esencial de nuestro estudio, subyacen dos postulados necesarios de acoger y desarrollar: por un lado, la textualidad y su relación con la “tecnología de la escritura” (Ong, 1996) y, por otro, el libro como un producto fabricado, difundido y consumido en el marco de la “comercialización de la cultura” (Apple, 1983)

Relacionamos ya la modernidad como una semántica concomitante en el marco de referencia que ve nacer el texto escolar; también ésta se vincula con la forma concreta en la que se manifiestan las ideas y pensamientos, el conocimiento, que este mismo vehicula; la palabra escrita, analizada por Ong (1996) desde lo que el señala como “tecnología de la palabra”, nos guiará a la hora de establecer dicha relación.

Por medio de un análisis de las diferencias entre las “culturas orales primarias” y las culturas “afectadas profundamente por el uso de la escritura”, el autor sienta esta última como una fase de tecnología de la palabra, es decir, como una técnica que imprime determinadas características a la expresión humana del lenguaje, las que a pesar de parecer naturales responden a un cambio y a una nueva estructuración de la conciencia y la comunicación, en este paso desde el discurso oral al escrito. Haciendo un recuento desde el surgimiento de los primeros códigos alfabéticos y del desarrollo de la escritura en manuscritos, como superación de la cultura oral, despliega –no sin evidenciar las tensiones y la convivencia de ambos fenómenos- dos aspectos que nos resultan importantísimos: por un lado, la

inexorable correspondencia entre la escritura y la sociedad escolarizada y, por otro, el paso desde la escritura hacia la imprenta como una fase más de la tecnología de la palabra. (Ong, 1996)

En una sociedad oral primaria, el saber es transmitido de una manera diferenciada en cuanto “la experiencia es intelectualizada mnemotécnicamente” por medio de códigos que permiten recordar una secuencia de datos, los conocimientos expresados en base a la oralidad son aprehendidos por medio del entrenamiento ; “las sociedades orales deben dedicar gran energía a repetir una y otra vez lo que se ha aprendido arduamente a través de los siglos”, ello debido a que una vez que la palabra enunciada por el orador desaparece, la única relación que guarda el oyente con ella y con el contexto en el cual es enunciada, es la recuperación por medio de dicho método (Ong, 1996). El lento paso de la oralidad a la escritura que se originó, primeramente, en la codificación del saber oral en manuscritos, da paso a una nueva estructura de pensamiento, una nueva forma de intelectualizar la experiencia, tanto que

[...] el examen abstractamente explicativo, ordenador y consecutivo de fenómenos o verdades reconocidas resulta imposible sin la escritura y la lectura. Los seres humanos de las culturas orales primarias, aquellas que no conocen la escritura en ninguna forma, aprenden mucho, poseen y practican gran sabiduría, pero no “estudian” [...] aprenden por medio del entrenamiento [...] no mediante el estudio en sentido estricto” (Ong, 1996, pág. 28;38)

Dicho cambio en la estructura del pensamiento deviene de los varios efectos que tiene la escritura sobre la palabra: en primer lugar, la consigna a un espacio, la palabra ya no surge en un contexto que es presenciado por quien la recibe, sino que la verbalidad es plasmada en una estructura que, por lo demás, no hace referencia al contexto en el cual son precisadas por el autor, ahora escritor. Los conocimientos entonces, pasan a organizarse por escrito en un espacio “libre de contextos” donde las palabras escritas gozan de la autonomía y de autoridad que le otorgan el estar separadas de quien las enuncia, transformándolas así, en aseveraciones irrefutables en la medida en que por más cuestionables que

parezcan, superan cualquier crítica ya que después de estas, siguen exactamente en el mismo lugar donde fueron dispuestas (Ong, 1996, págs. 63-64). En segundo lugar, esta nueva forma de estructurar el conocimiento le imprime al mismo un rasgo de objetividad, característico del saber escolar. La escritura separa, más allá de los contextos de origen, a quién enuncia-escibe, de quien escucha-lee, posicionando al primero como “sabio”, embestido del conocimiento que recibirá el segundo, sin dar lugar a una posible interpelación o intercambio de saberes. Dicha clasificación de quienes intervienen en el proceso de producción del conocimiento es la base de la comunicación de un determinado conjunto de saberes en la cultura escolar.

La escritura además de constituir el sostén de una sociedad escolarizada, influye también en la práctica cotidiana de la escuela, pues crea códigos distintos de los que existen en una sociedad oral, generando distancias considerables entre el “código lingüístico restringido” o “lenguaje público” y el “código lingüístico elaborado” o “lenguaje privado” (Fernández, 2018). La lógica que opera tras la selección y organización de saberes al interior de la escuela, también se aprecia en los códigos de comunicación en los que estos se expresan, y se hace visible en la disposición de los procesos educativos hacia orientaciones tendientes a una fase de valorización de la lectura, como palanca de incorporación a los conocimientos elaborados en base a dichos códigos.

1.4.- Elaboración y distribución del saber escolar

Todas estas variaciones en la estructura de la palabra y su consecuente efecto en las formas de conocer, intelectualizar y plasmar las ideas que por medio de ella se expresan, se tornaron aún más decisivas con la introducción de la imprenta, la que el autor que venimos siguiendo, denomina como otra tecnología de la palabra.

Además de lo ya señalado en torno a los efectos de la escritura en la conceptualización y disposición de la palabra, la imprenta la recubre de nuevos rasgos que se relacionan de manera directa con los juicios, la distribución y apropiación del saber, para nuestro caso, el saber escolar. La imprenta contribuye

a fijar aún más que la escritura la linealidad del pensamiento, alejada de la estructura reiterativa de la oralidad; agudiza un proceso iniciado por la escritura, en tanto fija permanente e inexorablemente en el espacio visual las palabras que esta sólo había trasladado hasta allí.

En lo propio del texto escolar, este se relaciona también con la aparición de la imprenta, junto con ella comenzaron a surgir los primeros catecismos y libros de texto: diferentes a como los conocemos hoy, “exponían hechos o sus equivalentes: enunciados llanos, fáciles de aprender de memoria, que explicaban de manera clara y sucinta la situación de un campo dado”. El paradigma de lo indicado son los libros de texto producidos por Petrus Ramus,

“libros de texto virtualmente para todas las materias de las artes (dialéctica o lógica, retórica, gramática, aritmética, etcétera), que procedían mediante frías definiciones y divisiones, las cuales conducían a más definiciones y mayores divisiones, hasta que se hubiera analizado y escudriñado la última partícula del tema [...]el material en cada uno de los libros de texto ramistas podía presentarse en compendios o esquemas dicotómicos impresos, los cuales mostraban exactamente cómo el material se organizaba especialmente en sí y en la mente [...]” (Ong, 1996, pág. 109)

Comparten, entonces, los libros de texto escolar, las características señaladas para los libros en general, en cuanto la influencia de la imprenta le confiere rasgos específicos. Nos encontramos, ahora sí, con la materialidad del texto, con el libro como objeto particular y susceptible de análisis desde dicha dimensión; en palabras de Choppin (2001), un producto fabricado, difundido y consumido.

Señalamos ya la relación que guarda el texto de estudio con el contexto en cual surge y las ideas que imperan en la sociedad en el que este se sitúa, no obstante, dicha relación debe precisarse como concerniente a los actores sociales, situada en la malla social y en la distribución del poder que en ella se da. La pregunta sería entonces ¿quién y para quién escribe?

Apple (1983) refiriéndose a una distinción entre la cultura como contexto, y los productos culturales como objeto, nos invita a estudiar dichos objetos y

“desreificarlos” en cuanto su origen y desarrollo es inherente al proceder humano en la sociedad. Desde esta perspectiva la supuesta objetividad con la que son investidos los libros, y, por tanto, los conocimientos en ellos, se pone en duda, al alero de una teoría que estudia los libros de textos como productos de la cultura, y por lo tanto sujetos a las mediaciones de la estructura social y económica. El carácter político del currículo –en cuanto selección de conocimientos por quienes detentan un mayor poder al interior de la sociedad- posiciona al libro como un artefacto de transmisión de los saberes que la escuela socializa, saberes que, como señalamos con anterioridad, corresponden también a aquellos que tienen una mayor cuota de poder en la organización social. Los libros de texto escolar, como elementos culturales permiten escudriñar acerca de a quiénes corresponden los saberes que son enseñados en la escuela, ya que no es la sociedad la que los produce, sino un grupo determinado con características específicas; es también, entonces, un producto comercial.

Ambas dimensiones, la cultural y la económica sitúan al texto escolar entre dinámicas de orden político y estructural, que mediarán su proceso de decantación en la escuela. Como producto cultural, ungido con la misión de contener y comunicar las verdades que una sociedad estima conveniente que las nuevas generaciones aprehendan, se ve atravesado por una serie de prescripciones que lo limitan como instrumento de poder y que lo censuran en favor de un control del conocimiento que en ellos se plasma. Como producto comercial, todo su proceso de producción y elaboración se verá cruzado por las dinámicas de la actividad económica con la que se vincula.

También con la intención de desreificar o descosificar el conocimiento, Ochoa (1999) desmantela la objetividad del mismo, conceptualizándolo como una “selección y organización de datos en base a esquemas socialmente aceptados”, y proporcionados, nuevamente, por el marco de referencia que ofrece la ciencia y que determina la validez de ciertos datos o hechos por sobre otros. Así las cosas, el conocimiento no tendría el carácter de neutralidad que se le atribuye, sino que respondería también a un marco de referencia que ordena la realidad en base a

determinados sistemas de significados y conceptos; el saber escolar, como selección, a su vez, de dicho conocimiento, tampoco sería neutral, resultado más bien de una serie de procesos sociales de producción y control del saber. El currículo y sus prescripciones, resultantes en el control de los libros de textos por parte del Estado, las corrientes de pensamiento y el contexto cultural de la sociedad y época en los cuales se producen, y las condiciones del parque editorial o del desarrollo de la industria de la imprenta, son algunos de los “filtros” aplicados al saber escolar y estructuran de diferente manera la forma de realidad que se plasmará en los textos de estudio, de allí que el resultado final que significa un texto escolar como obra acabada, no dependa de la libre inspiración del autor o de la pretendida objetividad de los hechos que consigna. El texto escolar, en su proceso de elaboración, “ilustra la tesis del conocimiento como construcción social, en cuanto se relaciona con hechos sociales que lo hacen cristalizar de determinada manera” y no de otra. (Ochoa, 1999)

Todo lo que hemos señalado hasta aquí, en torno a los dos dimensiones del libro, a su relación con la historia de la escuela y con el estado de la ciencia y las teorías a nivel global, aun cuando puedan parecer aspectos distintos en torno a un mismo objeto de estudio, encuentra coherencia en lo propuesto respecto a la construcción social del conocimiento, planteamiento en el cual se conjugan los contextos y los condicionantes del saber escolar como detonantes de una determinada cristalización del texto destinado a la enseñanza en la escuela.

1.4.1.- De la producción inicial hacia el control institucional

El libro de texto escolar surge con la particularidad de ser una de las pocas obras de producción nacional en un mercado dominado por las traducciones y las importaciones provenientes de países con un grado mayor de desarrollo capitalista e industrial, como Inglaterra, Estados Unidos y, por sobre todo Francia, no obstante no fueron escasos los ejemplares que se imprimieron fuera del país a causa de las falencias tecnológicas propias de la actividad editorial y de imprenta; el determinismo geográfico y nacional, rasgo característico de los libros escolares

(Choppin, 2001), se ve matizado por las condiciones económicas que ofrecía el parque impresor en sus inicios (Ceballos, 2008; Subercaseaux, 2010)

Si bien ya en la Colonia se distinguían aquellos impresos destinados al uso en las escuelas – las cartillas por ejemplo, eran impresas en Lima, con un formato especial para utilizarlas en la enseñanza- hasta la década del '40, e inclusive más avanzado el siglo XIX, los textos de estudio no contaban con una estructura propia, y ya sea por ello, o por la escasa difusión y distribución de los que pudieron existir, se confundían en las escuelas con otros impresos que los alumnos llevaban desde sus casas para practicar la lectura, los que podían ser artículos de periódicos o cualquier otro impreso creado sin un fin pedagógico, y por lo tanto sin una lógica que nos permita clasificarlos dentro de la categoría de texto escolar (Ceballos, 2008; Labarca, 1939; Rojas, 2010).

Dicha lógica se refuerza toda vez que los procesos de sistematización de la práctica educativa configuran al libro escolar como “capital objetivado” (Bourdieu, s.f.), es decir, como un bien cultural apropiado materialmente, en este caso, por un determinado grupo social en relación a la evolución del pensamiento pedagógico, que en base a las distintas teorías y modelos de referencia, fueron permeando la escuela como un espacio distintivo y privativo al interior de la sociedad.

Toda la producción literaria –sino la gran mayoría de ella- emana desde círculos privilegiados en la distribución del poder y del saber hacia un público determinado, el libro de texto escolar entonces, aparece como un producto editorial diferenciado en cuanto a los sentidos que cobra para los autores, los destinatarios, las instituciones y actores que se entremezclan en su génesis y materialización y en relación a los distintos “filtros” que terminan por constituir el saber en ellos contenido (Ochoa, 1999). Si bien la variedad de niños que asisten a las escuelas hace que esta se conforme como un espacio heterogéneo, la cultura que se busca transmitir en ella obedece a parámetros diametralmente opuestos, en los que la uniformidad y la homogenización respecto a los mismos, se constituyen como las principales directrices a seguir en el espacio escolar.

Los distintos modelos pedagógicos, adoptados en los distintos momentos del desarrollo de la institución escolar además de privilegiar en menor o mayor medida el posicionamiento del libro de texto escolar al interior de la práctica pedagógica, enfatizan los aprendizajes de ciertas destrezas que contribuyen, también, a diferenciar la producción pedagógica destinada a la escuela, de la producción literaria en general.

La alfabetización basada en la enseñanza de la lectura determinó la predominancia de textos sin un mayor diseño pedagógico, los catecismos primero, y las traducciones después, son un claro ejemplo de ello. Con la penetración del modelo alemán, y de sus concepciones teóricas, la simultaneidad y la gradación de los aprendizajes, introdujeron nuevas formas en el libro de texto escolar, acorde a la nueva didáctica, aparecen en los títulos de los libros –deslizándose en una primera impresión su contenido- la enseñanza estructurada ahora por niveles. Es decir, en cada uno de los momentos descritos, los libros se ven trocados por los sentidos que son compartidos por los autores y los que deben representar en quienes serán sus usuarios finales: el profesor en una primera instancia, y los alumnos, incorporados luego de los mecanismos de difusión y distribución puestos en práctica.

Los altos tirajes que alcanzaban las partidas de textos y que lo posicionaban como el producto de la imprenta con mayor masividad, lo presentaban como un producto rentable para aquellas que tenían un perfil más comercial y orientado a las demandas del mercado (Subercaseaux, 2010). Los alumnos de las escuelas se constituyeron sin duda en una posibilidad rentable y en un público lector específico, aun cuando la enseñanza de la lectura no alcanzaba ribetes importantes, la demanda educativa conformó un nuevo nicho para la producción pedagógica de la imprenta.

En este contexto los libros de texto escolar, con miras a su sistematización, son puestos en manos de la Universidad de Chile, con la misión de encargarse de la aprobación de estos. El Consejo, se ocuparía de examinar aquellos que se propusieran y rechazarlos o aceptarlos bajo alguna de las dos modalidades: la

adopción o la aprobación; la diferencia entre ambas radicaba en la apropiación que el Estado ejercía sobre los libros que fueran adoptados para el uso en las escuelas encargándose de su impresión, negociando el pago con el autor. Hasta entonces, el gobierno imprimía esporádicamente catecismos, silabarios y gramáticas para las escuelas (Egaña, La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal, 2000)

Un momento más importante es el de 1853, cuando por primera vez, con un reglamento de por medio, el Estado comienza a institucionalizar el circuito del libro como bien comercial, en cuanto a su producción y a distribución. En base a un Decreto promulgado en diciembre de ese año, el gobierno pasaba a constituirse como el principal comprador de textos escolares, estableciendo, además, su distribución gratuita para aquellos que no pudieran adquirirlos con medios propios y la venta, a precio costo, para quienes contaran con más recursos para su compra. Señalaba además la distribución, por medio de correos, a cargo de la Tesorería Municipal quien sería responsable de recaudar el dinero de las ventas y de resguardar los libros. El número de ejemplares eran enviados de acuerdo a la solicitud, a fines del año anterior, por parte de las autoridades locales al gobierno central, y el encargado de distribuirlos recibía una comisión de acuerdo a las ventas de estos. El Estado se vuelve un actor importante en la educación, y en la producción y comercio de libros específicamente, pasando a ser el único comprador y “dando un golpe al monopolio” por medio de “contratos específicos con una multiplicidad de imprentas, nacionales y extranjeras” (Egaña, 2000; Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012).

Una tercera iniciativa es la de 1893, esta vez además de la producción y la distribución, que queda establecida en 1853, el gobierno central –por medio de la Universidad de Chile- se hace presente en los aspectos pedagógicos de los libros de texto. En concordancia con la preponderancia que alcanzan las preocupaciones pedagógicas tras la década de 1880 y con la necesidad de sustituir las creaciones anteriores a la coyuntura de 1891, la Universidad llama a un concurso para adquirir textos de estudio para la escuelas del país, esta vez los

requisitos, además de aspectos técnicos y de calidad, obedecían a parámetros pedagógicos, considerando en ellos lo adecuado que fuesen para la enseñanza del saber especializado en torno al cual se construían. Además de ello se planteaban las condiciones comerciales para los autores (Subercaseaux, 2010). Se abre la posibilidad de institucionalización de un sistema referente a la literatura pedagógica, un “sistema de concursos públicos con pautas y normas, requisitos metodológicos y objetivos [...]” que aun cuando puede no haber sido del todo exitoso o satisfactorio, comienza a cercar el interés del Estado en materia educativa y más específicamente en el libro de texto escolar (Subercaseaux, 2010), lo cual redundó en un volumen de 71.665 ejemplares de libros destinados a uso escolar, distribuidos en 1894, según datos de la Memoria de Instrucción Primaria correspondiente a dicho período

1.5.- Política y situación actual de los libros de texto escolar

Dos aristas claras se han evidenciado en el devenir del libro de texto escolar: la relacionada con las dinámicas de comercialización, por un lado, y la que se vincula con su control institucional por otro.

La sistematización de la cual venimos hablando, cristaliza hacia fines de mil novecientos noventa, cuando se dejan los textos escolares de educación básica y educación media, bajo el alero de la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación, organismo que interviene desde la evaluación inicial de los mismos y de otros recursos didácticos que se suman a su competencia, con el claro objetivo de “resguardar la consistencia entre currículum, evaluación e instrumentos de apoyo a la implementación del currículo” (Arratia, Vargas, & Latorre, 2018). De este modo se constituye una política pública de textos escolares que, a razón de su comprensión detallada, puede ser dividida en sus aspectos institucionales-curriculares y en aquellos relacionados con la adquisición y el mercado en el cual se deslizan estas obras.

El programa de textos escolares tiene por objetivo proveer de dichos recursos a establecimientos de dependencia estatal y particular-subvencionada, abocándose

no solo a los estudiantes, pues su estructura está compuesta por tres elementos que benefician tanto a alumnos como a profesores: Textos del Estudiante, Guías Didácticas del Docente y Recurso Digital Complementario (Guernica Consultores S.A., 2016). Para objetos de este estudio, el instrumento destinado al uso docente, será contemplado en los antecedentes aportados respecto a la valoración del texto escolar por parte de los maestros, no obstante, es aquel que tiene como destinatario al niño que se educa, el que centrará nuestra atención, el que, de acuerdo a datos emanados del Ministerio de Educación para el año 2016, fue recepcionado por alrededor de 3.141.382 niños a nivel nacional, estableciendo un promedio de seis textos por cada uno de ellos (Subsecretaría de Educación, 2017).

Distintos son los momentos o etapas que pueden establecerse en la política de textos escolares, la cual pone acento no sólo en la distribución de estos, y los diferentes procesos asociados a ello, sino que también vigila los mecanismos de “Adquisición, Evaluación, Elegibilidad y Seguimiento al uso de los Textos” (Guernica Consultores S.A., 2016, pág. 7) El proceso de elegibilidad de los ejemplares, tarda aproximadamente un año, mediante licitación pública, y en cuanto a su elaboración debe cumplir con las normas curriculares vigentes y las bases técnicas emanadas desde el Ministerio de Educación (Guernica Consultores S.A., 2016; Ortúzar, 2014). En cuanto a los contenidos, estos se evalúan en dos etapas correspondientes a una “evaluación técnico-pedagógica” y a consideraciones de índole económica. La primera instancia, dividida en dos momentos, sopesa la calidad educativa del material preliminar, para terminar clasificando a aquellos que superan esta revisión inicial para la segunda etapa de ponderación monetaria. Tal como se cita en “*Calidad, formato y mercado de los textos escolares en Chile*”:

“las editoriales presentan un tercio de la oferta, el cual es sometido a una evaluación basada en criterios de contenido con el objetivo de seleccionar aquellas ofertas que cumplen con los requisitos fundamentales de calidad disciplinar y pedagógica”. La segunda etapa es una evaluación de las

propuestas completas de aquellas ofertas editoriales que hayan pasado la primera etapa. En ella, el contenido es evaluado de acuerdo a pautas que abarcan los contenidos, el diseño gráfico, el hipertexto (recursos multimedia) y, desde el 2010, los errores orto-tipográficos. También desde el año 2010 se realiza la “Evaluación en Aula” de los textos como una instancia posterior. Finalmente, las ofertas son evaluadas económicamente mediante “un algoritmo que considera el puntaje obtenido en la evaluación técnica y los precios ofertados por las editoriales (...) en este se definen las prioridades de calidad que se considerarán en la evaluación técnico-económica, las cuales deben ceñirse al marco presupuestario asignado para la adquisición total de los textos escolares considerados en la compra”. Este filtro termina siendo el más relevante a la hora de decidirse por un texto u otro, lo que implica que la competencia entre las editoriales se concentre justamente en aminorar los costos de impresión. (Ortúzar, 2014, pág. 9).

El resultado de estas instancias evaluativas llega a las instituciones escolares, por medio de un proceso de acreditación en las que estas asumen el compromiso frente a la recepción y uso de estos materiales -el cual está considerado en un tiempo de uno a cuatro años-, en la práctica esto se concreta por medio de la distribución, a cargo de empresas externas, para los establecimientos municipales y aquellos particulares subvencionados, acogidos a la acreditación (Ortúzar, 2014, pág. 10).

Se constituye así el mercado estatal de textos escolares, que abarca el 90% de comercialización de estos, el 10% restante, corresponde al mercado privado, basado fundamentalmente en la demanda realizada por los establecimientos bajo administración particular, tras la selección de ejemplares por parte de las mismas instituciones (Ortúzar, 2014).

1.6- Discusión, valoración y desafíos del libro de texto escolar

La comercialización de los textos escolares ha sido un punto que ha estado presente en la discusión pública acerca de dichos materiales, situándose la principal crítica en los altos precios de venta que alcanzan los ejemplares, llegando a un incremento de 10 o 20 veces su precio según Ortúzar (2014), y en la obligación de compra derivada de la asistencia a un establecimiento privado.⁴

Académicamente, el debate se ha visto atravesado por inquietudes acerca de la calidad y la idoneidad de los mismos, en cuanto a los objetivos pedagógicos declarados en torno a ellos, dando paso a estudios desde diferentes ámbitos, entre los que se encuentran investigaciones “sobre la patria, la escuela, el trabajo, la familia (Ochoa, 1998,1990), ideología y autoritarismo (Minte, 2005; Cisterna, 1999), la identidad nacional (Espinoza, 2010) ; estudios sobre textos escolares de lenguaje y matemática (Eyzaguirre y Fontaine, 1997); uso de textos (Leiva, 2000; Rodríguez, 1996); discurso pedagógico de la Historia (Oteíza, 2006) ; ciudadanía en los textos escolares (León y Alvarado, 2011), entre otros” (Minte, 2012).

Planteando la importancia de los textos escolares al interior de la escuela, tanto para los docentes, como para los estudiantes, Eyzaguirre & Fontaine (1997) posicionan, inicialmente, la problemática en torno a la baja calidad de la oferta y la redundante escasez de su uso, para posteriormente analizar y concluir, de forma lapidaria, respecto a la calidad de los textos, y sus posibles implicancias en la calidad de la educación, hacia fines de los noventa. Centradas en los libros de las asignaturas de Castellano y Matemática, realizan una comparación de dichos textos, con los utilizados en diversas latitudes de América, Europa y Asia; además

⁴ Para mayor información revisar medios digitales: CNN Chile <https://www.youtube.com/watch?v=lcibtR5yQR8> ; <https://www.elciudadano.cl/columnas/el-negocio-de-los-textos-escolares/03/03/> ; <https://radio.uchile.cl/2015/03/03/el-negocio-de-los-textos-escolares-en-chile> ; <http://www.eldesconcierto.cl/2015/03/03/textos-escolares-el-millonario-negocio-que-llena-los-bolsillos-de-las-editoriales> ; <http://www.gamba.cl/2018/11/fne-investiga-negocio-de-los-textos-escolares-tras-detectar-absurda-diferencia-de-precios-libros-que-el-estado-compra-a-877-son-vendidos-en-la-educacion-privada-a-36-900> ; <https://www.biobiochile.cl/noticias/2014/07/15/esto-no-tiene-nombre-revela-el-verdadero-negocio-de-los-textos-escolares-en-chile.shtml> ; <http://www.elmercurio.com/blogs/2014/03/02/19894/El-negocio-de-los-textos-escolares.aspx>

de las deficiencias asociadas a habilidades propias de las disciplinas señaladas, se constata la escasa contribución a las “capacidades de uso” por parte de los estudiantes, es decir, textos que en cuanto al tratamiento del contenido presentan desventajas y que además no estimulan habilidades de creación o elaboración, ciñéndose a la reproducción academicista, desde el área de lenguaje, y limitando el espíritu investigador en cuanto a la matemática. De acuerdo a este diagnóstico, el pensamiento crítico no se encuentra estimulado desde los materiales analizados, ya que tampoco cuentan con elementos que ayuden a clarificar la consecución de habilidades que apunten a este, como por ejemplo procedimientos de elaboración (Eyzaguirre & Fontaine, 1997).

Como parte de la política de textos escolares, se han realizado una serie de estudios encargados por el Ministerio de Educación, acerca de la valoración y uso de estos materiales por parte de los docentes y, en algunos casos, con apreciaciones de los estudiantes y sus familias. De las conclusiones obtenidas, resulta significativo el alto porcentaje de uso de los textos, en los establecimientos que adquieren compromiso frente a ellos, alcanzando este un 90%, especificando dentro de esta cifra, un 91,6% correspondiente a la proporción de docentes de enseñanza media que declaran utilizarlo durante sus clases, con una frecuencia del 76%. Respecto a la valoración de este recurso, destacan las actividades que contiene, en tanto permiten la concreción de los objetivos por asignatura y son adecuadas en calidad visual y material (Departamento de Economía Universidad de Chile, 2013).

En lo referido a los libros de Historia, Geografía y Cs. Sociales, estos alcanzan una frecuencia de uso en clases, por sobre el 65%, alcanzando una cobertura que sólo excluye un cuarto de las unidades, siendo utilizados en complemento con otros recursos didácticos y con textos escolares alternativos a los oficiales, aun cuando estos últimos aparecen con un alto nivel de valoración (93%) en torno al desarrollo de objetivos de aprendizaje. Los mapas, fuentes y recursos iconográficos son los componentes de más alta estimación, destacando el aporte

al desarrollo de habilidades de aplicación y análisis (Guernica Consultores S.A., 2016).

Si bien ambos estudios presentan una significativa valoración frente al uso del texto escolar, también coinciden en señalar las debilidades del instrumento a la hora de desarrollar el autoprendizaje del estudiante, indicando la necesidad de reemplazar el recurso oficial por libros alternativos, situación frente a la cual, la “gráfica e ilustraciones atractivas, textos más didácticos y lúdicos, mayor profundidad y rigurosidad en los contenidos, mayor variedad y cantidad de actividades, y una distribución de contenidos más adecuada, son las primeras razones que, en total, concentran el 44.8% de las respuestas” (Guernica Consultores S.A., 2016, pág. 117). Se evidencia, entonces, un importante contraste entre la valoración significativa que presenta el uso frecuente de los textos escolares en el proceso de enseñanza, con las falencias asociadas a su rol en el aprendizaje del estudiante, aspecto que cobra relevancia a la luz de las conclusiones planteadas por Raquel Soaje y Pelusa Orellana (2013) en “*Textos Escolares y Calidad Educativa*”, estudio que, en la misma línea de investigación de Eyzaguirre & Fontaine (1997), extiende el análisis hacia la asignatura en la cual se centra nuestro trabajo. Tal como cita Ortúzar (2014), las autoras precisan que “los textos de Lenguaje y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales, en segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media, entregados por el Ministerio de Educación, no han incrementado su calidad en la última década, y en comparación con los textos extranjeros muestran deficiencias que aún se deben superar” (2014, pág. 7).

Junto a la problemática que presenta la situación descrita, aparecen también desafíos para el texto escolar, vinculados, esta vez, con el contexto de uso frente a una reconfiguración del espacio escolar en base a una denominada cultura juvenil, que relacionada con “la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados en el tiempo libre o espacios intersticiales de la vida institucional” (Molina & Sandoval, 2006, pág. 115), demanda nuevas necesidades

y modalidades en función de la emergencia de formas originales de relación entre los sujetos, con los sistemas de participación y representación (PNUD, 2018), así como con las nuevas tecnologías, que desde fuera del espacio escolar redefinen los vínculos de sociabilidad (Thezá, Castillo, Candia, & Carrier, 2013) entre “actores sociales tecnológicos” (Molina & Sandoval, 2006, pág. 120) y definen a un nuevo “sujeto de pensamiento”, que ha externalizado sus mecanismos cognitivos en relación a estos y frente al cual el saber sabio [y también los instrumentos que lo vehiculan] es constreñido a reconceptualizarse (Serres, 2013, págs. 42-45).

2.- Libro de texto escolar y curriculum

Las transformaciones curriculares que se han producido a nivel nacional, han contribuido a posicionar al libro de texto escolar como un “instrumento curricular” (Manríquez, 2014, pág. 431), en el contexto de una política estatal que, redefiniendo los lineamientos en dicha materia, mira a establecerse como una práctica periódica de monitoreo respecto a su implementación y apropiación (Arratia, Vargas, & Latorre, 2018)

A este respecto, es interesante hacer hincapié en las disonancias que se evidencian en torno al “ideario formativo de la política educativa” (Caro & Aguilar, 2018, pág. 348) y la dimensión prescriptiva del referente curricular.

Definidos, curriculum y educación, respectivamente como:

el conjunto de definiciones organizadoras de los contenidos y procesos de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. Como selección cultural —que aspira a interpretar la pluralidad y pluriculturalidad del país—, el currículum plasma aquellos aprendizajes que la sociedad en su conjunto estima relevante que los estudiantes desarrollen durante su formación y, en función de lograr ese objetivo, considera distintas estrategias, instrumentos y procedimientos que permiten su despliegue en el sistema educativo (Unidad de Curriculum y Evaluación, 2016, pág. 7)

y,

el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (Unidad de Curriculum y Evaluación, 2016, pág. 7),

queda establecido en el discurso oficial, la proximidad de un desarrollo curricular y de una concepción educativa, con los postulados internacionales que han permeado la racionalidad educacional durante los últimos años, dando paso a la conformación, al menos sintáctica, de un curriculum centrado en aprendizajes, en sintonía con los desafíos de innovación informática y tecnológica, expresados en documentos, como por ejemplo, el conocido *Informe Delors*, de mediados de los noventa.

A este respecto, las actuales bases curriculares para séptimo básico, correspondientes al año 2015, presentan una tríada de habilidades, actitudes y conocimientos, que son explícitamente definidas como:

Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social.

Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. La definición contempla el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, símbolos) y como comprensión; es decir, la información integrada

en marcos explicativos e interpretativos mayores que dan base para discernimiento y juicios.

Las actitudes son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones. (Ministerio de Educación, 2015, pág. 22)

Aspectos como el aprendizaje de procedimientos y la reflexión, junto con el énfasis en procesos cognitivos de orden superior conforman las ambiciones pedagógicas en torno a las dinámicas ocurridas en la escuela, en función de propósitos amplios y globalizadores. No obstante, de acuerdo a lo propuesto por Caro y Aguilar (2018), el plano declarativo interactúa de forma distinta en la práctica, en relación a la presencia y persistencia de nociones asociadas a un enfoque curricular de efectividad y rendimiento académico (Caro & Aguilar, 2018, pág. 348), en post de la “formulación, seguimiento y evaluación” de la consecución de los objetivos de aprendizaje y apuntalando en su extensividad, la “calidad e igualdad” educativa (Ministerio de Educación, 2015, págs. 17-18).

El marco global en el cual se fundamenta, se superpone con lo constreñido de un “enfoque en base al rendimiento académico” (Caro & Aguilar, 2018, pág. 348), a través del cual la perspectiva educativa atiende la eficacia, planteando tensiones a nivel sintáctico, semántico y práctico: generando consensos poco distantes del sentido común en torno a conceptos y términos escasamente definidos; desplazando el discurso de responsabilidad y obligación estatal hacia docentes, alumnos y sus familias; y “fragmentando e hiperdensificando” la prescripción curricular (Caro & Aguilar, 2018, págs. 338-350).

Haciendo una revisión de los códigos curriculares, específicamente, los indicadores, declarados para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los autores citados, determinan una alta densidad de estos (cerca de 115), para el desarrollo del año escolar, lo cual según su estudio, “redunda en la transmisión de contenidos y no en la producción de significados culturalmente

situados y generativos”, existiendo en el mejor de los casos “una comprensión receptiva del saber formal, pero excluyente de capacidad productora de saberes y del desarrollo de nuevos aprendizajes” (Caro & Aguilar, 2018, pág. 346). La lógica de formar sujetos con una perspectiva de integralidad subsume ante la racionalidad de un sistema basado en la noción estandar de rendimiento y evidencia de los logros de aprendizaje. Un modelo de rendición de cuentas gerencial, que en lugar de poner atención a los procesos, privilegia una visión cuantitativa con miras a la generación de datos en base a procedimientos estandarizados (Parcerisa & Verger, 2016).

La densidad de los aprendizajes y la disociación entre la dimensión declarativa y práctica de currículum, enmarcan el contexto de uso de los objetos que estudiamos, por lo cual, se vuelve a visualizar la importancia de estudiar al libro de texto escolar, en cuanto a las oportunidades que puede ofrecer como “instrumento”, al interior de una concepción de la “tarea educativa como una función típicamente tecnológica” (Pérez Gómez, 1995, pág. 20)

2.1.- ¿Qué y para quién?: De la importancia de la coherencia y pertinencia

De acuerdo con las Bases Curriculares y el Programa de Estudios propuesto para el contexto de uso que nos ocupa, se plantea una visión bien definida respecto a las perspectivas disciplinares que estructuran el aprendizaje de la Historia, así como las miras de este en relación con la formación de los estudiantes, en cuanto a los objetivos mismos de la educación. Frente a ello, resulta un aspecto relevante de este trabajo, establecer las relaciones de coherencia que existe entre lo formalmente declarado y lo expresado en el libro de texto escolar, como una tarea que antecede al fin último de develar la pertinencia en relación a la significancia que los sujetos involucrados construyen acerca de este objeto, en cuanto vector de comunicación.

Si bien se evidencian aspectos que se pueden relacionar con una visión de “historia integrada” (articulación de diferentes dimensiones espaciales, considerando la simultaneidad de los hechos en el tiempo) la Historia que

privilegia la propuesta curricular, se aproxima con mayor claridad a la definida como “historia temática”, es decir, aquella donde ejes temáticos son representados en diferentes espacios y tiempos, “la centralidad de la organización deja de ser la ordenación temporal en provecho de la senda temática adoptada, que pasa a ser el criterio de organización de los contenidos y actividades” (Luiz, 2009) y a una “historia intercalada” (ordenamiento cronológico de los hechos en diferentes espacios, con énfasis en la fuerza histórica de distintas sociedades). Serán los “Organizadores Temáticos”, precisados como “conceptos generales que son necesarios para la comprensión del devenir de nuestra sociedad”, los que estructurarán la selección de contenidos al interior del curriculum y que en base a “ideas fuerzas” determinarán una serie de “objetivos de aprendizaje” programados para el año escolar (Ministerio de Educación, 2015, pág. 180).

En este marco, el análisis de la propuesta curricular respecto a la disciplina histórica puede diferenciarse en cuanto a los “énfasis” que postula, así como en la utilidad que se desprende en torno a su proceso de aprendizaje.

Asumiendo que la visión de una realidad compleja, el sentido de identidad y de participación ciudadana, son elementos que la prescripción curricular ha logrado cimentar en los estudiantes en el ciclo básico, la construcción curricular de la asignatura, para los alumnos de 7° a II° medio, posiciona la enseñanza de la historia desde una perspectiva multidisciplinar con miras a “desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad. La asignatura busca promover aprendizajes que representen un aporte significativo para enfrentar los desafíos de desenvolverse en un mundo cada vez más dinámico, plural y cambiante.” (Ministerio de Educación, 2015, pág. 176).

Se realzan, los siguientes ámbitos, que pueden dar luces acerca de la trasposición de la disciplina en el aula: “a. Perspectiva multidisciplinar; b. Pensamiento histórico; c. Pensamiento geográfico; d. Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos; e. El carácter interpretativo de las Ciencias Sociales; f. La historia de Chile y del mundo bajo una mirada

dialógica; g. Las Ciencias Sociales: perspectiva política y económica” (Ministerio de Educación, 2015, pág. 176). Del mismo modo, se definen las habilidades que se espera que el alumnado desarrolle por medio del trabajo en dicho ámbito: “Pensamiento temporal y espacial; Análisis y trabajo con fuentes; Pensamiento crítico; Comunicación” (Ministerio de Educación, 2015, pág. 182)

Es posible observar, a partir de los propósitos del programa, cómo elementos de la mirada historiográfica que organiza el mismo, se entremezclan, de manera poco clara, con aquellos referidos a opciones metodológicas y el tipo de aprendizaje que se busca, así como con actitudes declaradas. No obstante la lectura atenta de estos componentes y de los documentos que los sustentan, permite una valoración positiva respecto al tipo de Historia que se plasma en la instancia oficial, en cuanto esta responde a los enfoques que se distancian de una tradición memorística, desplazándose a una comprensión de la disciplina en el marco de las Ciencias Sociales, rescatando elementos que desde la tradición de la “Nueva Historia”, contribuye a ubicar el tránsito histórico, y la construcción del conocimiento, lejos de posiciones positivistas e inmutables (Burke, 2003)

Parece también, que dichas disposiciones se acercan a lo que voces autorizadas, respecto a la enseñanza y aprendizaje de la historia (Prats & Santacana, 2001; Burke, 2003; Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen, & Barreiro, 2013), han planteado en lo referido a la centralidad de los procedimientos y métodos para acercarse a disciplina con afanes que superen el acopio de datos y que tornen pertinente el tratamiento de esta al interior del contexto educativo. Serán las “habilidades”, arriba señaladas, contempladas como “valiosas herramientas cognitivas necesarias para comprender los contenidos estudiados”, el componente de la propuesta curricular, en base al cual se postula el camino para “adquirir conocimientos”, tanto en el ámbito académico que centra nuestro interés, como “en otras áreas y en diferentes contextos de la vida” (Ministerio de Educación, 2015, pág. 183).

En ese sentido, Trepát considera como uno de los procedimientos fundamentales en la enseñanza-aprendizaje de la Historia la identificación, uso y proceso de

fuentes históricas primarias y secundarias a fin de obtener información relevante de naturaleza histórica. (Valle, 2009, págs. 132-133).

Si bien la información (nombres, fechas, acontecimientos), configura el inicio de la comprensión en tanto contextualización del hecho histórico, es la explicación histórica en donde se evidencia la significación que los estudiantes (y personas), pueden llegar a construir en torno a los contenidos producidos (Prats & Santacana, 2001, pág. 16). Es importante destacar que este proceso se ve mediado por claras dificultades asociadas a la naturaleza propia de la Historia como Ciencia Social, así como a elementos contextuales de su despliegue en el aula. Tanto Prats (2001), como Carretero y otros, (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen, & Barreiro, 2013), hacen alusión a distintas complejidades asociadas con: la proximidad del contexto social y cultural en el cual se inserta la historia y la concepción que de ella se tiene; con la comprensión conceptual que requiere su entendimiento, asociada esta no solo a la designación de términos específicos de la disciplina, sino al pensamiento abstracto que demanda, en cuanto a la contextualización de los mismos en una red conceptual más compleja y el consecuente menester de la superación del sentido común en los estudiantes; el manejo previo de modelos de conocimiento; y la imposibilidad de reproducir los hechos pasados en los contextos de aprendizaje.

En torno a estas dificultades, los elementos conceptuales, la percepción del tiempo histórico, la causalidad y multicausalidad, así como la localización espacial e identificación de espacio histórico-culturales, se presentan como problemáticas específicas en el aprendizaje de la historia (Prats & Santacana, 2001, págs. 44-49), ante lo cual, la aproximación a la “metodología usada por los historiadores”, concentrada principalmente en el trabajo con fuentes de información, (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen, & Barreiro, 2013, pág. 16) sería la mejor alternativa para “trabajar la historia incorporando toda su coherencia interna y ofrecer las claves para acercarse a sus estructura como conocimiento científico” (Prats & Santacana, 2001, pág. 21).

Concordando con lo anterior, encontramos la propuesta curricular, centrada en “destrezas, conceptos y razonamientos de área del saber” en torno a una visión de la “historia alejada de la perspectiva academicista y próxima a competencias del individuo en sociedad”. Las exigencias respecto a “conocimientos más complejos acorde a los avances de las disciplinas y en relación con las necesidades de entendimiento y desempeños prácticos de la vida real de las personas” (Osandón, 2006, pág. 331), se entreteje con los objetivos propuestos para la enseñanza de la historia, desplazando el análisis en torno al objeto de estudio, hacia los procedimientos que propone para concretar lo expuesto.

Por medio de un estudio de las actividades, conceptualizadas como propuestas pedagógicas, se pretende establecer un acercamiento hacia la coherencia existente (o no) entre lo declarado y lo implementado.

3.- Aspectos teóricos: Libros de texto desde una perspectiva fenomenológica

Configurado históricamente y posicionado como un “factor de aprendizaje” (Eyzaguirre & Fontaine, 1997, pág. 341), se evidencia la importancia del rol del libro de texto escolar al interior de la educación, vinculada tanto con los procesos económicos y sociales que configuran a esta última, como con las dinámicas que dan forma a la cultura escolar. La realidad cotidiana y su construcción social, toma forma en la experiencia derivada del uso del objeto que investigamos, posibilitando distintos niveles de análisis, de acuerdo a lo que hemos venido estableciendo respecto al “[...] “rol” del conocimiento en la dialéctica entre individuo y sociedad” (Berger & Luckmann, 2001, pág. 229)

La escuela es escenario de distintas interacciones entre los sujetos que congrega, desde la transmisión cultural o distribución ideológica, hasta las relaciones que los individuos y las colectividades construyen en torno a este proceso. En esta instancia, las dimensiones cultural y económica, definidas para el texto escolar, cobran sentido como unidad, en cuanto la distribución del saber, construido fuera de los límites de la escuela de acuerdo a filtros institucionales y comerciales, se posiciona en ella, como espacio de despliegue de los componentes y matices que

estructuran finalmente su contenido. Concebida como “espacio ecológico de cruce de culturas” (Pérez Gómez, 1995) , resulta necesario comprender las dinámicas que se generan entre quienes configuran a diario la realidad escolar y los materiales que estudiamos.

La teoría del Interaccionismo Simbólico aporta substancialmente a esta labor, en cuanto asigna un papel preponderante a la interacción social en la construcción de la experiencia individual, así como a la percepción y acción del individuo por sobre la realidad social. Como perspectiva epistemológica, concibe la realidad como una construcción social que no niega el rol del sujeto sobre las estructuras objetivadas en los procesos de internalización o subjetivación de estas. El individuo como ser socializado, construye significados, que no se derivan de los procesos mentales aislados, sino que del devenir de la interacción humana; las prácticas de los sujetos son comprendidas, entonces, en el contexto de los procesos de representación e integración a la sociedad.

Situado al interior del contexto escolar, nuestro sujeto de estudio establece relaciones heterogéneas y dinámicas, orientando sus respuestas y actos en función de la interpretación que ha aprendido y que realiza de determinados “símbolos significantes” en su interacción con el mundo social y material. (Ritzer, 1993, pág. 26). Respecto al primero, resulta importante considerar los postulados de Bordieu, acerca de que cada individuo ha internalizado un proceso socio cultural que le ha permitido conformar sus visiones de mundo; desde estos, la escuela se erige como campo social fundamental en el despliegue del “*Habitus*” de los sujetos estudiantes, entendiendo por este, aquella estructura subjetiva articulada por la posición en la distribución del espacio social, que constituye las prácticas y representaciones sociales, en otras palabras “subjetividad socializada”, que responde a la estructura objetiva de lo social hecha cuerpo, una encarnación de los esquemas de percepción, apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en los individuos (Bourdieu, citado en Ritzer: 1993).

Consecuentemente, hablar de habitus, es afirmar que lo individual, e incluso lo personal y lo subjetivo, es social; la práctica, elemento central de esta teoría, se

traduce en nuestra investigación en la interacción de los estudiantes con el objeto de estudio, de acuerdo a los distintos espacios en los que les es posible intervenir en la estructura de la realidad educativa. La relevancia de lo social, aparece una y otra vez en el sentido comunitario que hemos definido para el conocimiento, así como en el quehacer socializador de la escuela y en el diario vivir de los jóvenes que se constituyen como sujeto de estudio, noción social de la realidad y del conocimiento que se ve reforzada por las teorizaciones, acerca de la “construcción social de la realidad”, que asiremos en relación a tres elementos: las tipificaciones y significancias que construyen los sujetos en su realidad próxima, la importancia del habla como objetivación de las estructuras internas y habilitante de las intersubjetividades y su énfasis en el no “agotamiento de lo real” (Berger & Luckmann, 2001)

Además de la centralidad del sujeto, de los procesos de socialización que se intersectan con la realidad y la objetivación individual de la misma y la recursiva y dialéctica acción de este sobre la estructura, las teorías señaladas visualizan las tensiones propuestas y su manifestación al interior del contexto educativo, en tanto espacio de socialización secundaria y en relación con el rol de las subjetividades de los sujetos en la “reconstrucción simbólica del espacio escolar” (Molina & Sandoval, 2006). Siguiendo las perspectivas teóricas ofrecidas por Pérez Gómez (1995), las interrogantes dirigidas hacia la escuela en torno a cómo lograr que los conceptos y saberes disciplinares se incorporen al pensamiento de los estudiantes, no como un acopio de datos, sino al servicio de “un análisis riguroso de la realidad”, tornan atingente nuestro esfuerzo por develar la pertinencia del objeto de estudio, en el cerco de las relaciones dinámicas y confluyentes que venimos delineando.

Los conceptos de “cultura pública” (“alojada en disciplinas científicas, artísticas y filosóficas”), “cultura académica” (“conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones”), “cultura social” (“conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social”), “cultura escolar” (“conjunto de significados y comportamientos generados

por la escuela como institución”) y “cultura experiencial” (“conjunto de significados y comportamientos que los alumnos elaboran de forma particular”), constituyen un marco interpretativo, desde el cual, se busca analizar y comprender las interacciones y significancias que estructuran los estudiantes hacia el libro de texto escolar, los cuales serán asidos en la medida que posibiliten una aproximación a las diferentes aristas que respecto al fenómeno de estudio comiencen a emerger. Las premisas en torno a la construcción social de la realidad, así como las preocupaciones señaladas en torno al saber disciplinario y su expresión en el curriculum, convergen hacia el propósito investigativo que nos moviliza, abriendo paso a la importancia de develar la pertinencia que nuestro objeto de estudio guarda para la construcción de los sentidos y significados que los estudiantes construyen respecto a su aprendizaje; tal como propone Oyarzún “el alumno ya ha construido su *habitus*, producto de su proceso de sociabilización, y ese *habitus* se relacionará con las representaciones sociales que el texto de estudio encierra. Texto y estudiante intercambiarán significados afectivos, sociales, culturales” (2004, pág. 7).

El diálogo teórico nos aproxima, entonces, hacia la comprensión del fenómeno de estudio en el marco de la interacción social; las distintas tensiones que lo estructuran, la concepción del texto escolar como un fenómeno social y comunicativo son elementos centrales desde los cuales nos posicionamos con la finalidad de aproximarnos con una mirada interpretativa hacia los significados que los estudiantes han construido en torno a dicho objeto.

Capítulo III.- DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se enmarca en un diseño comprensivo interpretativo, en relación con la naturaleza del análisis y los objetivos proyectados en ella, así como en las posibilidades que ofrece en cuanto aproximación al pensamiento discursivo y las estructuras de significación construidas en torno al objeto central de la misma. (Canales Cerón, 2006, pág. 13)

Junto con la delimitación del objeto de investigación, es imperiosa la precisión en torno al diseño de estudio, el método y las técnicas a utilizar para la producción de datos en relación a la problemática a trabajar. Una vez expuestos los objetivos que guiarán el trayecto investigativo y los antecedentes que sustentan y justifican la tarea, es momento de situarnos en el paradigma desde el cual se posicionará, interrogará y desarrollará la labor de investigación.

A la hora de llevar a cabo el quehacer de indagación y producción de conocimiento, es de suma importancia contar con un bagaje filosófico que permita, a quién se dé a esta ocupación, posicionarse de manera certera, en relación a la naturaleza y los objetivos que dan origen y orientan la investigación, así como también a los problemas e interrogantes que puedan surgir en el trayecto de la misma. En este sentido, y de acuerdo con Maykut y Morehouse (1999) es necesario el conocimiento en torno a las bases filosóficas que dan sentido y sustento a los dos paradigmas en torno a los cuales se ha cimentado la generación de saberes.

Relacionada, según Prigogine y Stengers (1979) con el objetivo de “hacer leyes inmutables, racionales y universales”, la tradición positivista se distancia sustantivamente de la naturaleza de la investigación propuesta, siendo la fenomenológica, la que nos proporciona una mayor aproximación a la comprensión de los sentidos que, desde la propia perspectiva de los sujetos, se

intersecta en el contexto educativo y social que se configura como telón de fondo. Se intentará, entonces, un acercamiento comprensivo respecto a los significados, a fin de construir, un conocimiento de tipo cualitativo, que, si bien no pretende agotar las posibilidades de investigación en relación al problema planteado, sí es coherente en cuanto a la facultad de plasmar como se estructura el espacio intersubjetivo de los sentidos comunes de los sujetos en el espacio escolar; en tanto nuestro objeto de estudio se construye, tanto material como conceptualmente, en la intersección con la sociedad y los sujetos que interactúan con él, se torna contraproducente una división entre ambos, situándonos más bien en los conceptos de “sujeto en proceso”, entendiendo que “lo objetivo se refleja y se refracta en lo subjetivo” (Ibáñez, 1991). El principio de reflexividad, que viene a instalarse de la mano del paradigma cualitativo, propone una articulación fundante entre el fenómeno de estudio y el sujeto que se ubica al interior de los mismos, es decir, por medio de los procesos de objetivación, llevados a cabo por el sujeto, el objeto de estudio se vuelve inteligible; la incorporación del individuo, como sujeto en proceso, transforma una investigación concebida como un acopio de datos, en un continuo de producción de conocimiento, que tiene claridad respecto a lo cardinal del espacio y el orden simbólico. Principio que adquiere una importancia central a la hora de analizar el texto escolar, como objeto o producto cultural, objetivado en dicho orden. (Ibáñez 1991; Ritzer, 1993).

1.- Tipo de estudio.

Teniendo como premisa la complejidad de lo social, y la trama de intersubjetividades y sentidos comunes que se posicionan en la realidad, la presente investigación se enmarca en un diseño comprensivo e interpretativo con la finalidad de comprender como los sujetos actúan, y a la vez son constreñidos, por los procesos de socialización propios del espacio escolar. En razón de ello, se realizará un estudio de caso, pues se estima como la modalidad adecuada para acceder a la comprensión profunda de los significados en su contexto, sin

pretensión de generalizar mecánicamente los resultados finales, sino más bien un acercamiento reflexivo y comprensivo en torno a las particularidades del espacio ya señalado. Los objetivos y el declarado carácter cualitativo de la investigación fundamentan esta decisión en cuanto un estudio de caso, posibilita el acceso a la observación de aquello que nos parece “específico” y “complejo en su funcionamiento”, accediendo a las prácticas y discursos de los sujetos y la futura generación de “asertos” respecto a las construcciones sociales que interactúan dialécticamente con el fenómeno de estudio en cuestión. La significancia que los estudiantes otorgan a un instrumento privilegiado en la circulación de información al interior del espacio escolar, permite ser abordada, pues lo que se busca develar, es la construcción de los discursos que los estudiantes han generado en torno al texto, un fenómeno que, “necesita ser tratado como algo específico, algo complejo y en funcionamiento, que se yerga como un caso evidente”. (Stake, 1999, pág. 16;23).

La experiencia, como eje fundamental del análisis del fenómeno, sustenta la pertinencia del estudio de caso único; guardando coherencia con la fenomenología como sustento filosófico del modelo de investigación cualitativa, representa el fenómeno tal como los actores lo experimentan. Tal como señala M. Bornand, un estudio de caso permite “acceder a discursos para penetrar o indagar en construcciones sociales y en el modo en que ellos (los sujetos) percibe y significan desde su posición social [...] comprender el significado de una experiencia, para así analizar el fenómeno con el fin de establecer generalizaciones acerca de una población más amplia a la que pertenece el caso particular observado, a fin de desarrollar afirmaciones teóricas generales sobre las regularidades en la estructura del proceso social investigado” (Bornand, 2011, págs. 129-130)

Los programas y personas, dice Stake, constituyen “casos de estudio de la educación” (1999, pág. 15), para nuestra investigación, ello se traduce en la indagación acerca de los sentidos de los alumnos que interactúan con el libro de texto escolar de Historia, Geografía y Cs. Sociales.

2.- Sujetos de estudio.

De acuerdo a los aspectos sustentados anteriormente, en el apartado correspondiente a la formulación del problema, los sujetos que constituyen nuestra investigación son los alumnos y alumnas de séptimo básico de un colegio particular-subsuvcionado de la comuna de Los Andes

Dadas las características propias de cada individuo, el aula de clases como un espacio de investigación, se relaciona íntimamente con el criterio de heterogeneidad respecto a la selección muestral, pues existe en ella la posibilidad de encuentro con distintos sujetos que logran proporcionar la “máxima rentabilidad” respecto al tema estudiado (Stake, 1999, pág. 17), en cuanto se congregan en ella “tipos extremos” (Valles, 1999), que contribuyen a la “saturación” del espacio simbólico en el cual nos adentraremos (Santamarina & Marinas, 2007).

Entendiendo la racionalidad cualitativa como un proceso constante de construcción y reflexión, el muestreo teórico lejos de la preespecificación con criterios estadísticos, se instala en el curso mismo de la investigación y los contextos que esta revele; resguardando además un criterio de accesibilidad a los sujetos informantes por la posición de participación permanente que guarda, quien investiga, con el espacio (Valles, 1999, pág. 100)

Lo que aquí nos ocupa, “no responde a criterios estadísticos, sino estructurales, es decir, a determinadas relaciones sociales” (Delgado & Gutiérrez, 2007, pág. 254), los criterios de selección, por tanto, se relacionan con la capacidad que el conjunto de los sujetos informantes proporciona a la hora de alcanzar la representatividad requerida para la comprensión profunda de los significados a develar. De forma específica, la muestra se conformará por los sujetos que constituyen el nivel educativo ya señalado, para articular así, el inicio de una comprensión desde el ámbito de los significados, no sin antes realizar una revisión y un análisis exhaustivo de los materiales que intervienen en nuestro asunto investigativo.

3.- Técnicas de producción de datos

Consideradas siempre, como herramientas flexibles, que permiten la emergencia de la información que se busca develar y de acuerdo con los distintos niveles de análisis en los que se inscribe la investigación, se contemplan los siguientes procedimientos y/o prácticas:

a) Técnicas para abordar fuentes documentales: definida, más bien, como una estrategia, la utilización de documentos aquí referida escapa a la mera recopilación de antecedentes para sustentar nuestro estudio o para determinar un “estado del arte”, respecto al mismo. Concebido nuestro objeto como un elemento del mundo social en el cual se instala, estableceremos una relación dialógica con el mismo, es decir, será abordado en su materialidad con la finalidad de desentrañar los significados y significantes que comporta. Siguiendo la nomenclatura de Olabuénaga e Ispizua, citada por Valles (1999, pág. 120), la textualidad puede ser “entrevistada”, en la medida que tras su lectura/observación se realizan las preguntas adecuadas para la producción de datos.

Una primera aproximación se realizara de acuerdo a las categorías proporcionadas por el estudio Timss, de acuerdo a la estructura del texto abordada de forma descriptiva, en cuanto sus elementos narrativos y gráficos, así como las actividades que conforman la propuesta pedagógica del mismo (Oyarzún, 2004)

Clasificado, de acuerdo a lo establecido por Almarcha y otros (1989), como fuente de datos primarios, y de tipo mixto, por los elementos literarios, visuales, fotográficos y estadísticos que posee (Valles, 1999, págs. 121-122), el libro de texto escolar, será analizado, generando a partir de ello, registros descriptivos acordes a la preocupación epistemológica ya señalada.

Siguiendo el postulado de que “la perspectiva cualitativa tiende a coincidir con la propia perspectiva dialéctica [...] convergencia [...] que entraña tanto una actitud crítica de lo instituido, en cuanto cristalizado/reificado, transformadora de lo real” (Ortí, 2007, pág. 91), la observación cualitativa no participante, en cuanto a la “ausencia física con la situación social” (Valles, 1999, pág. 156) en la cual se

elaboran los documentos, será una primera herramienta de aproximación a las “huellas”, conceptos y prácticas al interior de la textualidad, a fin “codificar unidades de sentido que tengan relación con el problema abordado” (Massonnat, 1989, págs. 44-46).

Definida nuestra preocupación en las actividades como propuesta pedagógica, la matriz de análisis proporcionada por Augusta Valle, posibilita un primer acercamiento descriptivo al objeto de estudio, en cuanto se centra en determinar el tratamiento indicado para las fuentes al interior del texto escolar, en la caracterización de estas y de las tareas que respecto a ellas se estipula (Valle, 2009). La finalidad de este nivel inicial, es abordar el texto y emprender la labor de desreificación del mismo.

Del mismo modo, el modelo de análisis para fuentes iconográficas extraído de Oliva, será de gran utilidad a la hora de analizar dichos elementos al interior del libro de texto escolar, en base a los siguientes procedimientos:

- Determinar Origen de la fuente y autor
- Ubicación en su contexto espacio-temporal
- La observación descriptiva (denotativo): consiste en tratar de formarse una imagen lo más fiel posible de la imagen y luego registrar lo observado.
- Observación interpretativa o connotativa. Mediante ella se pretende desentrañar la significación de la imagen. Analizar, por ejemplo, la información que provee e insertarla en su contexto histórico, describir la actitud crítica del autor y sus interpretaciones entre otros aspectos.
- Reflexión sobre el documento Iconográfico como fuente histórica. Conclusiones a que se puede arribar (Oliva Ureta, 1997),

La implementación del modelo crítico iconográfico se plantea como una oportunidad de acercamiento a los sentidos didácticos que subyacen en la presencia de uno de los componentes visuales de las actividades sugeridas por nuestro objeto de estudio.

En razón de operacionalizar el trabajo, se analizarán los elementos del texto, relacionados abiertamente con el trabajo de fuentes, a saber, las lecciones 2, 3 y 4 de la segunda unidad y las número 2 y 3, correspondientes a la cuarta unidad.

La definición de los procedimientos de análisis de contenido, realizada por Navarro y Díaz, ilustra claramente las razones que fundamentan su aplicación en la dinámica texto/análisis/interpretación que venimos delineando. Concebida, como “un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada [...] el resultado es una doble articulación del sentido del texto y del proceso interpretativo que lo esclarece” (2007, pág. 182). La transformación analítica del texto de estudio en pos de develar el proceso comunicativo subyacente, ira en dirección a la emergencia de los sentidos latente.

b) Grupo de discusión: Valerse de un grupo de discusión como “dispositivo de producción de información” para reconstruir el discurso y desde allí “comprender el fenómeno en profundidad” (Bornand, 2011, pág. 134), se relaciona de manera concordante con los objetivos propuestos, en torno a develar los sentidos que se crean y recrean, por parte de los sujetos, en cuanto a nuestro objeto de estudio, ya que además de posicionar el habla de los sujetos como protagonista, permite la emergencia de “las estructuras de sentido y relaciones que hay en los significados” que van convergiendo en torno al ejercicio de conversación y discusión. Es decir, un grupo de discusión, correctamente desarrollado, resguardando su rigor, permite el acceso al discurso social, desde lo individual hacia lo colectivo.

Dado que el propósito de la investigación es comprender la significancia que dan al texto escolar los estudiantes de séptimo básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Los Andes, se presentan los siguientes criterios de selección de sujetos informantes:

Se seleccionarán estudiantes de séptimo básico

Se seleccionarán estudiantes de ambos sexos que cumplan con el requisito anterior

Se seleccionarán estudiantes con alto rendimiento académico en la asignatura

Se seleccionarán estudiantes con rendimiento académico bajo en la asignatura

Se seleccionarán estudiantes con problemas disciplinarios

Se seleccionarán estudiantes sin problemas disciplinarios

Se seleccionarán estudiantes con participación activa en el colegio

Se seleccionarán estudiantes que baja participación en el colegio

Se espera contar con estudiantes que, cursando el nivel ya señalado, detenten distintas posiciones dentro del espacio escolar, cuidando la heterogeneidad y la representatividad pretendidas para el tipo de estudio realizado, así como las relaciones de simetría al interior del grupo y el carácter artificial del mismo. (Delgado, J.M. y Gutiérrez, J., 1999).

Es, entonces, la dinámica misma del grupo de discusión, la que lo posiciona como una técnica oportuna para la comprensión de los discursos colectivos, tanto desde el papel privilegiado de testigo que adquiere el investigador, como por la relación que dicha herramienta guarda con los sustentos teóricos de la investigación, expuestos en el capítulo precedente, a saber: una relación dialéctica entre la estructura y el modo en que los sujetos construyen la realidad social.

Se concretó, la realización de un grupo de discusión conformado por siete estudiantes que cumplieran con los requisitos antes señalados, convocados de manera personal por la investigadora, ya que, dado el reducido número de alumnos, se dificulta la libre concurrencia, así como la participación en el mismo.

c) Entrevistas individuales: Esbozada la relevancia del habla y su relación con la socialización y la interacción social que nos interesa, la entrevista corresponde a una técnica que posibilita el acceso a los discursos de los sujetos en torno a las dinámicas de relación que construyen en el marco del fenómeno de estudio. La conversación como referente del habla (Valles, 1999, pág. 180), confiere a los sujetos más que un rol de informantes, constituyéndose en sí mismos como material de estudio, en función del análisis del constructo comunicativo que emerge, permitiendo captar aquellas “situaciones de descentramiento y diferencia

expresa” en tanto el “individuo se experimenta a sí mismo como tal” (Alonso, 2007, pág. 227).

Posibilitando una aproximación al sentido común social., desde el habla individual, las entrevistas realizadas se aproximan a lo que Canales define como “entrevistas basadas en un guion”, en cuanto una serie de temas son incorporados, más sin perder la flexibilidad propia de una situación conversacional. (2006, pág. 230). Es en torno a dicha flexibilidad y a la posibilidad de temas emergentes que se entiende la entrevista como un diálogo en profundidad, hacia la comprensión de “como los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (Alonso, 2007, pág. 226)

Se realizaron ocho entrevistas de acuerdo a las potencialidades de los sujetos respecto a la saturación del espacio simbólico.

4.- Análisis de datos

Todo esfuerzo previo, la delimitación del objeto de investigación, los marcos conceptuales y teóricos que lo fundamentan, la precisión en torno al diseño de estudio y la puesta en práctica de las técnicas para la producción de datos, torna posible contar con un corpus de información, material empírico que se constituirá como el punto inicial del proceso de análisis de datos, en este caso, de los discursos expresados por los sujetos informantes y de los significados que subyacen a ellos. Este trabajo de develamiento de los sustratos de significantes que configuran el fenómeno de estudio, pretende sumergirse comprensivamente en las representaciones significativas del mencionado fenómeno.

Recordando que nos abocamos a una investigación de tipo interpretativo-comprensivo, el análisis de los datos producidos en relación a la interacción con los sujetos seguirá bajo el mismo paradigma cualitativo, tarea ardua que supone una revisión exhaustiva del corpus -previa transcripción del grupo focal, además del examen acucioso del mismo, así como de las entrevistas en profundidad- en función de teorizar y de llevar el fenómeno de estudio a una comprensión nueva,

de insertar los fenómenos en contextos explicativos que vinculen los actores, sus interacciones y los procesos en un esquema globalizante del fenómeno. Para ello recurriremos a directrices claves del análisis cualitativo por teorización anclada, basado primordialmente en la construcción de sentido de los fenómenos que investiga, generando inductivamente – a través de la conceptualización y relación progresiva de datos empíricos- una teorización en relación a tal fenómeno. Centrado en el proceso de intelección de significados, no busca generar una nueva teoría a partir del análisis sino una aprehensión comprensiva del fenómeno estudiado.

Mediante esta técnica, entonces, podremos ubicar los datos en marcos conceptuales, analizar los discursos y sus tensiones – por medio de la conceptualización y vinculación progresiva- es decir, una comprensión profunda del fenómeno estudiado, llegando incluso a conocer las relaciones estructurales de los sujetos y poder asir lo subyacente, lo que “no se dice”, lo medular ypreciado del discurso colectivo.

Entonces, cuando hablamos de teorizar nos alejamos de la generación de una nueva teoría y hacemos referencia, más bien, a la comprensión, insertar en contextos y relacionar los fenómenos con los actores que los experimentan y los procesos que entre ellos se intersectan. Consiste dicha labor analítica en un procedimiento erigido en torno a la relación dialéctica y progresiva entre la producción de datos en relación al fenómeno investigado y el trabajo de análisis y teorización del corpus.

El trabajo de análisis contempla así una serie de etapas: lectura comprensiva y detallada del conjunto de la información; tarea que se realiza en forma reiterada durante toda la etapa de análisis de la información: selección de los documentos centrales o material de análisis que van a formar parte del estudio riguroso y exhaustivo de los contenidos presentes; redacción de resúmenes donde se procura identificar los conceptos relevantes (codificación) y cómo éstos se van relacionando entre sí, permitiéndonos ir reduciendo los datos y agrupando los grandes ejes temáticos que van apareciendo en el transcurso de la lectura de los

antecedentes; categorización o levantamiento de categorías, conceptos que van concentrando una unidad conceptual que permite abarcar un mayor nivel de abstracción, por medio de la extracción de sus propiedades y de los elementos distintivos que las componen.; establecer relaciones entre las categorías construidas, ya sea en el plano explícito en el que estas se intersectan o bien, en un plano subyacente, es decir, posibles vinculaciones implícitas, no declaradas en los datos, la operación más compleja de análisis. En fin, un trabajo de análisis que nos aproxima a la comprensión profunda de los significados que los estudiantes construyen en torno al texto escolar.

5.- Criterios de credibilidad

A fin de cautelar la credibilidad del estudio realizado, la triangulación respecto a criterios teóricos y metodológicos resulta fundamental. Basada en el aporte teórico de distintas disciplinas como la Sociología y la Historia, aseguramos una multiplicidad de perspectivas que contribuyen a avanzar en un sentido contrario al sesgo de no contar con la interdisciplinariedad en la construcción y posterior interpretación del fenómeno de estudio. Así mismo, en el nivel metodológico las distintas técnicas de investigación cualitativa, permiten avalar un trabajo que incorpora diversas herramientas tanto en la producción de datos, como en su ulterior análisis y trabajo interpretativo.

Realizada en base a al paradigma cualitativo, no pretende generalizaciones ni agotar el campo de estudio, sino más bien, abrir nuevas posibilidades de comprensión, que si bien se entrelazan con la posición en el espacio simbólico de quién investiga, han sido elaboradas en base al rigor ofrecido por los sustentos teóricos y epistemológicos abordados.

Capítulo IV.- APROXIMACIÓN DESCRIPTIVA AL LIBRO DE TEXTO ESCOLAR Y SU CONTEXTO DE USO

De acuerdo a los distintos ejes valorativos que configuran el fenómeno de estudio, previo a la labor de producción y análisis de los datos, erga un acercamiento al texto escolar desde una perspectiva descriptiva y exploratoria en cuanto soporte del proceso comunicativo que comporta.

1.- Desarticulando una unidad funcionalmente unitaria

1.1.- Estructura del texto

De acuerdo con el modelo de análisis aportado por el estudio TIMSS, es posible abordar el nivel descriptivo del texto escolar en relación a:

1. Características físicas: El texto se presenta conformado por los siguientes elementos:

a) N° de páginas: 288

b) N° de unidades: 5

c) Estructura del texto:

- Portada: indica a quien está destinado, la asignatura y el grado; autores y formación académica de los mismos. Contiene un recurso gráfico de “palafitos en Chiloé” como medio para insertar nociones de espacio histórico-cultural y patrimonio.
- Contraportada: Datos de origen, propiedad intelectual y colaboradores.
- Presentación: sección dirigida al alumno, define la función del texto, así como nociones asociadas a: ¿qué es la Historia, Geografía y Ciencias Sociales?; ¿Qué aprenderé?; ¿Cómo aprenderé?; ¿para qué?
- Índice: contiene la desagregación de cada unidad y de las páginas complementarias del texto. Se presenta, además, un “índice de procedimientos propios de las disciplinas de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales”.

d) Organización general: se organiza en base a ejes temáticos, denominados por medio de preguntas tales como: ¿cómo evolucionaron las primeras sociedades de la humanidad?; ¿Qué hemos heredado de la antigüedad clásica?; ¿Es el mundo medieval el origen de la civilización europea?; ¿Somos herederos de las grandes civilizaciones de América?; ¿Está en crisis la relación entre el ser humano y el medio?

e) Organización interna de cada unidad: cada unidad se conforma por un inicio, desarrollo y cierre.

El inicio, contempla los siguientes elementos:

- i. Propósitos de la unidad: qué, cómo y para qué se aprende, así como un producto final que resultará de la misma
- ii. Entrada a la unidad: da a conocer el tema por medio de una pregunta guía. Se presentan actividades de motivación a fin de despertar el interés por el aprendizaje
- iii. Exploro mis conocimientos: actividades relacionadas con los conocimientos previos, en cuanto ideas que se manejan, así como lo que idealmente debe conocerse.
- iv. Me preparo a aprender: espacio de planificación y establecimiento de metas en cuanto a la pregunta inicial de la unidad. Compuesta por la enunciación y explicación del procedimiento para llegar a elaborar el producto final, así como por preguntas destinadas a iniciar estudio y desarrollo de la unidad y el diseño de un plan para ello.

En cuanto al desarrollo, este se trabaja por medio de lecciones, en torno a tres momentos

- i. Presentación de la lección: organizadores temáticos se constituyen en preguntas que guían el trabajo al interior de ellas. Esta sección presenta los “propósitos” y “procedimiento” en torno a los aprendizajes que propone, así como elementos de activación de conocimientos previos (“recupero y exploro”)
- ii. Desarrollo de la lección: actividades denominadas “desafíos”, que, contemplando el trabajo individual, en parejas o grupos, se presentan como una instancia de aplicación de procedimientos de análisis e interpretación a fin de

construir nuevos conocimientos y desarrollar habilidades y actitudes frente al aprendizaje, así como oportunidad de evaluación y reflexión sobre el mismo.

iii. Cierre de lección: aplicación del procedimiento de la lección a fin de obtener conclusiones y sintetizar el trabajo

iv. “trabajos especiales”: se agrega una cuarta sección destinada a la aplicación de métodos y habilidades propios de las ciencias sociales, como estudio de caso y comunicación de ideas.

Finalmente, el cierre de unidad, se estructura en base a diferentes actividades orientadas a habilidades de organización, síntesis y aplicación en las dimensiones actitudinales y procedimentales. Tales son

i. Sintetizo lo aprendido: espacio de organización de información por medio de diversas estrategias, como, tabla, mapa, esquema, etc.

ii. Aplicación de habilidades: actividades orientadas a la puesta en práctica de habilidades propias de las ciencias sociales, como, trabajo con fuentes, pensamiento crítico, espacial y temporal, etc.

iii. Evaluación de aprendizajes: espacio orientado a la reflexión respecto al aprendizaje, así como a la consecución de las metas planteadas al inicio de la unidad.

f) Glosario: definición de conceptos considerados relevantes para el aprendizaje de la disciplina por medio del libro de texto

g) Bibliografía

- Página de cierre: “Al cerrar el año”, espacio que interroga acerca de las preguntas iniciales realizadas en la página inicial ¿qué es la Historia, Geografía y Ciencias Sociales?; ¿Qué aprenderé?; ¿Cómo aprenderé?; ¿para qué?

2. Actividades propuestas para la clase: la propuesta pedagógica evidenciada en el texto de estudio, corresponde a un trabajo secuenciado a través de los distintos momentos presentes en las unidades en las cuales este se divide, por medio de la presencia de distintos elementos, como la información escrita, el conjunto de ejercicios o ejemplos trabajados, así como los procedimientos asociados a ellos,

además de los recursos iconográficos que contiene. En razón de la función descriptiva, estos componentes estructurales del texto escolar, son definidos como contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales, considerados relevantes para la asignatura.

En cuanto a lo conceptual, esta dimensión se evidencia por medio de contenido textual e iconográfico. Los conocimientos y procesos considerados por el currículum, son plasmados en el texto escolar, por medio de información académica, así como por imágenes (gráficos, tablas, líneas de tiempo, fotografías, infografía) que evidencian algún aspecto relevante a destacar o reforzar. Las definiciones de conceptos, se encuentran presentes en relación a elementos destacados al interior de la información consignada en el corpus principal del libro. Lo procedimental se refleja por medio de dos instancias: el conjunto de ejercicios a trabajar y los ejemplos de problemas específicos. Respecto a lo primero, se encuentran actividades orientadas a la motivación y al interés por los nuevos aprendizajes, así como a la identificación y operacionalización de conocimientos previos en relación a ellos. Se presentan, además, actividades dirigidas a planificar el trabajo a lo largo del organizador temático, en torno a posibles respuestas a la pregunta que dirige la unidad, junto con aquellas que se vinculan con el diseño de estrategias o plan de trabajo. El conjunto de ejercicios a trabajar, se desagrega entonces, en estas actividades iniciales, que, por medio de la identificación, el reconocimiento, la comparación y la ubicación temporo-espacial, secuencian el trayecto de estos hacia una actividad de exploración de elementos conceptuales e iconográficos a modo de andamiaje con los nuevos aprendizajes; y en los denominados desafíos en los cuales se evidencia una vinculación intencionada con las habilidades asociadas al pensamiento histórico: pensamiento temporal-espacial; pensamiento crítico; trabajo de fuentes y comunicación de los conocimientos. En base a una descripción del procedimiento de trabajo, los desafíos proponen interrogantes vinculadas con el análisis de fuentes documentales y también iconográficas, las habilidades pretendidas en ellos, corresponden a la indagación, síntesis, análisis, comparación e investigación y

pueden realizarse, según lo preestablecido en el texto, de forma individual, en pareja o en grupos de alumnos.

El trabajo de procedimientos se hace presente, además, en los denominados ejemplos de problemas específicos o “trabajos especiales” como los denomina el texto escolar. Esta sección, presente en las lecciones a lo largo del desarrollo de la unidad, pretende una aproximación a los métodos de trabajo en las ciencias sociales, ofreciendo una descripción de los procedimientos adecuados en cada uno de los casos. La profundización y análisis de situaciones al interior de un proceso, así como la identificación de continuidades y cambios, se vinculan con el análisis de fuentes documentales e iconográficas. La investigación y la comunicación de las ideas y resultados de la misma son elementos que se busca destacar dentro de este ámbito.

Unidad	Procedimiento descrito en función del propósito	Desafíos propuestos	Trabajos especiales
1: ¿Cómo evolucionaron las primeras sociedades de la humanidad?	Identificar elementos de continuidad y cambio	2,4,6,8 Concluyo	Debate de ideas
	Establecer relaciones entre el pasado y el presente	2,4,6 Concluyo	Examinando evidencias
	Establecer relaciones de Multicausalidad	2,4,6 Concluyo	Ayer y Hoy
	Analizar líneas de tiempo paralelas	1,5 Concluyo	Integro y aplico
2: ¿Qué hemos heredado de la antigüedad clásica?	Interpretar mapas históricos	1,2 Concluyo	
	Analizar fuentes primarias Escritas	2,4,6,9 Concluyo	Ayer y Hoy
	Analizar fuentes secundarias	2,4,7,9, 11 Concluyo	Debate de ideas
	Analizar fuentes materiales	2,4 Concluyo	Investigo y comunico
4.: ¿Somos herederos de las grandes civilizaciones de América?	Elaborar mapas temáticos	1,5 Concluyo	Ayer y Hoy
	Analizar fuentes Iconográficas	2,4 Concluyo	Empatía histórica
			Estudio de caso
	Comparar y complementar Fuentes	2,5 Concluyo	Examinando evidencias
	Crear fichas descriptivas	2,5 Concluyo	Investigo y comunico
Debate de ideas			

Tabla elaborada en base a datos proporcionado por Texto del estudiante 7° básico

Finalmente, se observa en la superficialidad la dimensión actitudinal, en cuanto se constata la presencia de elementos que se orientan a generar una actitud activa en el estudiante, en cuanto los propósitos del aprendizaje y una mirada inquisitiva respecto a la construcción del mismo. Del mismo modo el trabajo grupal proyectado en la propuesta de actividades, confiere actitudes presentes en el texto de estudio.

3. Cantidad y complejidad de los contenidos: en base a los códigos curriculares, los Objetivos de aprendizaje se relacionan con los contenidos integrados bajo determinados organizadores temáticos. El número total de ellos corresponde a veintitrés, distribuidos a lo largo de las unidades y sus lecciones de la siguiente forma:

Los objetivos de aprendizaje numerados corresponden a la denominación realizada en las Bases Curriculares y el Programa de Estudio

Unidad	Objetivo de Aprendizaje	Lección
I: Como evolucionaron las primeras sociedades de la humanidad	01	1
	02	2
	03	3
	04	3-4
	21-22-23	
II.- ¿Qué hemos heredado de la antigüedad clásica?	05	1
	06	2
	07	3
	08	4
	17	
III.- ¿Es el mundo medieval el origen de la civilización europea?	09	
	10-11	
	12	
	18-19-23	
IV.- ¿Somos herederos de las grandes civilizaciones de América?	13	1-2
	14	3
	15	2-3
	16	4
	20	
V.- ¿Está en crisis la relación entre el ser humano y el medio?		

Estos se vinculan con el texto escolar, de acuerdo a la articulación de preguntas como títulos de las lecciones que componen las unidades, de la manera en que la tabla lo expresa. Como se puede observar, gran parte de ellos se manifiesta de manera explícita en la distribución de las lecciones del texto, es decir, se evidencian en la configuración de la propuesta pedagógica del material descrito. Aquellos que no detentan dicha característica, se evidencian a lo largo de los elementos narrativos y gráficos, así como en las actividades y ejercicios presentes.

La disposición de los contenidos, en una primera vista, resguarda parámetros de secuencialidad en cuanto a los procesos vinculados con el desarrollo del proceso de la historia de la humanidad, en lo que respecta a las unidades como elementos autónomos, no obstante, en el conjunto de las mismas, se puede realizar una observación inicial referida a una secuencialidad que privilegia la historia universal por sobre la americana.

Cabe destacar que la Unidad V, no se corresponde de manera explícita con la fuente de contenidos derivada de las Bases Curriculares y Programa de Estudio, sino que aparece como una adecuación de los mismos al interior del texto.

1.2.- Del trabajo con fuentes

Profundizando en este nivel, y en concordancia con ejes en los cuales se ha estructurado la investigación, concentramos el análisis en las actividades propuestas en el texto, las que, de acuerdo con nuestro marco interpretativo, cumplen un rol fundamental en el aprendizaje de la disciplina histórica. Dos supuestos se relacionan con esta labor, por un lado, la preponderancia que entregan las bases curriculares a la metodología en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales,

“las presentes Bases desarrollan las habilidades de análisis de diversas fuentes de información a través de un riguroso trabajo metodológico de la evidencia. El uso de evidencia para argumentar, la rigurosidad y sistematicidad del análisis, el desarrollo de argumentos coherentes y lógicos, entre otros, son

algunos ejemplos de criterios que permiten legitimar las distintas visiones sobre un mismo hecho. Asimismo, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico les entregará a los y las estudiantes la capacidad de cuestionar de manera autónoma reduccionismos y prejuicios sobre el pasado, elaborar preguntas de manera clara y precisa, identificar sesgos en los puntos de vista, seleccionar soluciones a problemas evaluando críticamente las alternativas y elaborar conclusiones basándose en evidencias.” (Ministerio de Educación, 2015, pág. 172)

De manera similar, el libro de texto escolar en su página inicial, da un importante rol a la actividad metodológica, en cuanto la construcción del conocimiento por parte del estudiante,

“Con las técnicas y formas de pensamiento que aplican los historiadores, geógrafos y científicos sociales para conocer el planeta que habitamos y las obras materiales e inmateriales realizadas por los seres humanos tanto en el pasado como en la actualidad. Podrás construir tus nuevos conocimientos y elaborar tus propias conclusiones a partir de diversas fuentes y mediante diferentes perspectivas. Estos conocimientos no son estáticos; han sido diferentes en el pasado y, probablemente, cambiarán en el futuro” (Departamento de Estudios Pedagógicos de Ediciones SM, Chile, 2015, pág. 3)

Se entiende, así, que una parte importante del desarrollo de la asignatura se asienta en el quehacer de las actividades propuestas, en cuanto aproximan a una comprensión vinculada a la disciplina académica y la labor propia de quienes la construyen.

a) Tipos de fuentes empleadas en el texto escolar

Junto con presentar el desarrollo temático (explicación de procesos, causas o consecuencias de determinados hechos, además de proporcionar datos o información importantes para la comprensión de los temas que se abordan), el texto presenta una serie de fuentes, cumpliendo con la diversidad que declara en sus primeras páginas: fuentes primarias y secundarias se despliegan a lo largo de

las unidades y se presentan también variedad en ellas en cuanto a su soporte, contemplando fuentes escritas e iconográficas (cartográficas, estadísticas y gráficas). No obstante, y como una primera precisión crítica, no se aborda de manera consistente la clasificación de fuentes ni sus categorías al inicio del texto, sino que se considera en páginas individuales, avanzando en el recurso. Más allá de una definición de las fuentes, las pautas metodológicas para distinguir una primaria de una secundaria, así como abordar su origen, valoración, propósito, se encuentran mermadas al ser propuestas como una serie de procesos, a modo de recetario, sin un respaldo sólido que oriente al alumno en dicha función.

Predominan a lo largo del texto las fuentes secundarias en relación a aquellas de soporte escrito, en cuanto a las iconográficas destaca la supremacía de fuentes primarias referidas a los períodos analizados.

La identificación de las fuentes, en cuanto a autores, años y contextos, se ve como un procedimiento adecuado a lo largo de las unidades trabajadas, con contadas excepciones referidas a continuación:

Unidad	Fuentes	Presencia	Ausencia de autor*	Ausencia de contexto*
1: ¿Cómo evolucionaron las primeras sociedades de la humanidad?	Iconográficas	65		9
2: ¿Qué hemos heredado de la antigüedad clásica?	Escritas	62	1	3
4.: ¿Somos herederos de las grandes civilizaciones de América?	Iconográficas	50	1	3

*para los ejemplos referidos, dirigirse a pág.: 36;37;57;61;94;105; 117; 202;203

** para los ejemplos referidos, dirigirse a pág.: 112; 194

El tipo de actividad declarado en torno a dichas fuentes se puede entender como la razón para la ausencia de dichos elementos tan importantes, no obstante, su presencia es significativa en cuanto a un tratamiento riguroso respecto al rol de las

fuentes en el quehacer metodológico que se delinea desde el contexto prescriptivo. La identificación clara del autor y el espacio temporal o cultural en cual se produce la fuente, es de vital relevancia para llevar a escudriñar en torno a la intencionalidad de la misma, en cuanto al propósito de su producción, y por lo tanto labor esencial a la hora de aproximarse a los objetivos de valoración de estas en relación a la significancia que en torno a ello se enuncia, en cuanto a la elaboración del conocimiento del estudiante.

b) Metodología de trabajo: ¿Qué se dice y qué se hace?

Las especificaciones referidas en la tabla, así como lo expuesto anteriormente en el “índice de procedimientos”, permiten una aproximación a la nomenclatura conceptual con la cual se aborda el trabajo con fuentes: “Analizar fuentes primarias Escritas”; “Analizar fuentes secundarias”; “Analizar fuentes materiales”; “Analizar fuentes iconográficas”.

En cuanto a su distribución, las tres primeras corresponden a la unidad dos y la última a la cuarta. Observamos que para la primera unidad no se presenta una propuesta explícita de trabajo con fuentes, no obstante, aparece como parte del procedimiento denominado “Identificar elementos de continuidad y cambio”, al interior de la lección inicial.

La terminología con la cual se nomina el trabajo en cuestión, se presenta confusa en cuanto no todas las propuestas presentan los elementos referidos a la clasificación de fuentes (primaria o secundaria), primando una distinción por soporte en cuanto escritas, iconográficas o materiales.

Articulando el proceso analítico en torno a los desafíos destacados dentro de cada lección que involucre dicha labor, se constata que las actividades a realizar por los alumnos, en cuanto al trabajo de fuentes corresponde a:

Unidad I: ¿Cómo evolucionaron las primeras sociedades de la humanidad?

Lección 1: ¿Qué elementos nos constituyen como seres humanos?		
	Fuente	Actividad
Desafío 2	Reichholf, J. (1994). La aparición del hombre. Barcelona: Crítica	-Comprensión lectora -Concluir
	Harris, M. (1997). Antropología cultural. Madrid: Alianza Editorial.	
	Huellas de pisadas descubiertas en la provincia italiana de Campania. Se estima que fueron hechas hace 350 000 años.	
Desafío 6	Harris, M. (1991). Introducción a la antropología general. Madrid: Alianza Editorial.	-Comprensión lectora -Concluir
	Gordon Childe, V. (1995). Los orígenes de la civilización. México: FCE.	
	Leakey, R. (1891). La formación de la humanidad. Barcelona: Editorial Del Serbal.	
Desafío 8	Imágenes de herramientas del paleolíticos datadas y en contexto de hallazgo	-Concluir

La aproximación al trabajo con fuentes se propone como una etapa del procedimiento relacionado con identificar cambios y continuidades. El trabajo de selección y la extracción de información relevante en ellas, se plantea como el tratamiento adecuado para ello. Se observa, por el contrario, que los “desafíos” suponen interrogantes acerca del contenido de las fuentes, relacionándolas, por tanto, con habilidades de comprensión lectora, más que con las interacciones referidas a la labor de “lectura general” definida en el modelo analítico en el cual nos basamos. De manera contradictoria, se presentan ejercicios que tienen por objeto que los alumnos concluyan ciertas inquisiciones a raíz de la lectura de la fuente, no obstante, este propósito se plantea desvinculado del trabajo previo que requiere la conclusión en torno a un tratamiento metodológico de las mismas, ya

que de acuerdo al modelo propuesto por Oliva (1997) la capacidad de concluir en torno a una fuente, deviene en un proceso de reflexión, que involucra una serie de aproximaciones, indagatorias, previas a esta. La secuencialidad de los procesos, asunto importante en torno a la estructuración de las Bases Curriculares que dirigen el constructo del texto escolar, parece ignorar dicho principio en torno a los procedimientos metodológicos de la asignatura.

Unidad 2: ¿Qué hemos heredado de la Antigüedad clásica?

Lección 2: ¿Somos herederos de la antigua Grecia?: Analizar fuentes primarias escritas		
	Fuente	Actividad
Desafío 2	Aristóteles, filósofo griego (384a. C.–322a. C.). Política, libro I.	-ubicación del autor -conclusiones -valor como fuente histórica
Desafío 4	Solón (638 a. C.–558a. C.). Elegía.	-ubicación del autor
	Morán, G. (2008). Comunidad política y religiosa. Claves de la cultura jurídica europea vol. 1. La Coruña: Netbiblo.	-Comprensión lectora -información que provee
Desafío 6	Discurso de Pericles (siglo V a.C.). En Tucídides (460 a. C.–396-a.C.). Historia de la guerra del Peloponeso, libro II.	-clasificación -análisis información que provee
Desafío 9	Heródoto. Historia, libro I.	-valor como fuente histórica -información que provee
	Tucídides. Historia de la guerra del Peloponeso, libro I.	-comprensión lectora
Concluyo	Aristófanes (444 a. C.–385 a. C.). Las assembleístas	-información que provee -comprensión lectora
	Adaptado de Hidalgo, M. J. (2008). Historia de la Grecia antigua. Salamanca: Universidad de Salamanca.	-concluir
	Homero, Iliada, canto XVIII.	
	Vasija griega (440a.C.–430a.C.) que muestra a la poetisa Safo leyendo poemas al compás de una lira.	

La lección dos de la segunda Unidad, destaca por la cantidad de fuentes que presenta, haciendo precisión en que éstas serán de tipo primaria y en soporte escrito. En su inicio destina una porción de la página a la descripción del procedimiento metodológico a utilizar, señalando “Las fuentes primarias son muy importantes pues nos transmiten información proveniente de quienes formaron parte de los procesos estudiados” (Texto del estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7° básico, 2015, pág. 84). Si bien alude a la relevancia de las fuentes primarias, no explica con mayor profundidad el concepto de fuente, ni en los distintos soportes en las que estas pueden presentarse. Junto a ello, el procedimiento indicado, si bien puede justificarse en la necesidad de hacerlo comprensible para los estudiantes, confunde distintos momentos en relación al proceso conjunto. A modo de ejemplo, el “paso dos” se refiere a “determinar su origen: ¿quién es el autor? ¿qué relación tiene con el proceso?”, labores conferidas a una primera aproximación, como identificación del autor, se mezclan con la contextualización última que se espera tras un concienzudo avance sobre la fuente.

Junto a ello es posible advertir dificultades específicas en cuanto a los “desafíos” 6, 9 y “concluyo”; en cuanto al primero se interroga a los alumnos acerca del tipo de fuente a la que corresponde el “documento” leído, no obstante, no existe especificación previa en torno a su tipología, ni acerca de su posible clasificación; respecto a los dos restantes, se entremezclan en el mismo “documento” un soporte textual e imágenes referidas a los temas tratados, prestando a confusión ante la ausencia de clarificación, ya señalada, en torno a los tipos de fuentes, lo cual es posible que incremente, en relación a la asociación directa que se ha hecho a lo largo de la lección, entre fuentes primarias y soporte textual.

Entonces, si bien esta sección del libro de texto, apunta a una mayor profundización en el trabajo de fuentes, superando la comprensión lectora, las inconsistencias señaladas caracterizan el despliegue del trabajo en torno a ellas.

Lección 3: ¿Qué características del mundo romano están presentes en la actualidad?: Analizar fuentes secundarias		
	Fuente	Actividad
Desafío 2	Los reyes de roma: Jaguaribe, H. (2001). Un estudio crítico de la historia Tomo I. Ciudad de México: FCE.	-información que provee -comprensión lectora
	La expulsión de Tarquino: Alföldy, G. (1987). Historia social de Roma. Madrid: Alianza	
Desafío 4	Patricios versus plebeyos: Yépez Castillo, A. (1993). Roma. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello	-Comprensión lectora -información que provee
	La Ley de las XII Tablas: Ivanovich, S. (2007). Historia de Roma. Madrid: Akal. (Adaptación)	
Desafío 7	El Emperador: Grimal, P. (2000). El Imperio romano, Barcelona: Crítica.	- información que provee -valor como fuente histórica
Desafío 9	Roma y la cultura griega: Flores Hernández, G. (2007). Apuntes de historia de la cultura. Venezuela: CEC	-comprensión lectora -inserción del documento en el tema en cuestión
Desafío 11	La propiedad: Stain, P. (1999). Roman Law in European History. Reino Unido: Cambridge University Press.	-información que provee -comprensión lectora
Concluyo	La convivencia con los barbaros: Bravo G. (comp.) (2001). La caída del Imperio romano y la génesis de Europa. Madrid: Universidad Complutense.	-clasificación de las fuentes -información que provee -valor como fuente histórica
	Causa de la crisis: Adaptado de Fernández, J. (1982). La crisis del siglo III y el fin del mundo antiguo. Madrid: Akal.	-concluir

La lección tres, de la misma unidad, y al igual que la anterior, se centra en el trabajo de análisis de fuentes, pero esta vez, secundarias, señalando con mayor claridad en que consiste esta clasificación: “Las fuentes secundarias, por lo general, son elaboradas por especialistas, quienes interpreta un hecho o proceso histórico a partir de diversas fuentes primarias y secundarias” (Texto del estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7° básico, 2015, pág. 98).

Respecto al procedimiento metodológico, la propuesta se presenta nuevamente confusa, en cuanto a los momentos involucrados en el: labores de importancia inicial como “identificar el propósito u objetivo de la fuente” no se vinculan con aquellas asociadas a la intencionalidad de la misma, como la “distinción del destinatario”, generando así, una superposición del origen y valor de esta a actividades de lectura general.

Aún con dichas problemáticas, el procedimiento señalado, cobra más relevancia en cuanto se presenta de manera más acabada, indicando elementos que permiten validar la fuente en relación con los fundamentos que subyacen a lo que esta expone, lo cual se torna coherente con las tareas de valoración y contextualización propuesta en el avance de los desafíos.

Lección 4: ¿Cómo se refleja la herencia clásica en nuestro entorno?: Analizar fuentes materiales		
	Fuente	Actividad
Desafío 4	El estudio del derecho romano: Godoy, H. (1987). Chile en el ámbito de la cultura occidental. Santiago: Andrés Bello (Adaptación).	-interpretación expuesta
	Causa de la crisis: Adaptado de Fernández, J. (1982). La crisis del siglo III y el fin del mundo antiguo. Madrid: Akal.	

La última lección de la Unidad dos, se presenta en base al trabajo de análisis de fuentes materiales, cabe precisar que, de acuerdo con la forma de exposición de la fuente, estas reciben un tratamiento asociado al soporte textual, más que la experiencia de la observación que ofrece el contacto íntimo con este tipo de producciones. Consignada como compañía de un texto, se constriñe a la aplicación del procedimiento indicado al margen de la primera página de la sección ANEXO 114, el cual tras precisar que “los restos arqueológicos son fundamentales para el estudio de la historia, en especial para los períodos más lejanos del presente” (Texto del estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7° básico, 2015, pág. 114), determina como primera tarea la clasificación de la fuentes materiales, sin proporcionar algún tipo de información o directrices al respecto. Supeditada al texto, la imagen pierde la oportunidad de conocimiento

que pudiese aportar en toda su dimensión, como sustento material para el conocimiento histórico.

Las fuentes hasta aquí analizadas, corresponden a fuentes primarias, secundarias y de soporte textual. En cuanto a las fuentes iconográficas, la unidad cuatro, será nuestra unidad de análisis, pues en ella se concentran la mayor presencia de este tipo de fuentes y en torno a ellas se estructuran los desafíos propuestos.

Unidad 4: ¿Somos herederos de las grandes civilizaciones de América?

Lección 3: Los aztecas: ¿un pueblo creador o dominador? Analizar fuentes iconográficas		
	Fuente	Actividad
Desafío 2	Gran Tenochtitlán en 1519. Pintura de Luis Covarrubias (1964). Museo Nacional de Antropología, México.	-Valoración como fuente histórica
	Fundación mítica de Tenochtitlan. Códice Mendoza (1540), México.	-Valoración como fuente histórica
Desafío 4	-Guerreros aztecas, retratados en el códice Mendoza (siglo XVI).	
Concluyo	Pochtecas (a la izquierda) retratados en el libro Historia general de las cosas de Nueva España (siglo XVI), conocido como códice florentino, obra escrita en latín, español y náhuatl.	-Valoración como fuente histórica -Concluir

La propuesta pedagógica en torno a las fuentes iconográficas destaca por plasmar un procedimiento análogo con los modelos disciplinarios, enmarcado en la adecuación didáctica pertinente. Los desafíos planteados se proyectan hacia las últimas instancias de un trabajo que aborda los aspectos informativos de la fuente, así como los contextuales, que, con miras a una observación interpretativa, se detiene en el ámbito descriptivo, elaborando un trabajo paulatino que permita estructurar una reflexión en cuanto al valor de los documentos como fuentes históricas y a posibles conclusiones en torno a ello.

Capítulo V: ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS.

La lectura progresiva y comprensiva del corpus de datos, permitió identificar las unidades temáticas que emergen del discurso de los sujetos, decantando el trabajo inicial dedicado a captar lo esencial que en ellos subyace, hacia un esfuerzo descriptivo, con miras a comprender e interpretar los significados que los estudiantes construyen en torno al texto escolar.

El trabajo de construcción de categorías aborda temas recurrentes en el discurso de los sujetos, de acuerdo a los elementos que configuran nuestra línea de investigación. Contribuyendo, así, a ordenar este quehacer investigativo, en tanto constituyen espacios simbólicos desde los cuales se evidencia, pero también se construye, los sentidos que, desde la experiencia subjetiva, articularán el fenómeno de estudio, develando los significados que los estudiantes otorgan al libro de texto escolar.

En una primera instancia, el trabajo de codificación derivó en la construcción de las siguientes áreas temáticas y categorías de análisis:

Áreas temáticas	Categorías de análisis
Significados atribuidos en torno al ámbito de circulación y apropiación del conocimiento en el espacio escolar, desde la perspectiva de los estudiantes	Percepción de la historia como saber escolar
	Dificultades asociadas a la asignatura
	Valor dialógico de la imagen
	Caracterización del rol docente
Significados que adquiere el texto escolar en el ámbito de la experiencia escolar del sujeto	Expectativas educativas
	Interacción social con el aprendizaje
Significados atribuidos de acuerdo a la conciliación del texto con los intereses juveniles	Adecuación del texto con sus intereses
	Demandas al texto de estudio
	Caleidoscopio sistémico

Percepción de la historia como saber escolar: Referida a las nociones que manifiestan los estudiantes acerca de la naturaleza de la disciplina histórica como saber de enseñanza y aprendizaje en el aula, de acuerdo a los elementos que la constituyen, así como a la función que esta cumple en la experiencia cotidiana de los sujetos.

Dificultades asociadas a la asignatura: contempla los nudos críticos que los estudiantes identifican para el desarrollo de una interacción educativa con la disciplina histórica al interior del aula.

Valor dialógico de la imagen: Plasma la relevancia que adquiere la imagen como elemento que compone la unidad del libro de texto escolar, en medida de la posibilidad comunicativa que ofrece a los estudiantes en cuanto a su interacción con el saber histórico.

Caracterización del rol docente: características asociadas al despliegue de la labor que ejerce el profesor al interior del espacio de enseñanza y aprendizaje, en relación a la asignatura de historia.

Expectativas educativas: aglutina las manifestaciones de los estudiantes acerca de las posibilidades que se le atribuyen al proceso de escolarización. Se incluyen en esta categorización las metas individuales establecidas por los sujetos que concurren en la acción educativa, desde un aspecto académico hasta la visión de un espacio colaborativo al interior de la institución escolar

Interacción social con el aprendizaje: reúne las percepciones acerca de las prácticas sociales de los individuos relacionadas con el aprendizaje en el espacio escolar

Adecuación del texto con sus intereses: Referida a la percepción de pertinencia que los sujetos manifiestan respecto al texto escolar en relación a la realidad que experimentan, de acuerdo al conjunto de apreciaciones, actividades y conductas que los llevan a definirse como tal, al interior del espacio escolar.

Demandas a texto de estudio: Expectativas de cambio que los estudiantes manifiestan en relación a la elaboración de un libro de texto escolar que se vincule con sus experiencias en tanto sujetos protagonistas del hecho educativo

Caleidoscopio sistémico: visión crítica manifestada por los estudiantes acerca de los rasgos distintivos de la sociedad actual a la luz de las significaciones estructuradas en base a la dimensión material y simbólica del texto.

De acuerdo a los discursos analizados, los sujetos instalados al interior del espacio escolar, interactúan de forma diversa con el texto de estudio destinado a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales, configurando distintos niveles desde donde se generan los significados que le atribuyen a dicho instrumento, asociados a las diversas dimensiones que constituyen al sujeto social en tanto sujeto estudiante. Dicha complejidad, evidenciada en las áreas temáticas que se estructuran a partir de las distintas categorías construidas, es lo que se propone aprehender en las siguientes páginas.

1.-Significados construidos en torno al ámbito de circulación y apropiación del conocimiento en el espacio escolar, desde la perspectiva de los estudiantes

1.1.- Percepción de la disciplina histórica como saber escolar

El proceso de análisis y escucha de los discursos de los estudiantes permite identificar las nociones que aquellos construyen acerca de la historia como saber escolar. Desde las diversas nociones que se evidencian, los sujetos articulan distintos significados para el texto escolar, que se vinculan de manera íntima con la percepción del tipo de historia que están experimentando como conocimiento en el aula.

La historia como saber erudito-narrativo con anclaje en el presente

Por medio de las referencias a la materialidad del texto, los estudiantes evidencian los elementos que, de acuerdo a lo que perciben y experimentan, componen la estructura de la disciplina histórica como saber enseñado en el aula.

R2: a los hechos, los conceptos, los nombres, las fechas... las cosas importantes que hay que saber para poder entender bien la historia (E.1)

R12: Porque está organizada en hechos importantes que sucedieron, en documentos que te ayudan a comprender eso hechos importantes, si en imágenes que también te ayudan a comprender esos hechos y en donde ocurrieron (E.4)

Marcada por la recurrencia de hechos, datos y personajes, es posible identificar una idea de la asignatura asociada a un conjunto de saberes que bordan el inicio de la comprensión del conocimiento histórico (Prats & Santacana, 2001). Dichos saberes, que se constituyen en el paso inicial para generar un posterior tránsito hacia la explicación histórica, son expuestos por los sujetos, como las principales unidades que estructuran pedagógicamente a la asignatura y que, a su vez, se ven reflejados en el texto de estudio, correspondiente a la misma.

Situados en el nivel de la manifestación, la asignatura es significada de acuerdo a la dimensión factual de los contenidos, tomando relevancia los aspectos informativos de esta, en cuanto a una contribución en el ámbito de la erudición y de un entendimiento relacionado con un conocimiento instructivo que puede ser valorado y utilizado en situaciones conversacionales fuera del ámbito escolar

R4: eh, cultura general, en conversaciones, en viajes. (E.1)

R12: Que demuestra cosas interesantes, así como cultura antigua, te muestra así mapas de cómo era como fue te como lo esculpieron o de cómo se llama esto Ehh conquistaron lugares eso (E.3)

R19: Me parece bien porque enseña un poco también de cultura porque así puedes recordar una escultura que viste en el libro y después si necesitas hacer un trabajo o algo en el futuro sobre lo puedes buscar en el libro que lo viste (E.7)

A mí a mí me parece que es buena para saber cosas, no sé por ejemplo cultura para saber nombres, para saber lugares, para saber cosas importantes y no quedar como tonto uno cuando le preguntan (G.D; S.4)

Sí a mí también me gusta harto y todas las cosas que escribimos y todo lo que vemos al final siempre tiene un uso interesante, cuando veo las noticias o cuando converso o con cualquier otro tema, pero siempre se relaciona (G.F; S.2)

Desde aquí el texto escolar adquiere un sentido como fuente de información, que permite acceder a un pasado remoto y poner en contacto al alumno con un saber que requiere ser recopilado, en post de la posibilidad de ser rescatado en el ámbito del diálogo en clave narrativa.

R36: El papel que ha jugado es poder comprender hechos del pasado y comprender ubicaciones así más por los mapas que salen y también cuando hay algo que no entiendo también es una parte importante el glosario porque ahí salen las definiciones cuando uno no comprende algo (E.4)

R35: empiezan hablar de un tema, así como un cuento que empieza como en tal parte de tal lugar paso esto y eso fue el desarrollo de tal. (E.3)

Desde esta construcción del tipo de saber que se refleja desde la asignatura hacia el texto escolar, trasparece la relación que se establece con los elementos centrales de la propuesta pedagógica que estructura ambas dimensiones

R28: Opino que están bien porque en el texto salen los documentos que sirven para comprender lo que en ese párrafo o en ese texto para comprender mejor las diferentes materias con la opinión de un personaje importante que tuvo lugar en ese aspecto (R.4)

El tratamiento de las fuentes, que permite la valoración de estas por parte del sujeto, se manifiesta en torno a un trabajo de síntesis de los contenidos que se presentan como pertinentes, desde la perspectiva que venimos señalando, y distante de una aproximación con mentalidad indagativa, que se sugiere para el desarrollo del método histórico en el aula (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen, & Barreiro, 2013)

La aproximación a la historia como un conocimiento científico (Prats & Santacana, 2001), no es un acervo presente en el discurso de los sujetos. Esta se aproxima, más bien, a un saber útil en el plano de lo cultural y que, en el ámbito del intercambio de saberes sociales, es valorado en cuanto habilita como sujeto conocedor.

Historia como saber terminal y ajeno

Desde una mirada que los distancia de la construcción del conocimiento histórico, los estudiantes manifiestan una percepción de la historia, como un saber de tipo terminal, es decir, un saber acabado, que toda vez expresado por medio del texto

escolar, no se encuentra sujeto a la interpretación ni a la interpelación, ya que ninguno de los componentes de este, se encontraría orientado a dicho propósito.

R5: No, porque no he visto ninguna actividad que diga que crees tú o qué opinas tú de esto en el libro. Pero cuando por ejemplo tu das una respuesta, tú sacas algunas ideas como resumiendo, pero igual con mis propias palabras... y eso es creatividad... no sé (E.1)

R31: Amm nooo, porque ya todo está explicado en el texto, es como un regimiento porque no te deja expresar porque tu sabi que ahí está (E.8)

R23: Mmmm no yo creo que no mucho, porque es palabras concretas que señala y también son textos que ya han sido confirmados ósea ahí no puedes dar mucho tu opinión porque o sea puedes cambiar incluso el tipo de historia y eso te puede afectar mucho al momento de hacer la prueba (E.7)

Desde esta perspectiva las posibilidades de acceder a él, se relacionan más con una aproximación documental-informativa, que con un trabajo de análisis que lleva a la comprensión crítica respecto a su propia elaboración. Catalogado como saber sabio entregado, los estudiantes no consideran positiva ni necesaria una mirada crítica frente a lo dispuesto en su texto de estudio; la interpretación divergente hacia dichos elementos se evidencia como una actividad poco adecuada, en cuanto a los equívocos que podría llevar respecto a este sentido del saber.

R35: Porque en si el libro te da una cierta idea y tú tienes que uno tiene que seguir en ese tema y no tu propia opinión o sea alguien podría tener su propia opinión y tendría que tener esa referencia poquita del libro tener la idea y el dar su opinión, pero también hay gente como yo que tomo la idea del libro y tomo la idea no más (E.3)

R26: Yo creo que es bueno porque así uno no tiene una parte errónea del texto porque así le pasa a mucha gente que al dar opiniones del texto forman una historia que no tiene nada que ver (E.7)

R23: porque así uno sabe que las cosas que dicen son ciertas y es como volver al pasado, como estar ahí.... Cuando pasaron las cosas que estudiamos ahora. (E.5)

La textualidad se posiciona entonces, en cuanto al conocimiento que contiene, como un elemento de autoridad indiscutible desde la visión de alumno de los sujetos (Ong, 1996)

Como vehículo de un saber otorgado y terminal, el texto de estudio se presenta como portador de un conocimiento que es ajeno a la realidad del estudiante que lo recibe, y que es percibido como parte de un pasado distante y arquetípico

R28: poco, es más bien alejado, porque habla mucho de política de Republica

R29: La República y la democracia no, pero algunas otras cosas como la monarquía no sé son como más antiguas y lejanas... (E.1)

R37: No porque mi vida cotidiana es muy diferente a la historia que paso hace miles de años (E.4)

R31: Creo que es lejano, Porque no creo que tenga mucho que ver la historia y la cultura con alguien de la actualidad (E.7)

R35: Es algo lejano, yo veo el año por ejemplo estamos en el 2018, y eso puede haber pasado hace 100 años antes de cristo y eso (E.8)

1.2.- Dificultades asociadas a la asignatura

Consignada como una asignatura que conlleva dificultades para los estudiantes, esta tipificación se desagrega fundamentalmente en el exceso de contenidos textuales que se identifican a la hora de relacionarse con ella, tanto en los momentos de la clase como en instancias que escapan a la práctica en el aula, y en problemáticas asociada a una aproximación comprensiva a los términos que componen la estructura conceptual de la disciplina enseñada en el espacio escolar. A partir de las concepciones que los estudiantes construyen acerca del saber disciplinar como saber didáctico, la materialidad del texto, comienza a desmembrarse en función de las interacciones que configuran y perciben los en relación a dicho ámbito.

Hiperdensificación de contenidos y conceptual

Por medio de las referencias que realizan los estudiantes respecto a su experiencia educativa con el conocimiento histórico, es posible observar que la

hiperdensificación de contenidos factuales surge como uno de los obstáculos principales en torno al posicionamiento del sujeto frente al saber escolar, rasgo que es transferido en su ponderación, al texto escolar como elemento que soporta dicha extensión.

tía a mí me aburre es mucha materia, es muy latera (G.D S.4)

R3: Que argumenta mucho y da cosas que no me importa mucho muchas cosas que no necesita saber una persona porque ya paso y todo como que no le encuentro sentido que traiga tanta información y hay veces que sale la materia después de la que estamos pasando (E.6)

R7: No me gustan muchos los textos donde los hacen demasiado largo y con tanta información hacen que el alumno no pueda retener todo (E.7)

R4: mucha materia, muchos contenidos que a veces no son importantes, como fechas y nombres (E.6)

yo no sé la mayoría de las veces me gusta, pero también siento que es mucha materia, son muchos nombres o muchos conceptos (G.D; S.6)

Posicionados frente a un saber que desborda la capacidad en este aspecto, la relevancia de un sentido del texto que termina por configurar las nociones que lo significan como soporte de información o de contenidos, de cara a las percepciones de extensión que manifiestan los estudiantes en relación a esta área.

De esta forma sería el soporte textual que contiene el libro de texto, el que guardaría relación con una instrumentalidad, en torno al contexto construido desde la subjetividad de los alumnos. Lo que es definido como “materia”, adquiere importancia en cuanto facilita el posicionamiento del sujeto frente a las necesidades que se le presentan en el marco descrito, permitiéndole contar con la información necesaria, e inclusive suplir el registro de la misma, en caso de no presenciar el momento en el que ella se lleva a cabo o no poder descifrarla posteriormente.

R9: eh, no creo... porque si pasáramos toodo lo que tenemos que ver, quizás no terminaríamos nunca, entonces es bueno que lo resuma (E.6)

1.3.- Valoración de la imagen como elemento dialógico

La abstracción de los contenidos en los cuales se basa el saber histórico y su transposición en el aula, se torna en otro aspecto que emerge de los discursos analizados.

No sé, a mí me gustan más las otras... las otras materias por ejemplo ciencias por ejemplo matemática, esas en que yo puedo ver lo que aprendo los números por ejemplo de los experimentos, la historia es con medio complicada como que es más difícil porque uno no sabe, entonces, es más, más difícil poder trabajarla porque uno al final termina memorizando al final no entiende (G.D; S.3)

Será el elemento iconográfico, aquel que contribuya a realizar una labor de aproximación entre los estudiantes y dichos conocimientos.

R23: eh... las mismas, más las imágenes creo yo... ellas ayudan mucho, a veces te muestran lugares donde se desarrollaban como en Grecia... te muestra una imagen que se está relacionado con la materia (E.1)

R28: Si nos sirven porque igual te ayudan a tener una referencia de cómo fue la cosa por ejemplo te muestran los jarrones y te dicen que son grabados en arcilla que eran hechos con arcilla y te muestran la imagen y te muestran como es (E.3)

R4: mucha palabra, mucho texto... por ejemplo para mí es más fácil aprender viendo imágenes o cuando la tía hace dibujos en la pizarra, porque así se me queda mejor... no me gusta tanto tener que leer tanta materia o tanta información, prefiero las imágenes (E.5)

R18: las imágenes que tiene, porque uno puede conocer cómo era la gente antes, como vivían, que ocupaban y como eran las cosas que hacían (E.5)

La imagen, como componente del libro de texto, adquiere un rol fundamental, de acuerdo a lo expresado por los estudiantes, en tanto posibilita un acercamiento a los saberes, que son definidos por estos como distantes desde una dimensión temporal, como desde la percepción concreta de los mismos. La capacidad dialógica y comunicativa de la imagen es revelada en cuanto los sentidos que vivencia el sujeto en torno al ámbito del conocimiento, atribuyéndole al libro de

texto, desde esta área, un significado relacionado con la posibilidad que abre de observar y experimentar los saberes que, para ellos, constituyen la asignatura estudiada.

las imágenes porque sirven un montón, los mapas para saber por ejemplo del mar mediterráneo, las estatuas, los caminos, las cosas que se hicieron antes es como si uno estuviera ahí (G.D; S.2)

R6: Que muestra imágenes y que las imágenes te ayudan a relacionar con el contenido que estamos pasando o que está en las páginas. (E.1)

La imagen como prueba de la cultura material (Burke, 2003), se evidencia como un componente que adquiere una valoración destacada por parte de los sujetos, en relación a la función de andamiaje que se le asigna, en torno un acercamiento mayormente tangible con los saberes no susceptibles de protagonizar ni manipular, pero que sí les son reflejados por medio de la composición que significa la fuente.

Inserto en los procesos que posicionan al estudiante en el devenir de la configuración de lo que internaliza como saber, el libro de texto escolar cobra un rol primordial en la reapropiación de los conocimientos por parte del sujeto. Desde lo que se irgue como una sapiencia abstracta, el libro de texto se significa en cuanto artefacto didáctico, desde la acepción inteligible del término, y en concordancia con las posibilidades que los sujetos identifican con el afán de precisión que subyace en sus discursos. Lo inmaterial de la rama del conocimiento que experimentan, confiere sentido a la materialidad con la que cuentan los estudiantes, posicionándolo como un espacio firme frente a lo absoluto.

1.4.- Caracterización del rol docente

Al interior del espacio escolar, las dinámicas que se desprenden de la práctica docente, son un tema que aparece recurrentemente en los discursos de los sujetos. Si bien, estos no son interrogados en torno a la figura del profesor, ni mucho menos se pide que evalúen el desempeño del mismo, las percepciones y nociones que manejan los estudiantes en relación a quién realiza dicha función,

subyacen en los distintos momentos en que estos se vinculan con el texto escolar, construyendo significados alrededor de este, que se enmarcan en las imágenes que se entretajan respecto al rol docente.

El significado del texto de estudio, estructurado desde una práctica direccionada por el docente, se entremezcla en el discurso con una serie de atributos que se manifiestan y en torno a los cuales, comienzan a emerger nuevos significados respecto a este.

Texto escolar como elemento de la cultura docente

En una primera aproximación, el uso del texto de estudio al interior del espacio educativo, aparece como una acción dirigida por parte del docente, sindicando esta característica no sólo para la asignatura de historia, sino como una práctica habitual dentro de este ámbito

R26: Porque encuentro que el libro tiene... tiene... cada asignatura tiene que tener un libro porque tiene un contexto, más contenido, mas todo, así eso ayuda al alumno y al profesor para ir avanzando el mismo y ayudar a desarrollarse a tener más cultura (E.6)

R.1: Material de apoyo para aprender en las clases... no solo en historia, en general casi todos los profesores piden que ocupemos el libro durante las clases (E.7)

R21: Ehh como apoyo, los libros de textos ayudan a guiarse y trae ejercicios y actividad. Ayudan a pasar mejor la materia ahí el profesor puede sacar ejemplo de cosas. Yo creo que por eso los profes lo ocupan y piden que lo traigamos para las clases (E.1)

R5: Si. Cuando éramos chicos, ahí sí que nos ayudaba demasiado cuando teníamos que estudiar en básica. Desde básica que usamos los libros (E.2)

Como elemento propio de la práctica del profesor, el texto escolar se significa desde fuera del espectro de autonomía del estudiante y más bien ligado al quehacer docente

R25: El libro se usa en clases cuando la profesora pide que lo abran y es para explicar la materia para que nosotros veamos en muchos casos mapas para saber

dónde se ubicaron antes las cosas y también para pasar materia de cosas importantes de la materia que estamos pasando, un ejemplo serio en roma y en Grecia hay mapas que la profesora explica para saber dónde se asentaron y en qué medida se fueron expandiendo (E.5)

R20: Eh... leemos o sacamos actividades que vienen, cuando la profesora nos pide que lo traigamos o lo saquemos en la clase (E.1)

Interrogados los sujetos, acerca de los procesos de aproximación al uso del texto, al interior del espacio escolar, sus respuestas permiten teorizar acerca de una práctica normalizada, en la cual no se evidencia la inducción a este como un dispositivo con funciones complejas, sino que más bien, como un elemento natural del ambiente pedagógico y que se deja en manos del estudiante, y en algunos casos de las familias, un acercamiento consciente y consistente con dicho instrumento.

R12: no más nada más, sólo a leer de tal página a tal página, nunca dijeron esta parte es esto, las actividades son estas, esta parte es así (E.1)

R11: Nooo, el índice yo lo aprendí usar por los libros de la biblioteca (E.3)

R8: De los del gobierno, no. Solamente nos pasaban la materia y nos decían abran su libro en tal página y ahí íbamos a tal página ahí íbamos leyendo para comprender la materia (E.4)

R19: Nooo, nunca, aprendí a usarlo por las actividades que había que hacer, porque las pedían. (E.5)

R.8: No, yo incluso tuve que hacerlo con una amiga de mi mama que ella me enseñó la estructura del libro y que tenías que estudiar de tal manera con cada tipo de libro (E.7)

El Libro de texto, aparece entonces como un elemento, que, asociado de manera íntima a la práctica del profesor, se desplaza hacia la esfera de acción del estudiante, como una especie de código elemental para las dinámicas de interacción, que, al interior del aula, se despliegan entre ambos sujetos.

Docente transmisor

Es posible evidenciar referencias a un rol docente inconsistente, es decir, uno que se construye desde las percepciones de vacíos o falencias en quien realiza la labor de enseñanza. Si bien estas nociones no son explícitas ni absolutas, ni se presentan cargadas de una mirada de reproche por parte de los estudiantes, son potencialmente captables en cuanto son invitados a expresarse acerca de las funciones que cumple el texto de estudio en la clase y la utilidad que representa el mismo.

R22: Ehh yo digo que es para los dos. El profesor puede sacar información de ahí y ponerlo en una prueba y en la clase uno puede estudiar de ahí y puede hacer los ejercicios... (E.1)

R23: eh... para el profesor la materia que tiene, las imágenes y las actividades, porque saca las cosas y también puede mostrarnos, por ejemplo, donde se ubicaban los distintos lugares por los mapas y además dar actividades y aprovechar ese ratito para descansar de estar hablando tanto. (E.1)

R27: Siiii, porque el profesor a veces se le puede olvidar y puede leer el libro lo puede sacar, puede hacer las pruebas con más contexto, ayuda también al alumno para que se desarrolle todo eso (E.6)

Conceptualizado como una fuente de contenidos y como soporte de los mismos, el libro de texto escolar cobra sentido como directriz curricular, los estudiantes edifican un significado que lo posiciona como la base del quehacer docente, como un instrumento que aporta legitimidad y veracidad a los saberes que se transmiten en el aula, permitiendo además su profundización.

R22: Los principales beneficios es comprender algunas cosas que por ejemplo más profundizadas que se pasan en la clase (E.4)

R.4: Que hay cosas importantes que aparecen, que permiten que nos guíemos por ellas y podamos comprender los hechos en mayor profundidad (E.7)

R23: Porque en la clase hay que pasar los contenidos en sí después la profesora debe explicar los contenidos y ahí también puede explicar cosas del libro que

están ahí, pero si uno no lo comprendió igual puede estar ahí más profundizado para que uno lo comprenda mejor (E.4)

R16: Ehh yo creo que más para el profesor... Porque de ahí saca la base para escribir la materia y para hacer las pruebas por eso yo creo que le sirve más al profesor (E.7)

R32: Ehh un rol muy importante porque quizás el cuaderno a veces no te ayuda tanto para el estudio entonces la profesora o el profesor puede sacar hartas cosas de ahí entonces nosotros podemos aprender aún más sobre las cosas (E.2)

En este ámbito, el texto escolar se presenta como un instrumento confuso para los alumnos, ya que desde la visión que poseen acerca de los lineamientos que este otorga para la consecución temporal de los contenidos que serán abordados durante el año escolar, la disposición de los ejes temáticos al interior de este, se evalúan de manera crítica en cuanto no evidencian el mismo orden cronológico que la disposición de aprendizajes realizada por el profesor.

R8: qué no está todo como lo pasamos en el cuaderno.... por ejemplo, Grecia y Roma aparecían juntas en el mar mediterráneo, pero nosotros lo pasamos por separado... (E.1)

R7: No encuentro que este bien organizado, eso me trae complicación o sea como que me confundo me pierdo como que sale una cosa y después sale otra entonces me enredo y me empiezo a mezclar muchas materias (E. 6)

R9: porque me confunde... a veces no encuentro todo lo del cuaderno en el libro o a veces al revés, eso me confunde (E.1)

R8: no sé... pienso que quizás la profe organiza la materia de acuerdo a lo que tenemos que pasar y que es más larga y ella la resume para nosotros (E.6)

Desde esta perspectiva, el texto de estudio de Historia, Geografía y Cs. Sociales, adquiere un rol director frente a la acción de un sujeto docente que encuentra en su materialidad el fundamento para poder llevar a cabo la práctica de enseñanza, constituyendo un soporte de contenidos para el estudiante, durante los distintos momentos del proceso de aprendizaje, generando un vínculo estrecho entre el ideario de enseñanza, que perciben los sujetos, y la presencia del texto en el aula.

R16: En la mochila si lo ando trayendo todas las clases que nos toca (E.6)

R29: Seria bien extraño porque que se pasa si el profesor no se acuerda de tan acontecimiento o no puede señalar tan detallado como un libro, eso entonces como que provocaría un tipo de duda también en los alumnos, sería muy incompleto (E.7)

R47: Ehh... cambiaria porque igual hay cosas que son importantes leerlas y en una clase sin el libro nos va a dejar un poquito retrasados (E.5)

R33: Si porque a veces uno no sabe las cosas y el profesor quizás te pregunta una cosa que tú nunca hayas visto entonces uno puede sacar o ver del libro entonces uno ve todo sobre las cosas y aprende y todo (E.2)

R17: sí, podría decir que sí... echo el libro y el cuaderno al mismo tiempo a la mochila cuando nos toca historia. (E.6)

R16: Porque yo considero que el libro de historia es como el más importante que los otros y como es menos peso por lo tanto siempre me lo llevo porsiacaso cualquier cosa (E.4)

Docente facilitador

En base a los discursos de los estudiantes, también es posible evidenciar una concepción del texto escolar, asociada a la labor de complemento del quehacer docente, desde la cual, este adquiere significado en torno a la utilidad que representaría la interior del proceso vivenciado por el sujeto.

R23: A los alumnos, porque los alumnos, porque el profesor dice busquen tal página y ellos primero te explican el tema y tú vas y lo desarrollas y vas aprendiendo más (E.3)

R2: nooo, lo utilizamos hartoo en clases también, para ver mapas, para ver imágenes, cuando la profesora explica algo que necesita que entendamos con imágenes, proyecta o las vemos directamente del libro... Ehh para aprender, para buscar información (5)

R1: que es un material de apoyo para ayudarnos a entender y a aprender (E.6)

De acuerdo a ello, el texto se presenta como un instrumento que dinamizaría la práctica de enseñanza, en cuanto permite “ver” aquello que circula al interior del aula como recurso de apoyo.

pienso que uno puede ver cosas que con las palabras no se pueden explicar, como por ejemplo cosas de los homínidos, herramientas, no se las pirámides y esas cosas (G.D; S.6)

R29: Para cuanto se llama tener más información más accesible acerca de lo que se está hablando (E.5)

R36: Mmmm me ayuda para las pruebas, me apoya para el estudio y también en clases, porque sería difícil sin que estuviera en las clases, sería más enredado y menos interactivo. (E.1)

Significado como un complemento al desarrollo del trabajo realizado por el profesor, la figura de este, posicionada en un rol de facilitador de saberes, se constituye en el eje que mediatiza este nuevo sentido que adquiere el texto escolar, en el cual no se evidencia la preponderancia de dicho elemento por sobre la figura docente, sino que una labor conjunta que es ejecutada en beneficio de la inteligibilidad del saber enseñado.

R33: Mmmm, o sea para repasar sí, pero principalmente del profesor aprendo (E.8)

R46: Ehhhhh que es importante... Ehh porque si no fuera por el libro y por la profesora yo a mi igual me costaría aprender porque el libro igual me complementa mucho la materia del cuaderno (E.5)

2.- Significados que adquiere el texto escolar en el ámbito de la experiencia escolar del sujeto

2.1.- Expectativas Educativas

Insertos en el proceso de escolarización, los estudiantes atribuyen al texto escolar, distintos significados que se relacionan con las expectativas que poseen respecto a la acción educativa de la cual son parte, en tanto metas proyectadas

individualmente, como aquellas expectativas de transformación y desarrollo que construyen desde dicho ámbito.

La calificación como objetivo académico

De acuerdo a lo expresado por los sujetos la acción educativa, desde su perspectiva, se encuentra ciertamente ponderada en la acción que ejerce el momento de la evaluación y la calificación que se evidencia como resultado último del proceso.

R15: sí, creo que si.... Que mientras más uno se esfuerce, mejores notas vas a tener y eso va a hacer que cuando vaya a la universidad tenga una buena carrera y después un buen trabajo y una familia y esas cosas... (E.5)

para mí es al revés, en mi casa les gustaría que me saque mejores notas y a mí también... a veces... (G.D; S,3)

yo creo que son importantes las notas, que, si uno se esfuerza, puede hacerlo, que es también te ayuda a ser responsable y saber que si trabajas puedes lograr tus objetivos (G.D; S,5)

hay que saber cuándo uno puede conversar y cuando uno tiene que estar atento porque si no el perjudicado eres tú, te sacas malas notas, te retan y al final el tiempo que venís al colegio es tiempo perdido si es que eso pasa (G.D; S.2)

Se distingue, entonces, como las expectativas individuales respecto a ello, son situadas en torno a la consecución de logros académicos que gravitan sobre la obtención de un nivel óptimo de “notas” y en relación al cual, el texto escolar adquiere un significado que lo constituye como un instrumento de estudio en el marco de una maniobra para conseguir los objetivos trazados desde este ámbito.

R1: Que nos ayuda aprender además que gracias a eso nos podemos basar para estudiar para las pruebas y tener buenas notas (E.5)

R16: Ehh sí, para estudiar cuando hay prueba o para ver si alguna actividad me puede ayudar a entender mejor... (E.1)

R13: Para estudiar, como me da mucha ayuda para el estudio (E.2)

R17: Naa... lo uso cuando tengo que estudiar lo uso así leo (E.3)

R1: Ehh un libro donde hay materia para estudiar (E8)

R6: Que te ayuda a estudiar te ayuda a resolver dudas a entender conceptos y eso (E.3)

R17: Lo utilizo para estudiar cuando hay algo solamente para eso (E.4)

R26: nooo, lo dejo en el casillero, lo dejo acá. Solo me lo llevo a mi casa cuando tengo que estudiar cuando Ehh, hay pruebas o cuando no voy a venir a clases me lo llevo (E.5)

R14: Si, cuando hay que estudiar, pero algunas veces se me olvida y lo dejo en el casillero, pero como normalmente nos toca el viernes no puedo estudiar en mi casa (E.8)

Desde la manifestación de este hábito común, y la profundización en relación al tratamiento que se ejerce sobre el texto escolar, es posible hablar de una práctica consciente y autónoma que se establece en torno a su uso en el espacio del hogar, no sólo como elemento o vector, ya que conlleva un posicionamiento del alumno en un rol activo, en cuanto despliega una serie de estrategias, que a modo personal, le permiten efectuar las acciones que desde su perspectiva son necesarias para alcanzar los logros propuestos.

R13: Ehh siiiii, pero es que además hago otras cosas, o sea hago mapas conceptuales y los pego en la pared y los voy estudiando (E.6)

R18: Ehh subrayo y saco las ideas principales de cada texto (E.1)

R14: Los documentos, porque extraigo información y además aparecen en la prueba, para entender los procesos y eso (E.2)

R18: Busco información y lo voy anotando en el cuaderno (E.3)

R18: Mi procedimiento es leer en algunos casos los documentos de un personaje importante trato de comprenderlo, pero no en si otras veces leer y comprender y repetirme la materia a mí mismo para saber si yo comprendí la materia (E.4)

Se construye entonces, una concepción transversal a los sujetos, que relaciona de manera íntima el uso instrumental del texto escolar, en función de un incremento en el rendimiento académico de los estudiantes, la cual se refuerza toda vez que se evidencia la presencia de elementos de este en el formato de las evaluaciones a las que son sometidos los alumnos.

R32: Ehh.... Fueron los desafíos, los textos que dan para leer y después uno tiene que responder... eso me ayudo en la parte de atrás de la prueba, no tanto quizás en las alternativas, pero si en la pregunta larga (E.5)

... aunque este semestre aprendí que me iba mejor si es que usaba el libro para las actividades después en mi casa y si explicaba con mis palabras. Ahora entiendo un poco más, no es que me saque puros siete, pero me va mejor.... (G.D; S,3)

R27: porque igual cuando hay prueba hay mucha información que se saca del libro y eso igual ayuda a estudiar junto con el cuaderno con lo que aprendimos en clases, entonces creo que es útil para eso. (E.5)

R19: Ehh si y también en mis notas. Me ha ayudado leer los documentos y las actividades (E.1)

a mí me gustan los desafíos, porque me gusta terminarlos de los primeros y además pienso que me ayudan para entender más la materia y mantener mis notas (G.D; S,1)

R34: porque esos desafíos piden que no sea algo textual, sino que cada uno lea y entienda y pueda escribir su respuesta... eso entonces me ayudo a poder entender más y poder explicar lo que me pedían en las pruebas (E.5)

R20: Porque he tenido ese método de estudio siempre en historia por lo menos pero no siempre porque antes me ayudaban, pero ahora estudio solo se me hace más fácil hacer eso y mis notas han estado muy bien en historia (E.4)

El sujeto individual, aprehende el libro de texto escolar, a modo de estrategia funcional a los propósitos que sobre su trayecto educativo se han enfatizado, desde el espacio escolar, como desde el seno del hogar. El significado elaborado sobre el texto, entonces, transita entre los distintos ámbitos en los que el sujeto se inserta y en las expectativas que desde allí se construyen en relación al devenir de la acción educativa que en tanto sujeto estudiante concurre.

Expectativas de desarrollo y transformación

Ubicados en las construcciones simbólicas que realizan acerca de sus esperanzas y posibilidades al interior del espacio escolar, emerge entre el habla de los estudiantes, una significación de este, en relación a un desarrollo de tipo personal, que, escapando a lo estrictamente académico, atribuye mayor relevancia a la adquisición y desenvolvimiento de valores y actitudes que se consideran importantes en el marco de la interacción entre sujetos.

es que, además, uno no viene al colegio solo a estudiar, uno también quiere, no sé, hacer amigos o aprender otras cosas, como valores metas, no se... (G.D; S.1)
sí, para mí sí...en mi casa, mi mamá, desde siempre me ha dicho que las notas no son lo más importantes, que aprender sobre respeto ... eh... y esas cosas, también es bueno (G.D; S.6)

para mí también es bueno el respeto, aprender que uno convive con más personas, no sé, conocer otras formas en las que viven mis compañeros... no solo las notas... además escuche hace poco que decían que las notas no definían la inteligencia... entonces creo que es importante saber otras cosas, que no te importen tanto las notas (G.D; S.1)

R24: Siiii, porque uno va abriendo más la mente sobre donde proviene uno, saber más de la historia de las culturas (E.6)

Desde esta perspectiva, el texto escolar es significado en cuanto se enlaza a un tipo de progreso que los sujetos evidencian en cuanto su calidad de estudiante

R29: las actividades, los desafíos, esos ayudan. Las preguntas son bien desarrolladas bien específicas, los desafíos los encuentro buenos si uno se sabe organizar a sí mismo como estudiante sabe abrir más la mente y sabe desarrollarse mejor (E.6)

R38: Quizás que nos ayuda mucho Ehh no se... a poder avanzar, a conocer otras ideas, otras realidades. Eso. (E.3)

Yo no creo que sea sólo memorizar o aprender palabras nuevas, sino que también aprender cosas importantes, por ejemplo, yo he aprendido estudiar, yo aprendí a resumir, aprendí a destacar, aprendí a identificar y a saber qué cosas son las más

importantes, que cosas son menos importantes, aprendí hartas cosas con el libro, aprendí hartas cosas con el cuaderno entonces creo que no es sólo memoria.
(G.D; S.2)

2.2.- Percepción social de la naturaleza del aprendizaje

Los discursos de los sujetos, permiten entrever como la escuela es conceptualizada como un espacio, en el cual se diferencian claramente las posibilidades de despliegue afectivo e interpersonal de los estudiantes. Frente a este sentir manifestado, el texto de estudio cobra significados que se relacionan con diferentes concepciones acerca de pertinencia de las relaciones interpersonales al interior de las dinámicas escolares.

Aprendizaje como proceso colaborativo

Desde una mirada que rescata la colaboración respecto a la constitución del sujeto estudiante en el aula, las actividades propuestas en el texto escolar adquieren una valoración positiva, dotándolo de un significado que se edifica desde las posibilidades de interacción entre pares que facilita al interior del espacio educativo

R31: No, en verdad sirve para trabajar en bastante gente o sea en grupo porque también lo puedes usar solo pero también sirve para trabajar en grupo (E.3)

R29: Colaborativo porque aparece has esto en dúo entonces como que uno como que va aprendiendo más ayudándose (E.2)

R36: ehhhh no.... Me gustan las dos, aunque con compañeros es mejor porque nos ayudamos y podemos intercambiar cosas que sabemos con otros que a lo mejor no saben y también ayudarnos a nosotros (E.5)

Significado en torno a la dinamización que ejerce sobre las relaciones interpersonales, y con énfasis en una pluralidad que se evidencia en el sentido común que se le asigna al trabajo realizado en torno al texto de estudio, en cuanto a la colaboración y ayuda mutua que se puede originar en dichas instancias, el libro de texto escolar llega a relacionarse con procesos amplios de socialización, efectuados no solo en el aula, sino también a nivel de convivencia escolar. La

experiencia de otros, en torno a la configuración y consolidación de aprendizajes, es valorada, así como el intercambio de saberes que desde el mismo sujeto emerge.

R30: Bueno.... Porque nosotros quizás no sepamos algo y tu compañero lo puede saber o el profesor nos ayuda igual o cuando dice responde con tu curso como que eso igual mejora la comunicación entre todos (E.2)

R33: Porque tus compañeros si tú no entiendes algo tus compañeros te dicen no si esto se hace así o y eso te ayuda a llevarte mejor con todos (3)

R22: Yo creo que también es de grupo porque así puedes compartir tus opiniones del texto y guiarte por la opinión de otros para así seguir estudiando (7)

R31: Si buenísimo, porque todos podemos tener una mejor convivencia cosas así (E.2)

R33: Pero igual es bueno trabajar en grupo, aprendes a integrarte, eso te servirá para después, cuando uno trabaje por ejemplo... para saber interactuar con distintas personas (E.4)

Una construcción conjunta en el seno de la institución escolar, se válida desde la escucha y la acepción de ideas y pensamientos que no provienen solo del sujeto individual, sino que se relacionan con prácticas que lo constituyen como sujeto social y colectivo. Manifestación que también se evidencia en las proyecciones que desde dicho ámbito se elucubran para la vida futura y adulta de los estudiantes.

Se establece, entonces, un significado otorgado al texto escolar, desde una concepción colaboracionista de los procesos en los cuales se inserta.

Aprendizaje como práctica individual

Es posible evidenciar, por medio de las prácticas que se observan en el discurso de los sujetos, como el significado social del aprendizaje, también es conceptualizado desde una perspectiva individual, desde el accionar de los estudiantes

R32: Emmm hay veces que trabajamos el libro en grupo, pero prefiero individual porque así lo entiendo más y es como entiendo mas solo y no con más personas (E.4)

R28: o sea en colaborar como hacer actividades de dos o tres personas, te distrae, pero solo te podi enfocar más y que sea como más fácil porque te concentrai más (E.8)

R30: Algunas actividades salen con tu compañero de puesto, pero siento que es más fácil hacerlo solo porque así no te concentrai como decirlo te distraes en la respuesta del otro y no en la tuya por ejemplo si estay mal te colocai nervioso, pero si no vei las otras respuestas que pueden estar buenas estay tranquilo (E.8)

Si bien, el aprendizaje no se percibe como una instancia restrictivamente individual, dicha concepción, se ve mediatizado por una visión que privilegia la práctica individual del sujeto en función de cumplir con las normas y los parámetros de comportamiento que aseguren un resultado óptimo, de acuerdo a la percepción que, según lo manifestado, construyen los sujetos, en torno al espacio educativo.

R33: Si así no me desconcentro tengo más concentración (E.4)

R30: Es más un trabajo individual, porque o sea en grupo igual te puede servir de algo porque puedes compartir distintas cosas, compartes opiniones, pero entonces individual puede ser que uno se concentre mejor y le queda más grabado en la memoria la información en cambio en grupo distintas opiniones igual te pueden servir, pero me distraigo mucho (E.6)

3.- Significados atribuidos de acuerdo a la conciliación del texto con los intereses juveniles

En un marco interpretativo que se instala en la práctica de los estudiantes como sujeto particular, las significaciones que estos realizan respecto a aquellas características y tendencias que los definen como jóvenes, se constituyen como instancias simbólicas de gran relevancia, en cuanto se relacionan con los

contextos de uso y apropiación del texto escolar, desde el ámbito experiencial de los sujetos, sus intereses y motivaciones.

3.1.- Adecuación del texto con los intereses del sujeto

Frente a los discursos analizados, emerge como tema recurrente los procesos de tipificación que los estudiantes realizan respecto a sus prácticas individuales y colectivas que son propias de los sujetos de su grupo etario o generacional. La imagen que los sujetos construyen de sí mismos se manifiesta, preferentemente, por la declaración de cercanía con actividades y conductas que despliegan en el espacio escolar y que dinamizan la relación que entablan con el texto escolar.

Sujeto diverso

Invitados a definirse a sí mismos, los sujetos construyen una imagen que lejos de la homogeneidad, se instala en las particularidades que constituyen una identidad singular entre sus semejantes.

R45: ¡Ay! Hartas cosas. La tecnología, mucho, estar en redes sociales, compartir fotos, historias, algunos juegan basquetbol, otro futbol, algunas niñas vóley (E.6)

R30: me gusta escuchar música, ver series, también me gusta leer... (E.1)

R5: Prefiero otras cosas, como el celu, jugar en línea o salir con mis amigos a pasear (E.8)

R10: En mi casa leo de repente y también los libros que nos dan acá para leer durante el año (E. 2)

Enfocados en las preferencias, acciones o gustos, se tipifican distintos alumnos en cuanto a su afición por actividades como la lectura o a un grupo musical o por la cercanía a la práctica de deportes y al uso de internet para juegos y redes sociales, los cuales pasan a ser amalgamados bajo un atributo de diversidad, desde el cual, realizan demandas a las distintas estructuras en las cuales interactúan.

R16: A cada uno le gustan cosas distintas... a las niñas esos coreanos que cantan, a los niños la pelota y así... todos somos distintos.... (E.5)

Yo nada, quizás me gusta sentirme bien cuando contestó, cuando me escuchan, cuando me saco buena nota, pero, así como gusto personal y jugar a la pelota o algo así no, no. no... creo que nadie es igual a otro, que somos todos diferentes (G.D; S.1)

En el ámbito de los aprendizajes, la noción de diversidad y diferenciación permea el discurso juvenil, posicionándolo en una visión que solicita el reconocimiento de dicha particularidad al interior del ámbito escolar y desde la cual, el libro de texto adquiere diversas significancias.

R10: y cada tipo de persona tiene un ámbito diferente de pensar, a mí se me gusta leer. (E. 2)

R3: me parece bien, porque no todos los niños aprendemos sin ver imágenes, entonces es una buena forma de que nos acordemos de las cosas si es que las vimos y no necesariamente por las palabras, porque a algunos nos cuesta más.... (E.5)

R32: Ehh dependiendo del grado de edad que quieran hacer para hablar sobre la historia, por ejemplo, que los conceptos sean más simples, hablar con diferentes conocimientos y palabras según el tipo de edad según lo que tú quieras hablar, si quieres que el niño aprenda rango de esas de 10 a 15 años hacerlo con diferentes palabras y diferentes acontecimientos entonces eso ayuda al niño o al adulto aprender de diferente manera, pero dependiendo de su edad (E.7)

Se evidencia la manifestación de un sujeto activo en cuanto a las nociones de multiplicidad de aprendizajes y el cómo estas debiesen incluirse en el espacio educativo, construyendo, en torno a ello, un sentido del texto como un elemento valorado por la multiplicidad de recursos (textuales e iconográficos) que pone a disposición de los estudiantes, así como por los elementos de diseño (color, textura de las hojas, tamaño de las letras) que contribuyen a dotar de un componente interactivo al uso del mismo por parte de los alumnos.

R27: Que está bien, tienen hartos colores bien llamativos y tiene harta información (E.1)

R28: Bueno llama mi atención, porque al ver los documentos como tiene muchos colores cada documento tiene un fondo diferente como que eso te llama más la atención para una persona (E.2)

R29: Si está bien porque igual a una persona que no tenga muy buena vista le sirve para que vea mejor y los colores también son llamativos si (E.3)

R30: El tamaño de la página está bien, la letra está bien y el color también lo encuentro bien porque son llamativos y en especial el color rojo cuando subrayan los documentos porque eso hace que sea más importante leerlo, porque también es una parte importante (E.4)

Sujeto digital

Se evidencia en el habla de los sujetos la preponderancia de la interacción con la tecnología de la información y comunicación, como una práctica cotidiana de su experiencia en los marcos que se instalan desde fuera y hacia la escuela.

R42: para varias cosas. Para seguir a mis amigos en las redes sociales, para jugar en línea o para ver vídeos y series (E.5)

R19: También con mi computador utilizo internet (E.3)

R43: sí, es un pasatiempo cuando estoy en mi casa, y acá en el colegio, en recreo. Lo uso solo en recreo o cuando tenemos que ocuparlo para alguna actividad en clases, cuando los profesores nos dejan.... (E.5)

a todos nos gusta el pc, la Tablet, el celu, entonces siempre están quitándonos eso en las clases, que nos dejaran usarlo sería más para jugar, para nosotros, que para estudiar (G.D; S.1)

La disposición de internet para realizar actividades de juegos en línea, así como para su uso en redes sociales, constituye gran parte de lo que los estudiantes definen como sus actividades habituales, abarcando dimensiones complejas del individuo como los procesos de socialización, así como las preferencias de aprendizaje y acceso a la información.

Definido como actor inserto en un marco de una realidad permeada por el uso cotidiano de la tecnología y la digitalización, el texto escolar se significa como un

artefacto correspondiente a un aspecto ajeno de esta, no pudiendo identificar en torno a su figura y forma, elementos que permitan establecer una cercanía con las vivencias del sujeto y sus prácticas asociadas a una cultura experiencial.

R44: ¿de lo que leo?, ¿de internet? Mmmm no. Quizás algunas cosas me parecen interesantes como los documentos y los testimonios de la gente, pero no lo leería fuera del libro (E.4)

R17: Ehh, no... poco la verdad... quizás en las imágenes a los que les gusta el dibujo... porque ven colores y formas de antes... pero nada más (E.5)

R47: Poco, hay poca relación... los cuadernos, escribir, leer, no es lo mismo que hacerlo en un celular o en el computador, por ejemplo, entonces es más Fome lo que tenemos que hacer acá. (E.6)

R5: no, bueno no es que no me guste por completo, si me gusta leer cosas que son entretenidas para mí, como de videojuegos o cosas de internet, pero un libro me cuesta más leerlo, desde chico que mi mamá me ayuda a leer los libros para el colegio porque tanta letra me confunde (E.5)

La manifestación de dicha tensión en torno a la concordancia o sintonía entre las prácticas propias de los jóvenes y los discursos y materialidad del texto escolar, se presenta vinculada a una transversalidad del uso de aparatos tecnológicos y de la forma en que, de acuerdo a los discursos de los estudiantes, se puede percibir una especie de intelectualización específica, acorde a la disposición de la materialidad visual y textual (Serres, 2013).

Hacemos todo con el celular o el computador... (G.D; S.3)

leer, buscar cosas, escuchar música... hacer tareas. ¡tooodo! (G.D; S.3)

todo, por ejemplo, cualquier cosa que nos pidan se puede buscar, cualquier día o pregunta que tengamos, la encontraremos en el celu.... (G.D; S.4)

R8: porque no es lo mismo po... es más interactivo hacerlo desde una pantalla, además hay más colores y uno puede cambiar rápidamente si no le gusto algo de lo que está viendo (E.5)

R42: Es más bien alejado como que noooo no lo encuentro tan cercano a mi porque es como mas como es esta palabra más extenso más grueso y eso igual

como que me cuesta a mí y como de repente cuando uno está estudiando es como más cargoso empezar a leer todo, pero igual (E.5)

El significado que, desde estos sentidos, adquiere el texto escolar, se estructura en función de la poca adecuación que los alumnos manifiestan en relación a sus intereses, los que, de acuerdo a lo vertido por los sujetos, no son susceptibles de incorporarse al espacio escolar, ni tampoco al libro de texto escolar, reforzando la idea de una incompatibilidad entre la cultura experiencial de los estudiantes y las experiencias educativas propuestas desde dichos contornos.

R48: solo si la tecnología llegará al colegio, pero yo lo veo difícil. Mucha distracción (E.6)

sí, sería entretenido, pero también sería raro y complicado (G.D; S.3)

porque estaríamos todos jugando en vez de aprender jajajja (G.D; S.3)

¡eso es verdad!, estaría loca profe, retándonos a todos por estar jugando y distraídos jajajja. En serio, sería entretenido, pero sería poco lo que nos concentraríamos (G.D; S.2)

Frente a una concepción que desvincula la pertinencia del texto escolar, la estrategia para avanzar en cuanto a una aproximación hacia una versión mayormente adecuada para los estudiantes, no pasaría por una incorporación de elementos asociados a la tecnología de la información y la comunicación, pues una serie de razones atribuidas a los inconvenientes de la tecnología y al escaso control respecto a su uso, constituye a que sea conceptualizada como práctica contradictoria e imposible de situar en el espacio escolar.

R40: sí, estar todo el día en el celular, hace que uno no se desarrolle bien. No se aprende a pensar... internet es una herramienta no un juego (E.5)

R45: creo que no... tal vez en las actividades, podrían ser más entretenidas, pero no creo que todo lo que nos gusta pueda estar en un texto que es para estudiar una materia dentro del colegio (E.5)

Sujeto de disenso

Observándose al interior del espacio escolar, los estudiantes se distinguen como sujetos que se estructuran desde una lógica de desacuerdo con la institución en la cual despliegan sus prácticas. Los modos propios del tránsito que, reflexivamente, evidencian como experiencia propia de la edad que atraviesan, son comprendidos desde la poca pertinencia que representan dentro del ámbito educativo

R39: es que este año nos portamos más mal... y porque estamos más grandes y hay que pasar más materia (E.5)

R40: sí, están más inquietos, estamos... los niños, las niñas. todos enamorados se dan besos y a la tía eso no le gusta, entonces nos reta y ahora es menos entretenido... (E.5)

R41: la edad creo yo, estamos creciendo, las hormonas dijeron un profe el otro día.... Eso pienso yo, que nos interesan otras cosas (E.5)

yo lo he aprendido de a poco. El año pasado por ejemplo siempre me retaban, porque además yo respondía mal, cuando los profes me retaban yo les contestaba porque me daba rabia, pero ahora he cambiado un poco y ya no contestó tanto porque me di cuenta de que no quería que me retaran más y porque mi mamá me retó (G.D; S.5)

Es factible reconocer un quiebre en los relatos de los sujetos, respecto a cómo se relacionaban y desenvolvían el año anterior y como se han manifestado en sus prácticas, conductas que significan como propias del proceso de cambio que protagonizan. Las dificultades e inconvenientes asociados a la normalización de la que son objeto al interior del espacio escolar se reflejan en las tensiones que logran establecer respecto a las intervenciones que se considerarán pertinentes al interior del espacio escolar

a mí lo que más me ha costado, es tener que poner atención porque de repente me pongo a conversar y me perdí y ya me perdí como la mitad de la clase. Entonces eso me ha costado tener que mantenerme quieta tener que estar callada, yo sé que eso hay que hacerlo en el colegio y yo sé que hay que hacerlo en la clase, pero me ha costado harto (G.D; S.3)

a mí me aburre a mí me cuesta mucho porque yo soy inquieto, yo siempre he sido inquieto desde que soy chico, entonces me cuesta estar sentado me cuesta estar callado y también no me gusta que me retén porque converso. Entonces eso es lo que más me cuesta. Por ejemplo, el otro día estaba abrazando a la coní y me retaron, entonces yo no entiendo qué tiene de malo, yo abracé a una compañera o que le demuestre cariño adentro o fuera de la sala... eso no me gusta del colegio que sea tan estricto que todo el tiempo tenga que estar callado que todo el tiempo tengo que estar quieto eso no me gusta (G.D; S.4)

yo no tengo problemas para quedarme callada, para poner atención, eso sí, cuando me siento con mis amigas a veces no nos para la lengua y nos retan mucho, porque nos ponemos a conversar de los monos japoneses o de nuestros coreanos y ahí si nos retan (G.D; S.6)

Desde las problemáticas vinculadas a mantener una actitud de vigilancia y esmero, que manifiestan los estudiantes, es posible establecer el contexto de uso como un significante relevante a la hora de visualizar el libro de texto escolar, desde la perspectiva de los sujetos que experimentan la regulación escolar como un espacio privativo, que se vuelve distante.

3.2.- Demandas al texto escolar

Entrando en un plano de reconocimiento de sus necesidades y habilidades cognitivas, el sujeto realiza demandas de cambio al texto escolar. De este modo, la concreción en el lenguaje utilizado, así como la disminución de la extensión del mismo y una relación mayormente explícita con el contexto en el cual se despliega la cultura propia de los sujetos, emerge como una recomendación que, desde la visión de los mismos estudiantes, permitiría concebir al texto escolar como un elemento adecuado en torno a los sentidos originados desde su experiencia.

R34: Que hablaba que sería mejor que los creadores del texto adecuaran a la edad del niño el tipo de texto más largo o más corto o más breve en palabras no tan complejas que por ejemplo en una prueba en este caso el niño no se cuestione tanto en que poner por ejemplo hay muchas veces que el niño tiene problemas

para decir tal palabra porque no se acuerda cuál es entonces si le dan en el rango de dificultad Ehh eso podría ayudar más al niño a responder una pregunta (E.7)

R38: Que explique mejor porque algunos textos te dejan ahí la materia te la tiran, pero hay que recurrir al profesor para que te explique, pero por ejemplo te colocan lo que vas a leer un texto a parte nada que ver de enseñanza media pero que te da a ti con la enseñanza media, como tu sabi que es ahí está el profesor que te explica más grande (E.8)

R49: Emmm, ah que no escriban tanta información que no se necesita, aunque la información está bien, que no lo hagan tan largo ni tan específico tienen que hacerlo corto y preciso, así como no tanta información (E.6)

R50: Emmm para desarrollar actividades en clases y después ese desarrollo de clases estudiarlo para la prueba y que se basaran las prueba en eso (E.6)

R51: no sé si tanto en el texto, en nosotros, trabajando, estudiando, que sea menos información que lo hagan corto y preciso más ejercicio y menos textos (E.6)

R48: Que Ehh que colocaran lo más importante Ehh así en el texto y que evitaran colocar tantas cosas igual como cargante.... Y las palabras que fueran más adecuadas a nuestra edad, porque siempre tener que estar mirando en el glosario es difícil, además hay cosas que no se entienden. (E.5)

R43: Poner actividades muchas más actividades para se vaya más mas trabajando más que escribiendo y trabajar así (E.3)

R37: Ehhhhh que al hacer el libro no le dieran tantas hojas al libro porque al nosotros igual llevamos arto peso en las mochilas y resumir como todas las partes de los documentos o algo como no explayarse tanto en cosas que nosotros no sabemos (E.2)

Una demanda de concreción, se vuelve a visualizar, ahora desde la dimensión de la particularidad del sujeto. La necesidad de compartir códigos lingüísticos con quien escribe, se evidencia como menester por parte de los estudiantes. Del mismo modo, el anhelo de contar con un acervo sucinto, por sobre la amplitud, con la que es percibida el libro de texto escolar, emerge como un camino de

cambio y renovación hacia la elaboración de un instrumento, que, de forma autónoma, posibilite la interacción del alumno con el conjunto a aprehender.

3.3.- Caleidoscopio sistémico

Desde las manifestaciones acerca de las realidades sociales observadas por los estudiantes en base a los distintos elementos del libro de texto, emergen discursos que se posicionan en una mirada crítica acerca de la sociedad actual. Los procesos sociales aparecen a la luz de los conocimientos percibidos por los alumnos, constituyéndose el sujeto, en un actor que asume un rol examinador y reflexivo sobre la trama social en la cual se desliza.

Dimensión económica del texto

El texto entendido como un conjunto, como un instrumento de apoyo a la escolarización, cobra sentido desde una perspectiva que lo concibe al interior de procesos económicos que constituyen la estructura de la sociedad. Al indagar en los conocimientos respecto a los canales de distribución, los sujetos manifiestan una visión favorable al acceso gratuito a esta herramienta, en el marco de una generalidad caracterizada por la supremacía de la circulación mercantil.

R13: creo que lo entrega el gobierno, que lo da gratis a los alumnos de los colegios que no son pagados por completo... es como una forma de ayudar a las familias (E.1)

R4: Porque es mejor que pagar por cada libro, así que te pasen cada libro pagándolo, que lo regale el gobierno y que sea una ayuda para los niños y sus familias (E.3)

R4: Ehh sí, eso sí y que yo sepa no pagan porque se entregan de forma gratuita (E.4)

R14: qué es muy bueno, porque te lo entregan sin pagar, no hay que gastar más de lo que ya se gasta en el colegio.... pero también debes cuidarlo para que te sirva todo el año (E.1)

La dimensión económica del libro, como un tema emergente en el discurso de los sujetos, se evidencia también en el ámbito educativo, el cual se aborda en relación

a su dimensión monetaria y los alcances que dicho fenómeno representa en los sujetos que concurren en el espacio escolar

R5: Me parece bien porque igual es una gran ayuda para que los papas igual deben hacer muchos gastos en el colegio y entre otras cosas que son extracurriculares (E.4)

R.2: Por el gobierno de Chile, porque siempre dan libro en los colegios una para cada curso (E.7)

R.3: Que está bien porque si no fuera gratis seria caro porque es grande y son muchos libros, y que es bueno, una ayuda para las familias (E.7)

R2: Ehh mediante la municipalidad, gratis, para estudiar los niños de los colegios (E.8)

R12: creo que está bien... Ehh... que es bueno que no tengamos que pagar por el libro, porque ya es un gasto el colegio y todo es caro, entonces está bien que los papás no tengan que gastar en eso (E.5)

Cobra sentido una valoración del texto, en un contexto que pone en relevancia la estima hacia la educación más como una instancia cultural y de desarrollo del ser humano, que como un espacio mediatizado por una lógica económica.

R3: Que está bien porque así apoyan a la educación pública y no hay que pagar por los libros para que sea más accesible los libros (E.8)

R14: porque la educación es lo único que nos dejen los papás, ehhehh, entonces es bueno que podamos tener los materiales que eehhh, como se llama, nos ayudarán a poder tener buenas notas y tener un buen futuro (E.5)

*R4: Si. Porque así hay más acceso a la cultura y más personas pueden leer (E.8)
¡Eso es más grave po!... porque la educación es algo necesario, más que la bencina, más que el peaje, más que un auto (G.D; S.6)*

Ambos elementos, que se evidencian en el discurso de los sujetos, no aparecen de forma aislada, sino que adquieren coherencia en el marco de una mirada que tiende a evaluar la racionalidad económica que alcanzan a percibir los estudiantes, desde su posicionamiento en distintos ámbitos de la sociedad.

R13: toodo po, todo es caro, la comida, el colegio, la ropa, el celular, para todo hay que tener plata, entonces es bueno que por lo menos el Estado entregue algo gratis y si es para educación, mejor. (E.5)

sí pos tía, es malo... porque al final todo es plata, casi no hay beneficios, todo es pagar, no un derecho (G.D; S.5)

La discusión acerca del libre acceso a la educación, como tema transversal que se ha posicionado la palestra nacional durante los últimos años, trasparece en el discurso de los estudiantes, desde la mirada reflexiva que venimos develando
no sé, a mí se me hace raro que sea gratis.... No sé, nosotros pagamos el colegio, entonces creo que no tiene que ser gratis.... (G.D; S.4)

¡noooo po!, los que tienen plata tienen que pagar, los que no, es gratis, ¡así tiene que ser! (G.D; S.5)

y si es pobre y tiene malas notas.... ¿igual gratis? y si tiene plata y le va bien.... ¿igual paga? no se a mí me parece raro que sea gratis (G.D; S.3)

la idea es que los que tienen plata paguen y los pobre no.... Si tienen malas notas no deberían ir (G.D; S.1)

Si bien se observa disenso al interior de las nociones respectivas al tema, el solo debate en torno a ello, resulta realmente significativo, en cuanto la dimensión económica de la realidad encuentra visibilidad en la experiencia próxima del sujeto, constituyéndose en un aspecto sobre el cual se alza como actor analítico con carácter opinante.

Ah... tampoco me gusta Piñera jajaa. (G.D; S.5)

que habla tonteras, que roba y es corrupto (G.D; S.7)

tampoco Bachelet... bueno todos los políticos roban (G.D; S.4)

¿en serio?, que gobierna para los ricos, que quita derechos, que sube el Transantiago y la bencina (G.D; S.1)

La estructura social, como espacio de participación (Thezá, Castillo, Candia, & Carrier, 2013), comienza a ser cuestionada desde una actitud crítica de los sujetos, la que, desde una espontaneidad inicial, se traslada hacia el terreno de la política y la gobernabilidad, como un aspecto de evaluación reflexiva por parte de

estos. Detrimento que, además, se manifiesta acompañado de un planteamiento sagaz en torno al accionar político que, desde diversas fuentes, direcciona discursos que son reapropiados por los estudiantes y emergen en las temáticas de cuestionamiento estructurales

Valoración de la sociedad actual

Analizando los discursos, se evidencia una valoración reflexiva realizada por los estudiantes en relación a las características que se le atribuyen a las prácticas y valores sociales.

Desde la percepción de los sujetos entrevistados, el libro de texto actúa como un objeto que reporta pautas culturales desarrolladas en un pasado remoto, y que son reconceptualizadas por estos, en torno a varios sentidos.

Como elemento de exposición de procesos y espacios culturales, se evidencia un ejercicio de proyección en torno al cual, el texto se presenta como un área de reflexión y opinión sobre temáticas asociadas al devenir de la sociedad a través del tránsito histórico.

R35: En el no porque yo no viví esa etapa y en el sí porque quizás hoy en día si están todas esas cosas expuesta en nuestra vida cotidiana o en nuestro país y cosas así (E.2)

R38: Si pudiera decirse que por ejemplo que la sociedad de ahora puede estar igual jerarquizada como decirlo y cierta forma porque hay gente con mayor estatus social y con menos estatus social Ehh (E4)

Sí, sí yo creo, también yo creo, también que es bueno para eso, pero también uno lo puede conectar con otras cosas por ejemplo cuando vimos lo de Grecia y la democracia lo podemos conectar con la política, con lo que pasa con lo que pasa hoy día en Chile en lo político (G: D; S.1)

para mí es demasiado útil en la cultura para saber las cosas que pasaron y también como como una vez dijo la profesora para poder conectar lo que pasó ahora con lo que pasó antes, para poder entender, para poder opinar. (G: D; S.2)

R28: Ehh, de conocimientos en la materia... también de poder opinar, de poder decir cosas que pensamos (E.6)

R4 También aprender a opinar, cosas que a uno le interesan o que no está de acuerdo (E.2)

Tanto el ejercicio de proyección como el desarrollo de una habilidad de discernimiento, se observan decantar en un posicionamiento contemplativo de la realidad social en la cual se desenvuelven los sujetos.

Por un lado, se manifiesta una sensación de evolución de la sociedad en cuanto a prácticas que conducen a transformaciones provechosas en su devenir.

también hay que decir que, si se ha avanzado, en cosas, quizás no en todo, pero sí en temas como el machismo, como hacer la sociedad un poco mejor y más igualitaria (G.D; S.5)

Claro, ya no hay esclavitud como en Roma y Grecia, las mujeres podemos votar y no hay ciudadanos de segunda clase como en ese tiempo (G.D; S.2)

R37: ahora ya no es tan machista, decir ya no es tan machista las mujeres pueden votar puede esta todo libre para ambos (E.6)

R38: Si, sí, sí. Por ejemplo, el tema cuando las mujeres no podían votar era como esclavas no eran ciudadanas cuando el hombre se supone tenía el mayor poder todo eso de los niños igual (E.6)

R39: creo que está bien, que las mujeres tenemos los mismos derechos que los hombres, está bien que podamos votar y tener derecho a voz y voto como es que se dice (E.6)

La igualdad de género y de derechos, aparece como uno de los principales progresos que valoran los estudiantes en torno al proceso de evaluación de la sociedad actual, que realizan a la luz de pautas culturales aprehendidas.

Junto a ello, se evidencia la presencia de un juicio que observa un detrimento valórico en la realidad sobre la actúan los sujetos.

R33: que uno puede como ocupar lo que aprende, poder comparar y decir así era antes, así era ahora.... Siempre creo que lo de antes era mejor (E.2)

R37: No, porque ahora estamos como en otra época en otro siglo otra sociedad que ya no es como antes que se respetaba, ahora todo lo disperso ya no hay respeto por uno mismo (E.6)

R41: más individualistas y consumistas. Muchos grupos y poco solidarios (E.6)

La visión de una sociedad de consumo en la cual prima el individualismo, surge como una percepción que se extrapola, además, a la experiencia escolar de sujeto.

uno puede tener una idea, pero a veces no hay plata para hacerla o no hay tiempo o nadie quería hacerlo, entonces es difícil porque a veces uno necesita hacer algo en conjunto con los compañeros y los compañeros no quieren entonces también hay gente floja e individualista y es bien complicado organizarse (G.D; S.1)

sí puede ser, porque a veces no dan ganas de intentarlo porque toda la gente anda como apura acá en el colegio los profesores andan apurados, el recreo pasa rápido después no hay tiempo para nada, y después cuando uno se va a la casa tenís que estudiar y parece que eso es peor cuando uno crece, porque el otro día escuchaba un niño de otro curso, que tiene que estudiar todos los días, porque le hacen prueba muy seguido y porque pasan harta materia. Entonces yo creo que nadie tiene tiempo en el colegio, es mucho rato, deja muy poco tiempo para que uno sea niño para que uno juegue para que no corra. Y eso se pone peor (G.D; S.1)

y no siempre los compañeros se interesan por lo que a uno le gusta, por ejemplo el otro y cuando me fui al campeonato de patinaje todos sabían que yo iba a competir y ni siquiera me habían deseado suerte sólo lo hicieron cuando la tía pidió un aplauso para mí para que me fuera bien y me deseo ánimo y buena suerte entonces si no se interesan por el otro si no está ni ahí con lo que a uno le gusta porque, si no son tus amigos no te pescan, y a veces hasta te dicen cosas feas entonces bien difícil uno pueda compartir lo que le gusta (G.D; S.3)

Los valores sindicados como propios de la sociedad actual, actuarían de esta forma, y de acuerdo a lo manifestado por los sujetos, en detrimento de las relaciones entre quienes se deslizan en las distintas tramas que componen la

realidad, mermando inclusive los espacios de interacción al interior del ámbito educativo.

El estudiante como un sujeto reflexivo y crítico, significa al libro de texto escolar como un espacio de discusión y diálogo; como objeto material desliza los discursos que son resignificados y como ámbito simbólico se plantea en la intersección de procesos sociales y económicos que lo rearticulan como un ente de triunfo frente a un sistema que posiciona las demandas económicas por sobre el sujeto y su entorno.

VI.- CONCLUSIONES

Los objetivos de este trabajo fueron inicialmente situados en torno a develar los significados construidos por alumnos de séptimo básico, en relación al libro de texto escolar correspondiente a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Relacionados con la intención de develar la coherencia existente entre la dimensión formal del curriculum y el texto como instancia de implementación, así como la pertinencia del texto escolar en cuanto curriculum aprendido por los estudiantes, los resultados de este proceso investigativo, serán presentados de igual forma.

1.- De la coherencia del texto escolar

Centrado el análisis descriptivo y exploratorio en la propuesta pedagógica de las actividades dispuestas en el libro de texto escolar, en cuanto estrategia de aproximación a la implementación didáctica de la disciplina histórica en el aula desde el curriculum escrito, es posible establecer que existe una coherencia en cuanto los énfasis curriculares definidos para la asignatura encuentran un correlato en las experiencias pedagógicas proporcionadas por el texto del estudiante. Es, principalmente, el despliegue de diversas fuentes lo que permite establecer una concordancia entre los grandes lineamientos emanados desde el nivel central y lo que finalmente se estructura como la materialidad del texto. El paradigma de una historia renovada, alejada de los grandes personajes y acontecimientos, se refleja por medio de la disposición de distintos recursos documentales que, además de interesarse por aspectos cotidianos de la realidad histórica, los manifiesta de variadas formas y con especial acento en la interdisciplinariedad de la construcción del conocimiento que contiene.

La función de las fuentes, entonces, contribuye a elaborar un discurso afín entre ambas instancias, no obstante, este no se encuentra libre de tensiones, las cuales se manifiestan tanto a un nivel descriptivo como por medio del discurso de los sujetos.

Desde el análisis exploratorio es posible establecer falencias asociadas a la ausencia de procedimientos respectivos al trabajo con fuentes, que permitan al estudiante posicionarse en un lugar adecuado para desplegar los requerimientos a los que son conminados por el libro de texto. Una categorización clara de las fuentes, así como una secuencialidad apropiada en relación a las acciones propuestas en cada actividad, se presentan como una carencia que desde una primera instancia se propone como una dificultad para abordar la complejidad de un trabajo basado en fuentes históricas, que supere la síntesis y que orientado a procesos de contraste, contextualización, valoración y explicación histórica, constituya un acervo relevante para la complejización de las habilidades procedimentales del sujeto.

En un nivel más profundo de análisis de los discursos, dicha coherencia también se problematiza en cuanto estos trasparecen un acercamiento al trabajo propio de la metodología histórica, desde una perspectiva documental-informativa más que como un trabajo de análisis que lleva a la comprensión crítica respecto a la elaboración, o en última instancia valoración, del conocimiento.

La coherencia, entonces, se establece a un nivel formal, más no es captada por los individuos, ni significada de forma relevante en cuanto a su interacción con el texto escolar elaborado para la asignatura.

2.- De la pertinencia del texto escolar

Decantar los resultados referidos a la pertinencia del texto escolar en relación al sujeto, necesariamente conlleva vincularlos con la intrincada red de relaciones sociales, tipificaciones y significancias materiales y simbólicas que este construye en torno a las distintas dimensiones donde despliega sus prácticas.

A la luz de los discursos analizados, este ámbito de investigación, se presenta como un aspecto tensionado, entre lo que se puede denominar como pertinencia instrumental, por un lado, y pertinencia de hallazgo, por otro.

Delimitada la razón y el contexto de uso del libro de texto al interior del espacio escolarizado, este es significado como un elemento propio de la cultura escolar,

tanto desde las prácticas llevadas a cabo por los docentes, como por las dinámicas en las que este se constituye como un eje catalizador. Distante de la cultura experiencial de los sujetos, el libro de texto escolar se significa como un elemento que se aproxima al estudiante desde pautas establecidas al interior del espacio educativo y como una estrategia en el despliegue sobre el mismo.

Los distintos aspectos o dimensiones que los sujetos identifican al interior de la institución educativa, dan forma y significado a una relación de tipo instrumental con el texto escolar, la cual se manifiesta desde estos distintos ámbitos.

En cuanto al saber pedagógico, los sujetos manifiestan como se intersectan, de manera compleja, en el espacio educativo, los símbolos correspondientes a las dimensiones pública y académica de la cultura. Situados en las dificultades que son atribuidas, de manera concordante con lo estipulado por expertos (Osandón, 2006; Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen, & Barreiro, 2013; Prats & Santacana, 2001), en la abstracción de los saberes, así como en su exceso de contenidos y alta complejidad conceptual, el texto escolar es significado desde la oportunidad que ofrece al sujeto estudiante para movilizarse entre dichos menesteres, todo lo cual se ve ampliamente reforzado por la visión de una figura docente que, ya sea desde un rol transmisor o facilitador -expresiones que manifiestan una polaridad en torno a la concepción del rol del profesor por parte de los estudiantes- motiva y direcciona una relación íntima entre la asignatura, el texto de estudio y el estudiante.

Desde las dinámicas de los actores que protagonizan el hecho educativo, el texto escolar cobra relevancia de acuerdo a los distintos roles que se le atribuyen al interior de las dinámicas escolares: asociado a las dificultades que los sujetos identifican en la asignatura, se estructura como un soporte didáctico y de contenidos que permite una aproximación frente a la abstracción de la misma, alcanzando el elemento iconográfico una preponderancia en este ámbito; relacionado con las percepciones que elaboran respecto a la práctica docente, se significa como un elemento que dirige y pautea la estructura curricular que se

plasma en el aula o como elemento de complemento a la labor pedagógica del profesor.

En el plano de las motivaciones entonces, las demandas desde el espacio escolar, movilizan la apropiación del libro de texto por el sujeto, significándolo como un elemento propio de dicho campo, pero no de uso exclusivo en él. Las dinámicas de uso del texto, se desplazan también hasta el ámbito privado de los sujetos, desplegándose en el espacio familiar, donde si bien se encuentran fuera de los límites físicos impuestos por la institución, el estímulo tras su acción encuentra su fuente de origen al interior de los mismos. Por medio de una coacción simbólica, el logro académico, se constituye como el principal motor de la concurrencia del estudiante en la escuela, posicionándose, inclusive, como el objeto último de la acción educativa. Se evidencia en los sujetos una racionalidad mecánica que se establece en torno a la relación saber escolar-texto de estudio -logro académico, en la cual la pertinencia instrumental se refuerza en la medida que, en el marco de las interacciones descritas, el texto escolar es significado como herramienta de estudio, inserta en una estrategia de consecución de calificaciones en el contexto señalado.

El espacio escolar se entremezcla y avanza en las dinámicas cotidianas del sujeto devenido en estudiante, suceso que no representa una reciprocidad desde una perspectiva que sitúa a dicho escenario, como un ámbito fuertemente normalizado, restrictivo y escasamente susceptible a la incorporación de pautas culturales que los definen como jóvenes. De acuerdo a su contexto de uso, el libro de texto no representa una pertinencia para con los sujetos que estructuran significados en torno a él.

Dicha realidad, no se presenta distante del “alma y cuerpo del libro” (Subercaseaux, 2010), pues tanto su materialidad, como los contenidos, saberes y conocimientos que soporta, son percibidos como lejanos y poco pertinentes para la realidad experiencial del sujeto que con él interactúa.

Nos encontramos en este punto, con el nudo principal que se devela en esta investigación: el sujeto como un elemento difícil de asir, dada su condición de sujeto en tránsito y en permanente construcción.

El sujeto devenido en estudiante, si bien conceptualiza la institución escolar como un ámbito de reproducción, en cuanto a los saberes que en ella se deslizan, - desde donde significan el conocimiento histórico como un saber erudito y terminal, por ejemplo- y en función de las relaciones sociales que en ella se estructuran, moviliza en dicho campo las prácticas que le resultan adecuadas, en función de los parámetros que allí se establecen y la consecución de las expectativas que desde su interior ha internalizado como propias. La instrumentalidad de la pertinencia del texto en cuanto a esta dimensión del sujeto, se relaciona con la repetición de hábitos que se perciben como efectivos en cuanto a los requerimientos generados desde la cultura escolar.

Situada la relevancia del libro del texto escolar, desde una posición de reproducción y fuera de las motivaciones del sujeto, esta práctica instrumental se evidencia en los distintos contextos de uso, ya sea el hogar o la escuela, y se observa, además, en la interacción social que se establece en torno a ella, además de las demandas de adecuación utilitaria que surgen respecto a este.

Como sujeto complejo, no queda definido solo por su posición al interior del espacio de reproducción. Invitados a reflexionar en torno a sí mismos, los sujetos se conceptualizan como actores de disenso, diversidad y se presentan, además, manifestando un pensamiento crítico en torno a la realidad con la que interactúan, generando demandas tanto a los procesos instruccionales, como a los procesos más amplios de la realidad.

Hablar de pertinencia de hallazgo, remite precisamente a ello, a plasmar como desde el espacio de las motivaciones, se presentan discursos que tensionan el ámbito definido por la institución escolar, y que, junto con ello, se instalan con una mirada observadora y evaluadora respecto a procesos estructurales complejos.

Desde una perspectiva reflexiva, el texto escolar cobra sentidos distintivos, en cuanto sus contextos de uso, las relaciones sociales que dinamiza, los saberes que soporta y el sentido de los mismos para la experiencia del sujeto.

Significado como un elemento que admite una actitud reflexiva, por parte del estudiante, el saber que soporta y vehícula adquiere una dimensión que lo constituye en un eje transversal de la valoración que adquiere. A la luz de las prácticas culturales que el sujeto evidencia por medio de la materialidad del texto, este toma un sentido que lo posiciona como un objeto caleidoscópico, desde el cual se hace posible una mirada a la sociedad actual, en base a una proyección de valores y normas que, de acuerdo a su experiencia, significa como válidas y óptimas y, desde las cuales, sopesan los avances y temas pendientes que perciben en el presente.

Enmarcada la sociedad actual bajo una percepción de individualismo y de prácticas tendientes a logros personales por sobre los colectivos, el espacio escolar es significado como un escenario de reproducción de dichos atributos de la cultura social, frente a lo cual la dimensión colaborativa del aprendizaje cobra fuerza como un sentido que emana de la posibilidad del texto escolar de socializar y aprehender experiencias y saberes que provienen de los demás actores que se posicionan en la trama social. El sentido colaborativo con el que los estudiantes significan el texto, se presenta como una contraparte a una racionalidad económica que se vincula como inherente al devenir del conjunto social presente y que se manifiesta, en el discurso de los sujetos, alrededor de la dimensión del libro de texto escolar como un bien comercial.

La materialidad del texto, que se irgue como un intersticio de desarrollo para el sujeto opinante y reflexivo -que se posiciona con expectativas y sentidos educativos análogos- cobra relevancia en tanto es posicionado en una dimensión simbólica en relación a los procesos estructurales que conforman la sociedad.

En el ámbito económico, el texto es significado como un elemento de derecho frente a una racionalidad mercantil, donde prima el intercambio comercial. El acceso gratuito a dicho material, vehícula las nociones que los estudiantes

construyen acerca del sistema socio-económico en el cual se insertan, pues dicha crítica inicial, se desplaza de manera marcada y efusiva hacia la gestión política al interior del país, en torno a las consecuencias y restricciones que vivencia desde su experiencia como sujeto, ya no sólo estudiante, sino hijo-individuo-social.

Desde esta dimensión del sujeto, la pertinencia del texto escolar se presenta como un elemento concordante entre lo propuesto por el currículum oficial y lo evidenciado en los discursos de los estudiantes, en cuanto esto último se constituye en un componente del currículum aprendido, en tanto verbalización de la experiencia educativa.

A modo de síntesis, y en relación a las áreas temáticas que contribuyeron a definir esta investigación, sin orden de relevancia:

- El sujeto se presenta, al interior del espacio escolarizado, y fuera de él, como un sujeto complejo, difícil de asir y en un tránsito permanente.
- El libro de texto escolar presenta una coherencia incompleta respecto a la propuesta pedagógica manifiesta en el currículum escrito. El procedimiento del trabajo con fuentes, se apunta como el elemento de conflicto, con miras a las posibilidades cognitivas, prácticas y actitudinales que representa para el estudio didáctico de la historia.
- Los significados en torno al texto escolar son diversos y amplios, constituidos preferentemente en torno al ámbito de las motivaciones de los sujetos, de acuerdo a su posicionamiento e interacción con espacios de reproducción y reflexión.
- Se visualiza la presencia de pensamiento crítico en los estudiantes, en relación a la evaluación que realizan respecto a los procesos estructurales sobre los cuales se posicionan y despliegan sus prácticas. Si bien este no se evidencia de manera factual como un procedimiento de la asignatura de historia, si se logra relacionar con habilidades reflexivas trabajadas en dicho ámbito y que se utilizan como herramientas para valorar el presente.
- Se evidencia por medio de los discursos de los sujetos, como los contornos de uso y de posicionamiento del libro de texto se presentan como

continuidades en el trayecto histórico de la institución escolar. La concepción de la escuela como un espacio privativo y normativo, continúa permeando la construcción del sujeto como sujeto-estudiante. Desde este punto, los desafíos planteados para el texto escolar, también cobran sentido para el contexto en el cual se despliega su práctica, toda vez que la incorporación de elementos propios de la cultura experiencial del sujeto, se percibe bajo una lógica de incompatibilidad con la dinámica escolar.

- Una mejora en la práctica docente, con miras a establecer un proceso coherente entre los distintos momentos del curriculum, se proyecta como uno de los impactos de esta investigación
- Una investigación que aborde el sentido de los niños en tanto sujetos de acción y participación en la estructura económica y sociopolítica, deviene en una profundización de los hallazgos establecidos en este trabajo.

Bibliografía

- Alonso, L. (2007). Sujeto y Discurso: El lugar de la Entrevista Abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en las Ciencias Sociales* (págs. 225-238). Madrid: Síntesis S.A.
- Apple, M. W. (1983). *Economía política de la publicación de libros de texto*. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense.
- Arratia, A., Vargas, E., & Latorre, M. (2018). Alcances de la definición del currículum nacional: desafíos de una política de desarrollo curricular. En A. Arratia, & L. Osandón (Edits.), *Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bornand, M. (2011). Escuela y subjetividad política. Una indagación sobre los significados que los y las estudiantes construyen en torno a su Formación Política en la Institución Escolar. 129-130. Obtenido de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-bornand_m/pdfAmont/cs-bornand_m.pdf
- Borre Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Bourdieu, P. (s.f.). <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>. Recuperado el 2 de noviembre de 2018
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Braudel, F. (1970). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza S.A.
- Burke, P. (2003). Obertura: L nueva histroia, su pasado y su futuro. En P. Burke, R. Darnton, I. Gaskell, G. Levi, R. Porter, G. Prins, . . . H. Wesseling, *Formas de hacer Historia* (págs. 13-38). Barcelona: Alianza.
- Canales Cerón, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM ediciones.
- Caro, M., & Aguilar, M. (2018). Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas desde el profesorado. En A. Arratia, & L. Osandón (Edits.), *Políticas para el*

- desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas* (págs. 337-380). Santiago: Ministerio de Educación.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F., & Barreiro, A. (Junio de 2013). La Construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*(39), 13-23.
- Caruso, M., & Heinz-Elmar, T. (2011). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.
- Cavieres, E. (junio de 2009). La neoliberalización de la educación chilena o la privatización del sistema educativo "por dentro". *Revista electrónica diálogos educativos*, 18-57.
- Ceballos, A. N.-j. (enero-junio de 2008). Las empresas editoriales de José Abelardo Núñez en Alemania, 1881-1905. *HISTORIA*, I(41), 43-62.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2017). *Estadísticas de la Educación 2016*. Santiago.
- Choppin, A. (enero-septiembre de 2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía* , XIII((29-30), 209-229.
- Conejeros, J. P. (1999). *La influencia cultural francesa en la educación chilena, 1840-1880*. Santiago: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Corrales, O., & Jimenéz, M. d. (2004). El docente como investigador. *Revista Educación* , 73-80.
- Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En A. Arratia, & O. Luis (Edits.), *Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (2007). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis S.A.
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (2007). Teoría de la Observación. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (págs. 141-171). Madrid: Síntesis S.A.
- Departamento de Economía Universidad de Chile. (2013). *Currículum en línea*. Obtenido de www.curriculumnacional.cl/614/articles-14599_recurso_1.pdf
- Departamento de Estudios Pedagógicos de Ediciones SM, Chile. (2015). *Texto del estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7° básico*. Santiago: Ediciones SM Chile S.A.

- Drago, C., & Espejo, R. (2014). Trazas de Herbart en Chile: una revisión de algunas fuentes primarias. *Cuadernos chilenos de Historia de la Educación*(2), 8-20.
- Egaña, M. L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago: Lom Ediciones.
- Egaña, M. L., Núñez, I., & Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile, 1860-1930: una aventura de niñas y maestras*. Santiago: LOM .
- Escolano, A. (enero-septiembre de 2001). Sobre la construcción histórica de la Manualística en España. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII(29-30), 13-24.
- Escolano, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. . *Tendencias Pedagógicas*, 169-180.
- Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (1997). El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares. *Estudios Públicos*, 339-354.
- Falabella, A. (julio-septiembre de 2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educ. Soc., Campinas.*, 36(132), 699-722.
- Fernández, P. (12 de agosto de 2018). *La evolución de la teoría de los códigos sociolingüísticos en B. Bernstein*. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9494110097A/20172>
- Glatthorn, A. (1987). *Curriculum Renewal*. Alexandria: Association for Supervision and CurriculumDevelopment.
- Guernica Consultores S.A. (2016). *Estudio de Uso y Valoración de Textos Escolares: Informe final*. Encargado por MINEDUC y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO). Santiago: María Pía Olivera Vidal.
- Ibáñez, J. (1991). *El Regreso del Sujeto. La investigación social de segundo orden*. . Santiago: Amerinda.
- Illanes, M. A. (1991). *Ausente, señorita. El niño chileno, la escuela-para-pobres y el auxilio. Chile, 1890-1900*. Santiago: JUNAEB.
- Insunza, J. (2011). *Pertinencia, reproducción y oportunidad: Currículum chileno y equidad*. Obtenido de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105864>

- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Leyton, M. (1997). *Centro de Perfeccionamiento, El CPEIP y la educación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Linares, C., & Spregelburd, P. (2011). El control de la lectura: Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1880-1970). Recuperado el 16 de marzo de 2018, de <http://www.histelea.unlu.edu.ar/html/documentos.html>
- Luiz, J. (2009). El difícil diálogo entre los textos escolares de historia y los avances de la historiografía. En M. d. Educación, *Seminario Internacional de Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales. Santiago de Chile 2008*. (págs. 104-111). Santiago.
- Manríquez, L. (2014). Algunos códigos curriculares de la actual enseñanza básica chilena. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 427-440.
- Martínez, S. (1982). *El libro en Chile*. Santiago: Lord Cocharne.
- Massonnat, J. (1989). Observar. En A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat, & A. Trognon, *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos. Observación. Entrevista. Cuestionario* (págs. 14-60). Madrid: Narcea.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Ministerio de Educación. (1967). *Revista de Educación*, n°2.
- Ministerio de Educación. (1973). Un sistema nacional para la educación permanente en una sociedad en transición al socialismo. *Revista de Educación*, n°43-46.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. , Santiago. Obtenido de http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Minte, A. (2012). Historiografía y transposición didáctica en los textos escolares de Historia de Chile. *Revista de Historia y Geografía*(27), 73-87.
- Molina, W., & Sandoval, M. (2006). Cultura escolar y cultura juvenil: La (re)construcción simbólica del espacio escolar en la mutación cultural. *Temas Sociológicos*, 103-123.
- Morales, J. M. (2017). *Educación y neoliberalismo en Chile: implementación, profundización y crisis (1973-2016)*. Obtenido de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/147501>

- Muñoz, ,. M., & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos* , XLI(2), 389-399.
- Navarro, P., & Díaz, C. (2007). Análisis de Contenido. En J. M. Delgado, & G. Juan, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (págs. 177-221). Madrid: Síntesis, S.A.
- Núñez, I. (1990). *Reformas Insitucionales e Identidad Docentes Chile, 1960-1973*. Santiago: Programa Interdisciplinario De Investigacion en Educacion (PIIE).
- Ochoa, J. (1983). *La sociedad vista desde los textos escolares* . Santiago: CIDE.
- Ochoa, J. (1999). *Textos. Un saber recortado*. Santiago: CIDE.
- Oliva, M. A. (1997). *Historia Local*. Santiago: MECE.
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos XXXIV, n°2*, 207-226.
- Oliveras, B., & Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Conferencias plenarias educación y ciencia*, (págs. 233-245). Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v20s1/v20s1a5.pdf>
- Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura. Teconologías de la palabra*. Bueno Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1951). *La reforma de los manuales escolares y del material de enseñanza. Cómo ponerlos al servicio de la comprensión internacional*. París: Lahure .
- Ortí, A. (2007). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (págs. 87-91). Madrid: Síntesis S.A.
- Ortúzar, P. (2014). *Calidad, formato y mercado de los textos escolares en Chile: cuatro claves para el debate*. Santiago: Instituto de Estudios de la Sociedad.
- Osandón, L. (2006). La enseñanza de la Historia en la sociedad del conocimiento. Nuevas relaciones entre currículum e historiografía. En M. Carretero, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (págs. 322-346). Buenos Aires: Argentina.
- Osandón, L. (2007). *El cambio Educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930 - 1970)*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*(28), 115-132.
- Oyarzún, L. (2004). *SIGNIFICADO AFECTIVO SOCIAL Y CULTURAL ATRIBUIDO A LOS TEXTOS ESCOLARES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DISTRIBUIDOS POR EL*. Santiago. Obtenido de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2004/oyarzun_l/sources/oyarzun_l.pdf
- Parcerisa, L., & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 15-51.
- Pérez Gómez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*(26), 7-23.
- Picazo, M. I. (2014). *Las políticas escolares de la Concertación durante la transición democrática*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- PNUD, P. d. (2018). *Primera Encuesta de Desarrollo Humano en niños, niñas y adolescentes*. Santiago.
- Ponce, H., Domínguez, C., & Marx, A. (junio de 2016). La importancia de la investigación en la educación especial. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 50, 216-242.
- Prats, J., & Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En J. Prats, *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: JUNTA DE EXTREMADURA. Consejería de educación, ciencia y tecnología.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1979). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Ramírez, T. (2002). El texto escolar como objeto de reflexión e investigación. *Docencia Universitaria*, III(1), 101-124.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: McGRAW-HILLINTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A.
- Rodríguez, J. (2006). La investigación sobre libros de texto y materiales curriculares. En M. d. Educación, *Pirmer Seminario Internacional de Textos Escolares. Site 2006* (págs. 185-191). Santiago.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en Chile Republicano, 1819-2010*. Santiago: JUNJI.

- Roldán, E. (2011). Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica. La introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente. En M. Caruso, & H.-E. Tenorth, *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (págs. 297-343). Buenos Aires: Granica.
- Samacá, G. (enero-junio de 2001). Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la Historia de la Educación: elementos para una definición. *Historia de la Educación Latinoamericana*(16), 199-224.
- Santamarina, C., & Marinas, J. M. (2007). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado, & G. Juan, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (págs. 259-283). Madrid: Síntesis S.A.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. .. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I*. Santiago: Aguilar Chilena de Ediciones S.A.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, M. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II La educación nacional (1880-1930)*. Santiago: Taurus.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Silva, M. (2000). Alcances curriculares de la reforma educacional. *Estudios Pedagógicos*, 26, 69-77.
- Soto Veragua, J. (2005). *Historia de la imprenta en Chile : desde el siglo XVIII al XXI*. Santiago: Árbol Azúl,.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Subercaseaux, B. (2010). *Historia del libro en Chile. Desde la Colonia hasta el Bicentenario* . Santiago: Lom Ediciones.
- Subsecretaría de Educación. (2017). *Informe final sobre auditoría al Programa de Textos Escolares de Educación Básica y Media, efectuada en la Subsecretaría de Educación*. Santiago: CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA. II CONTRALORÍA REGIONAL METROPOLITANA DE SANTIAGO UNIDAD DE AUDITORÍA 2.
- Thezá, M., Castillo, J., Candía, E., & Carrier, A. (julio de 2013). NOTAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE JUVENTUD, CULTURA Y EDUCACIÓN: EL RELATO DE LOS ACTORES. *ULTIMA DÉCADA*(38), 111-140.
- Unidad de Curriculum y Evaluación. (2016). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Informe mesa de desarrollo curricular*. Santiago: Ministerio de Educación.

- Valle, A. (2009). El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico. En M. d. Educación, *Seminario Internacional sobre Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales 2008* (págs. 129-150). Santiago.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis S.A.
- Zemelman, M., & Jara, I. (2006). *Seis episodios de la Educación Chilena, 1920-1965*. Santiago: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

ANEXOS

GRUPO DE DISCUSIÓN 1

LUGAR: Colegio San Sebastián de Los Andes

DIRECCIÓN: Los Villares, 3110. Los Andes

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 7

MODERADOR: Scarlett Ahumada Huaiquipán

OBSERVACIONES: El grupo se realizó por medio de invitaciones realizadas por quien investiga, previo acuerdo y autorización con el establecimiento y en un horario que no interrumpió sus actividades de clases.

Códigos: Grupo de Discusión: (G.D)

Sujeto: (S)

Moderadora: Hola ¿cómo están? la invitación de hoy, es para que podamos conocer las ideas y opiniones que ustedes tienen acerca de la asignatura de historia, su aprendizaje en el colegio y del texto escolar correspondiente a la asignatura.

Primero les agradezco por haber venido y le voy a pedir que se atrevan a hablar porque este es un espacio valioso de discusión, porque es muy importante la opinión que ustedes como alumnos tengan y por qué van a ser de gran ayuda para el desarrollo de esta investigación

Primero ¿qué opinan ustedes de la disciplina de historia?

SUJETO 1: A mí me parece que es muy entretenida. O sea, a veces es hartito lo que hay que aprender, pero siempre aparecen cosas interesantes que me llaman la atención

SUJETO 2: Sí a mí también me gusta hartito y todas las cosas que escribimos y todo lo que vemos al final siempre tiene un uso interesante, cuando veo las noticias o cuando converso o con cualquier otro tema, pero siempre se relaciona

SUJETO 3: Ay a mí me gusta, pero a veces me aburre y porque siento que a veces no la entiendo mucho porque siento que a veces hay mucho que estudiar entonces me gusta, pero me aburre

Moderadora: y el resto que opina

SUJETO 4: tía a mí me aburre es mucha materia, es muy latera y a veces, a veces me gusta, por ejemplo, me gustó el tema de la hominización cuando usted dio el ejemplo de cómo cuándo y cómo se llamaba el homínido se paraba y veía más allá de lo que antes podía cuando está agachado y que esos cambios eran los que ayudaban, eso me gustó

SUJETO 5: a mí me gusta el encuentro interesante pero no me va bien entonces muchas veces no me agrada mucho porque como me sacó rojos no me gusta sentirme así y hago como que no me gusta

SUJETO 6: yo no sé la mayoría de las veces me gusta, pero también siento que es mucha materia, son muchos nombres o muchos conceptos a veces entretenida por ejemplo cuando vimos lo de Grecia y vimos lo de Rómulo y Remo, yo me imaginaba a la Loba y eso me parecía entretenido

Moderadora: En su opinión es útil aprender historia me refiero tiene alguna aplicación Como por ejemplo las otras asignaturas

SUJETO 4: a mí a mí me parece que es buena para saber cosas, no sé por ejemplo cultura para saber nombres, para saber lugares, para saber cosas importantes y no quedar como tonto uno cuando le preguntan

SUJETO 1: Sí, sí yo creo, también yo creo, también que es bueno para eso, pero también uno lo puede conectar con otras cosas por ejemplo cuando vimos lo de Grecia y la democracia lo podemos conectar con la política, con lo que pasa con lo que pasa hoy día en Chile en lo político

SUJETO 6: para mí ha sido útil para aprender palabras nuevas que no conocía, me ha ayudado en esto para saber nuevos conceptos y tener un vocabulario mejor.

SUJETO 2: para mí es demasiado útil en la cultura para saber las cosas que pasaron y también como como una vez dijo la profesora para poder conectar lo

que pasó ahora con lo que pasó antes, para poder entender, para poder opinar. Yo no creo que sea sólo memorizar o aprender palabras nuevas, sino que también aprender cosas importantes, por ejemplo, yo aprendido estudiar, yo aprendí a resumir, aprendí a destacar, aprendí a identificar y a saber qué cosas son las más importantes, que cosas son menos importantes, aprendí hartas cosas con el libro, aprendí hartas cosas con el cuaderno entonces creo que no es sólo memoria.

SUJETO 3: No sé, a mí me gustan más las otras... las otras materias por ejemplo ciencias por ejemplo matemática, esas en que yo puedo ver lo que aprendo los números por ejemplo de los experimentos, la historia es con medio complicada como que es más difícil porque uno no sabe, entonces, es más, más difícil poder trabajarla porque uno al final termina memorizando al final no entiende

SUJETO 7: encuentro qué es útil para algunas cosas y para otras no, por ejemplo, es obvio que yo con historia no voy a poder hacer algo como lo hago con ciencias, pero si voy a poder entender mejor el mundo en el que vivo voy a poder opinar voy a conocer nuevos conceptos. Entonces otro tipo de conocimiento en tu en tu mente es el que se tiene con la historia

Moderadora: si tuvieran que decir cuáles son los principales obstáculos de aprender historia ¿cuáles serían para ustedes?

SUJETO 5 y SUJETO 4 al mismo tiempo: los conceptos (risas)

SUJETO 5: los conceptos son complicados, son enredados entonces nunca antes yo los había escuchado algunos, y me cuesta un poco entenderlos y me cuesta un poco aprenderlos

SUJETO 4: sí son difíciles aparte que a veces yo no me entiendo la letra entonces me cuesta más saber cuándo estoy estudiando qué concepto es y después no los puedo escribir bien en la prueba o se me olvidan o cambio las palabras entonces eso se hace más difícil

SUJETO 7: para mí más que los conceptos, es como la explicación y porque por ejemplo antes cuando éramos más chicos, en la materia en las pruebas nos pedían que dijéramos las cosas textuales, entonces era mucho más fácil o las alternativas eran cortas. en cambio, ahora cómo tenemos que SUJETO 3lizar o

tenemos que leer textos eso es mucho más difícil y la explicación no es una sola una explicación, no es por una sola cosa, sino que tiene muchas cosas muchas causas o muchas consecuencias. Entonces eso a mí me ha costado

Moderadora: ¿y a los demás? ¿a ti SUJETO 2 por ejemplo que es lo que más te ha costado?

SUJETO 2: a mí, me ha costado poco porque pienso que pongo atención en las clases estudio, estudio con el libro en mi casa, hago las actividades y me he fijado que esos documentos que aparecen en el texto, muchas veces aparecen en la prueba Entonces los leo trato de entenderlo y eso me ha ayudado mucho.

SUJETO 3: a mí lo que más me ha costado, es tener que poner atención porque de repente me pongo a conversar y me perdí y ya me perdí como la mitad de la clase Entonces eso me ha costado tener que mantenerme quieta tener que estar callada Yo sé que eso hay que hacerlo en el colegio y yo sé que hay que hacerlo en la clase, pero me ha costado mucho

Moderadora: ¿Qué opinan los demás respecto a eso, respecto a esa necesidad de estar atentos a la clase?

SUJETO 4: a mí me aburre a mí me cuesta mucho porque yo soy inquieto, yo siempre he sido inquieto desde que soy chico, entonces me cuesta estar sentado me cuesta estar callado y también no me gusta que me retén porque converso. Entonces eso es lo que más me cuesta. Por ejemplo, el otro día estaba abrazando a la coní y me retaron, entonces yo no entiendo qué tiene de malo, yo abracé a una compañera o que le demuestre cariño adentro o fuera de la sala... eso no me gusta del colegio que sea tan estricto que todo el tiempo tenga que estar callado que todo el tiempo tengo que estar quieto eso no me gusta

SUJETO 2: ¡Ay! pero eso es obvio, es necesario estar quieto es necesario estar atentos. Yo no te digo que no te *movai*, pero sí, hay que saber cuándo uno puede conversar y cuando uno tiene que estar atento porque si no el perjudicado eres tú, te sacas malas notas, te retan y al final el tiempo que *vení*s al colegio es tiempo perdido si es que eso pasa

Moderadora: os demás Qué opinan al respecto

SUJETO 1: yo, depende el día. Hay días en que estoy atento y hay días en que no estoy atento, tampoco me pongo a conversar, tampoco me paró tampoco juego en la sala, pero no estoy atento, eso sí no estoy molestando, no estoy como un loco, pero no estoy poniendo atención tampoco.

SUJETO 5: yo lo he aprendido de a poco. El año pasado por ejemplo siempre me retaban, porque además yo respondía mal, cuando los profes me retaban yo les contestaba porque me daba rabia, pero ahora he cambiado un poco y ya no contestó tanto porque me di cuenta de que no quería que me retaran más y porque mi mamá me retó

Moderadora: Tú qué opinas SUJETO 6

SUJETO 6: yo no tengo problemas para quedarme callada, para poner atención, eso sí, cuando me siento con mis amigas a veces no nos para la lengua y nos retan mucho, porque nos ponemos a conversar de los monos japoneses o de nuestros coreanos y ahí si nos retan

(risas)

Moderadora: y hablando de esas cosas que a ustedes les gustan ustedes ¿sienten que los diferentes gustos que ustedes tienen se pueden desarrollar al interior del colegio?

SUJETO 2: depende en el recreo, porque en el recreo uno puede conversar, uno puede jugar, comer, ir al baño y puedes hablar de lo que tú quieras, pero en la clase es más complicado. Pero por ejemplo a mí lo que más me gusta, es leer, me gusta que premian a los que más leen en la biblioteca me gusta cuando se hace el día del libro, pero el resto de las cosas como música, como temas que a mí me interesan, por ejemplo, eso yo lo veo difícil que pueda estar en el colegio

SUJETO 4: a mí me gusta el fútbol y lo práctico acá en la academia en el colegio, pero ese es el horario después de clases, entonces *na* que ver con la materia o con el colegio, porque el resto es puro hacer tarea puro pasar materia, diapositiva. Entonces no tiene nada mucho que ver con mi gusto

SUJETO 3: a mí me gusta patinar, y no tiene nada que ver con el colegio, no hay academia no aparece en ningún lado, o sea sólo lo que yo le puedo contar a mis

compañeros, pero nada...no tiene nada nada en común con lo que a mí me gusta, el colegio

SUJETO 5: Yo pensaba que no, que no había nada que me gustara pero descubrí, el otro día, que me gusta hablar en público que me gusta exponer, yo no sabía pero lo descubrí con dos cosas: primero con un proyecto de ciencias en el que me seleccionaron y con una actividad del libro de historia esa que hicimos el otro día, comparar la democracia de Chile con la democracia de Grecia esa me gusta, porque uno pudo dar su opinión, puedes decir lo que te parecía si te gustaba, no te gustaba la política o el presidente y esas opiniones se escucharon, entonces me gusta dar mi opinión, que no me gusta Piñera jajaja.... Pero como música o de películas favoritas o de serie no poco, casi nada

SUJETO 1: Yo nada, quizás me gusta sentirme bien cuando contestó, cuando me escuchan, cuando me saca buena nota, pero, así como gusto personal y jugar a la pelota o algo así no, no. no... creo que nadie es igual a otro, que somos todos diferentes

Moderadora: y tú SUJETO 7

SUJETO 7: nada ehhehh, no nada nada nada, sacarme buenas notas. Eso me gusta, pero igual que el SUJETO 1, nada, nada. Ah... tampoco me gusta Piñera jajaa.

Moderadora: ¿y por qué no les gusta el presidente?

SUJETO 5: que habla tonteras, que roba y es corrupto

SUJETO 4: tampoco Bachelet... bueno todos los políticos roban

SUJETO 1: ¿en serio?, que gobierna para los ricos, que quita derechos, que sube el Transantiago y la bencina

Moderadora: ¿Cómo es eso de los derechos?

SUJETO 1: ¡si po! Quiere eliminar la gratuidad para la educación.... y los peajes han subido *caleta*

SUJETO 5: eso es verdad, mi papá siempre se queja, que cuando va a Valparaíso, el peaje de las Vegas es suuuuper caro, y que más encima con la bencina, le sale suuuuper suuuuper caro.

Moderadora: ¿y eso es negativo?

SUJETO 5: si pos tía, es malo... porque al final todo es plata, casi no hay beneficios, todo es pagar, no un derecho

Moderadora: ¿y lo de la educación?

SUJETO 6: ¡Eso es más grave po!... porque la educación es algo necesario, más que la bencina, más que el peaje, más que un auto

SUJETO 2: Si po, eso es verdad. Es más malo querer quitar la educación. Hay gente que puede pagar. pero y ¿los que no? Ellos también merecen ir a la universidad, si se esfuerza si tiene buenas notas, debería poder ir

Moderadora: **SUJETO 4** ¿qué opinas al respecto?

SUJETO 4: no sé, a mí se me hace raro que sea gratis.... No sé, nosotros pagamos el colegio, entonces creo que no tiene que ser gratis....

SUJETO 7: Pero.... ¿tiene que ser gratis para todos?

SUJETO 5: ¡noooo po!, los que tienen plata tienen que pagar, los que no, es gratis, ¡así tiene que ser!

SUJETO 3: y si es pobre y tiene malas notas.... ¿igual gratis? y si tiene plata y le va bien.... ¿igual paga? no se a mí me parece raro que sea gratis

SUJETO 1: la idea es que los que tienen plata paguen y los pobre no.... Si tienen malas notas no deberían ir

Moderadora: ¿y esos temas, donde los escuchan? ¿dónde se informan?

SUJETO 1: en Internet

SUJETO 5: en las noticias, en la noche en mi casa

SUJETO 4: el otro día, en el negocio que tiene mi mamá, fui a buscar unas galletas y una señora estaba conversando... dijo eso, que todos los políticos roban

Moderadora: ¿y los demás que opinión tienen al respecto de esos temas? De la política en nuestro país

SUJETO 2: qué es bien distinto a lo que pasaba en Grecia o Roma, me acuerdo de que los cargos, ¿cómo se llamaban?

Moderadora: ¿magistraturas?

SUJETO 2: Sí, esas, eran sin sueldo, entonces *na* que ver con ahora. GSUJETO
3n millones y además roban

(silencio en el grupo)

Moderadora: ¿Alguien tiene una opinión distinta o algo que agregar?

.....

Moderadora: bien, continuemos en lo que estábamos, respecto a sus gustos... en su opinión ¿existe alguna forma de que se pueda acercar lo que ustedes les gusta al contexto del colegio?

SUJETO 6: yo creo que eso depende de uno, por ejemplo no creo que uno en clase no se pueda ver una película que no tenga nada que ver con la materia o escuchar una canción que no tenga nada que ver porque estamos viendo otra cosa, pero sí, creo que uno mismo puede conversar de las cosas que le gustan, puede dar ideas para que esas cosas no sé, se pueda formar un taller, o se pueda formar un campeonato de algo, como el campeonato de ajedrez o de scrabble, qué se está haciendo ahora en la biblioteca, entonces creo que también uno puede dar ideas y hacerlas

SUJETO 1: Yo opino que también es difícil lo que propone la SUJETO 6, porque uno puede tener una idea, pero a veces no hay plata para hacerla o no hay tiempo o nadie quería hacerlo, entonces es difícil porque a veces uno necesita hacer algo en conjunto con los compañeros y los compañeros no quieren entonces también hay gente floja y es bien complicado organizarse. Entonces no creo que sea tan fácil, así como lo que dice la SUJETO 6

SUJETO 2: pero, por ejemplo, ¿tú has intentado hacer algo? ¿tú has intentado participar en algo? Porque mira te pongo el ejemplo del Felipe, al Felipe le gusta jugar ajedrez y le ayudo la tía de la biblioteca a armar un campeonato. Jugaron todos los recreos y otras niñas de otros cursos también participaron. Entonces yo creo que como tener las ganas y decirle a la gente, a los demás niños, a los profesores que te pueden ayudar, a la tía de la biblioteca.... entonces de repente uno también tiene que tener las ganas de hacer las cosas y no esperar a que todo llegué solo

SUJETO 1: si puede ser, porque a veces no dan ganas de intentarlo porque toda la gente anda como *apura* acá en el colegio los profesores andan *apuraos*, el recreo pasa rápido después no hay tiempo para nada, y después cuando uno se va a la casa *tenís* que estudiar y parece que eso es peor cuando uno crece, porque el otro día escuchaba un niño de otro curso, que tiene que estudiar todos los días, porque le hacen prueba muy seguido y porque pasan harta materia. Entonces yo creo que nadie tiene tiempo en el colegio, es mucho rato, deja muy poco tiempo para que uno sea niño para que uno juegue para que no corra. Y eso se pone peor

SUJETO 3: y no siempre los compañeros se interesan por lo que a uno le gusta, por ejemplo el otro día cuando me fui al campeonato de patinaje todos sabían que yo iba a competir y ni siquiera me habían deseado suerte sólo lo hicieron cuando la tía pidió un aplauso para mí para que me fuera bien y me deseo ánimo y buena suerte entonces si no se interesan por el otro si no está ni ahí con lo que a uno le gusta porque, si no son tus amigos no te *pescan*, y a veces hasta te dicen cosas feas entonces bien difícil uno pueda compartir lo que le gusta

Moderadora: SUJETO 7 ¿tú qué opinas al respecto?

SUJETO 7: bueno igual creo que la SUJETO 3 exagera un poquito. Igual uno a veces es pesado, pero no creo que no pueda contar lo que le pasa o que no pueda contar lo que le gusta.

SUJETO 6: pero es que eso es a lo mejor porque tú no te das cuenta de que cuando los niños son pesados con uno, uno se siente mal y a veces prefiere no decir las cosas en vez de que lo molesten

SUJETO 1: es que, además, uno no viene al colegio solo a estudiar, uno también quiere, no sé, hacer amigos o aprender otras cosas, como valores metas, no se...

Moderadora: Hablemos de eso... ¿es un tema importante para ustedes las expectativas que tienen en el colegio? Es decir, lo que ustedes esperaran de su paso por el colegio, es algo que les preocupe...

SUJETO 1: sí, para mí sí...en mi casa, mi mamá, desde siempre me ha dicho que las notas no son lo más importantes, que aprender sobre respeto ... eh... y esas cosas, también es bueno

SUJETO 6: para mí también es bueno el respeto, aprender que uno convive con más personas, no sé, conocer otras formas en las que viven mis compañeros... no solo las notas... además escuche hace poco que decían que las notas no definían la inteligencia... entonces creo que es importante saber otras cosas, que no te importen tanto las notas

SUJETO 3: para mí es al revés, en mi casa les gustaría que me saque mejores notas y a mí también... a veces...

SUJETO 5: yo creo que son importantes las notas, que, si uno se esfuerza, puede hacerlo, que es también te ayuda a ser responsable y saber que si trabajas puedes lograr tus objetivos

SUJETO 2: Es que, pienso, que te pueden importar las dos cosas, las notas y aprender eh... a desarrollarte como persona, a respetar, a tolerar a abrir más la mente, a otras cosas, a saber, que hay otras cosas a parte de las que a uno le gustan

Moderadora: y respecto a eso mismo de las cosas que a ustedes les gusta, al interior de la asignatura ¿han encontrado elementos que se relacionen con eso?

SUJETO 5: Pocas cosas. Por ejemplo, en la materia de este año no, pero cuando empezamos el año con la materia de Chile y cuando escuchamos esa esa música de los prisioneros, esa música de los años 70, eso me gusto, aparte que fue otra forma de aprender, fue otra forma de entender las cosas como era, no sólo materia no sólo copiar, no sólo imágenes no que también la música no sirvió para eso

SUJETO 2: a mí me gusta leer, siempre voy a encontrar cosas que tienen que ver con lo que me gusta en el ramo. A veces tomé el libro en mi casa sola, no porque tenga prueba sino porque me gusta leerlos, me gustan algunos documentos, eso me gusta y me gustan también las imágenes o de repente acá en el colegio también tomé un libro del estante cuando termina una prueba o cuando terminó de

hacer lo que me pidió algún profesor entonces para mí no es difícil encontrar un gusto parecido

SUJETO 4: nada, nada tía, con suerte cuando vimos los Juegos Olímpicos y me gustó por el tema de esa carrera que había que hacer muchas cosas cómo se llamaba

Moderadora: ¿pentatlón?

SUJETO 4: sí ésa, la de la bala, de correr, de nadar, de la lucha cuerpo a cuerpo (Jajaja) esa. Eso es como lo más parecido a lo que me gusta a mí que es el deporte.

Moderadora: y el resto que opina

(mueven su cabeza en señal de negación)

Moderadora: Tomando el tema del que habló la SUJETO 2, y volviendo a lo que inició esta conversación ¿qué es lo que opinan o que parecer tienen respecto al texto estudio que utilizan para historia?

SUJETO 6: qué está bien

SUJETO 4: qué es pesado (jjajjjaja)

SUJETO 7: qué es bonito y sirve

Moderadora: ¿Les parece útil? para que piensas tú que te sirve

SUJETO 7: Eh, no sé... para varias cosas, para estudiar, para ejercitar, para aprender, para hartas cosas creo yo

SUJETO 2: Sirve para muchas cosas, depende el momento. Por ejemplo, en la clase sirve para hacer las actividades o para mirar los mapas y esas cosas que tenemos que entender, como lo de “luna creciente” o “luna fértil”, algo así se llamaba

SUJETO 5: Sí, sirve, las imágenes, sobre todo, por ejemplo, yo no soy muy de escuchar o que las cosas se me queden así, entonces cuando veo algo se me queda más fácil en la mente

SUJETO 7: además si faltas a la clase, puedes encontrar ahí la materia

SUJETO 3: Aunque a veces este medio enredado.... Lo del cuaderno no es lo mismo del libro, a veces en el libro hay más detalle o en el cuaderno más general.... O al revés.... Y el orden de las unidades no es el mismo

Moderadora: ¿y por qué creen que pasa eso?

SUJETO 6: porque el colegio decide cambiar el orden de las cosas

SUJETO 2: porque los profesores saben que materia pasar antes o después.... Ellos lo ordenan como sea mejor para nosotros

SUJETO 4: porque los profes son humanos, entonces a veces se les puede olvidar algo... no sé y lo encuentran en el libro

Moderadora: ¿eso genera dificultad para ustedes?

SUJETO 5: sí, porque uno se pierde en el orden de la materia.... Entonces eso es difícil

SUJETO 1: nooo, porque no importan tanto el orden, importa comprender todo y saber explicarlo

Moderadora: ¿y el libro les sirve eso?

SUJETO 1: varias cosas sirven, las imágenes, los textos, la materia que tiene. Por ejemplo, a veces cuando uno no viene y quiere ponerse al día puede leer del texto y encontrar la materia que le falta y puede hacer las actividades y ver si entendió bien.

SUJETO 4: yo tengo la letra fea, fea, fea, horrible, jajajja, entonces cuando no alcanzo a escribir o no me entiendo muy bien, reviso en el libro y a veeeces, me sirve

SUJETO 2: ah! y el glosario sirve un montón, porque uno encuentra palabras que a veces no sabe o no entiende y puede hacerse uno mismo un propio concepto

Moderadora: ¿Alguien realiza algún procedimiento como ese de elaborar sus propios conceptos u otra forma de organizar la materia?

SUJETO 7: ¡yo! pero empecé este año no más, no copio nada textual del glosario, trato de explicarlo con mis palabras, porque siento que esa es la forma en que sé que sé de verdad, hago esquemas y mapa conceptuales

SUJETO 4: ¡Yo no! copio no más del glosario... quizás por eso me va mal en las pruebas y en las actividades

SUJETO 3: jajaja, yo un poco de los dos, aunque este semestre aprendí que me iba mejor si es que usaba el libro para las actividades después en mi casa y si explicaba con mis palabras. Ahora entiendo un poco más, no es que me saque puros siete, pero me va mejor.... Hago esquemas

Moderadora: Respecto al texto, qué parte es la que más les gusta.

SUJETO 6: las imágenes, pienso que uno puede ver cosas que con las palabras no se pueden explicar, como por ejemplo cosas de los homínidos, herramientas, no se las pirámides y esas cosas

SUJETO 1: a mí me gustan los desafíos, porque me gusta terminarlos de los primeros y además pienso que me ayudan para entender más la materia y mantener mis notas

SUJETO 2: a mí las imágenes y los desafíos, las imágenes porque sirven un montón, los mapas para saber por ejemplo del mar mediterráneo, las estatuas, los caminos, las cosas que se hicieron antes es como si uno estuviera ahí, y los desafíos porque me hacen pensar las respuestas que tengo que dar, entonces eso, creo que está bien

Moderadora: ¿y los demás?

SUJETO 4: las fotos, las imágenes

SUJETO 5: yo dije recién que me gustaban las imágenes porque soy visual

SUJETO 3: las imágenes, las esculturas, los colores, los lugares

Moderadora: Y las fuentes, que se identifican como documentos dentro del libro, ¿qué les parecen?

SUJETO 5: aburridas y algunas interesantes. Cuando son muy largas no me gustan, pero sí, creo que son interesantes porque te dicen lo que pensaba la gente de la época, entonces eso me gusta.

SUJETO 2: buenas, pero muy largas a veces. Pero como dijo la SUJETO 5 son interesantes

SUJETO 1: son interesantes, te cuentan lo que pasó en la época, algo que uno no puede volver a ver o vivir, entonces me parecen bien

SUJETO 3: lo que no me gusta a mí, es que uno tiene que sacar ideas de ellas, son pocas las veces que se puede dar la opinión de uno, porque eso ya está escrito, entonces no va a cambiar con lo que yo crea

Moderadora: ¿qué opinan los demás sobre eso?

SUJETO 7: qué sí y que no, es obvio que no va a cambiar porque uno lo quiera, pero uno puede dar su opinión hay desafíos que te lo piden. Además, uno siempre puede opinar distinto... por ejemplo en el texto de los esclavos en Grecia, es obvio que los esclavos ya fueron esclavos, pero sí, opinamos que eso no era bueno y lo que creíamos....

SUJETO 2: Sí, eso es verdad. Creo que uno puede dar su opinión, en clases, con el texto, con la profe, entonces, es verdad eso que dice la Ani, pero es porque no se puede borrar lo que ya se dijo, pero eso tampoco significa que tu opinión no sea importante

SUJETO 4: yo pienso como la SUJETO 3, al final está todo dicho, todo hecho, entonces no hay mucho que opinar o decir.

SUJETO 1: Pero si la historia al final es poder explicar lo que paso, más allá de lo que esté escrito o no, uno puede tomar lo que te ayude a explicar. Excepto en las pruebas y en las alternativas jajaja.

Moderadora: ¿qué aspectos podrían recomendar ustedes para mejorar los textos de estudio?

SUJETO 4: que no fueran en papel, sino en Tablet y no como son, no con materia, puras actividades entretenidas

SUJETO 3: sí, sería entretenido, pero también sería raro y complicado.

....

Moderadora: ¿por qué sería complicado?

SUJETO 3: porque estaríamos todos jugando en vez de aprender jajajja

SUJETO 2: ¡eso es verdad!, estaría loca profe, retándonos a todos por estar jugando y distraídos jajajja. En serio, sería entretenido, pero sería poco lo que nos concentraríamos

Moderadora: ¿todos opinan lo mismo?

Al unísono: siiiiiiiiii

SUJETO 1: a todos nos gusta el pc, la Tablet, el celu, entonces siempre están quitándonos eso en las clases, que nos dejaran usarlo sería más para jugar, para nosotros, que para estudiar

SUJETO 3: Hacemos todo con el celular o el computador...

Moderadora: ¿a qué te refieres con eso? ¿qué es lo que es todo?... me gustaría que los demás también dieran su opinión al respecto

SUJETO 3: leer, buscar cosas, escuchar música... hacer tareas. ¡tooodo!

SUJETO 4: todo, por ejemplo, cualquier cosa que nos pidan se puede buscar, cualquier duda o pregunta que tengamos, la encontraremos en el celu....

Moderadora: ¿ustedes utilizan mucho los dispositivos tecnológicos con internet?

al unísono: siiiii

SUJETO 1: a mí me ponen horarios en la casa, entonces no estoy todo el rato en eso

SUJETO 4: mi mamá trabaja todo el día, así que no sabe si estoy o no en internet... paso todo el día jugando.... quizás otro motivo para que me vaya mal jajajja

SUJETO 2: yo no sé porque se ríe... eso no es bueno, a mí también me controlan el internet, o si no estaría todo el día viendo series

SUJETO 6: creo que no sería una buena idea que en vez de un libro tengamos Tablet. Nos iría más mal, escribiríamos más mal y no hablaríamos entre nosotros

Moderadora: Algo más que quisieran recomendar

.....

Moderadora: algo que quisieran agregar

.....

Moderadora: Para cerrar entonces, agradezco su colaboración y tiempo, muy valiosos para ese trabajo.

ENTREVISTA N°1	
Códigos	P: Pregunta
	R: Respuesta
	E: Entrevista
Informante	Alumna séptimo básico

P: Ximena ¿qué es lo que piensas de este libro? De este texto de estudio para historia

R1: que es una ayuda, algo que nos permite poder entender mejor la materia, con la explicación de la profesora y el texto uno puede llegar a entender las cosas que hay que saber

P: cuando hablas de las cosas que hay que saber ¿a qué cosas te refieres?

R2: a los hechos, los conceptos, los nombres, las fechas... las cosas importantes que hay que saber para poder entender bien la historia

P: ¿te gusta la asignatura de historia?

R3: sí, me gusta mucho. Creo que es entretenida e interesante, uno aprende muchas cosas que sirven para después

P: por ejemplo... ¿qué cosas? Y ¿en que las puedes utilizar después?

R4: eh, cultura general, en conversaciones, en viajes. También aprender a opinar, cosas que a uno le interesan o que no está de acuerdo

P: ¿tú crees que el libro te ayuda en eso? en poder expresar tus opiniones o en ser creativa

R5: No, porque no he visto ninguna actividad que diga que crees tú o qué opinas tú de esto en el libro. Pero cuando por ejemplo tu das una respuesta, tú sacas algunas ideas como resumiendo, pero igual con mis propias palabras... y eso es creatividad... no sé

P: ¿Qué es lo que más te gusta del libro de texto?

R6: Que muestra imágenes y que las imágenes te ayudan a relacionar con el contenido que estamos pasando o que está en las páginas.

P: ¿Qué es lo que menos te gusta?

R7: Que a veces la información está un poco desordenada y desorganizada

P: ¿Puedes explicarme de manera más específica ese desorden en la organización?

R8: qué no está todo como lo pasamos en el cuaderno.... por ejemplo, Grecia y Roma aparecían juntas en el mar mediterráneo, pero nosotros lo pasamos por separado...

P: ¿y eso que te genera? ¿Por qué no te gusta?

R9: porque me confunde... a veces no encuentro todo lo del cuaderno en el libro o a veces al revés, eso me confunde

P: ¿y por qué creer que pasa eso?

R10: no sé...

P: ¿Tú sabes cómo se estructura un libro de texto, las partes que tiene?

R11: No

P: ¿Tú te acuerdas de si alguna vez un profesor te enseñó como usar un libro de texto?

R12: no más nada más, sólo a leer de tal página a tal página, nunca dijeron esta parte es esto, las actividades son estas, esta parte es así

P: ¿y tienes alguna idea de cómo llega el texto a tus manos?

R13: creo que lo entrega el gobierno, que lo da gratis a los alumnos de los colegios que no son pagados por completo... es como una forma de ayudar a las familias

P: ¿Qué opinas de eso?

R14: qué es muy bueno, porque te lo entregan sin pagar, no hay que gastar más de lo que ya se gasta en el colegio.... pero también debes cuidarlo para que te sirva todo el año

P: ¿Dónde dejas tu libro donde lo andas trayendo?

R15: En mi mochila, según me toque o no

P: ¿Lo llevas a tu casa?

R16: Ehh sí, para estudiar cuando hay prueba o para ver si alguna actividad me puede ayudar a entender mejor...

P: ¿Es útil el libro para ti para tu estudio?

R17: Ehh si siii

P: ¿Cómo estudias tu con el libro, que haces por ejemplo?

R18: Ehh subrayo y saco las ideas principales de cada texto

P: Y tú crees que eso ha tenido una ayuda en tu aprendizaje

R19: Ehh sí y también en mis notas. Me ha ayudado leer los documentos y las actividades

P: ¿Qué uso se la da el libro en las clases?

R20: Ehh leemos o sacamos actividades que vienen

P: ¿Por qué crees tú que los libros de textos se usan en las distintas asignaturas?

R21: Ehh como apoyo, los libros de textos ayudan a guiarse y trae ejercicios y actividad. Ayudan a pasar mejor la materia ahí el profesor puede sacar ejemplo de cosas

P: ¿Tú crees que el libro es más útil para el profesor o para el alumno?

R22: Ehh yo digo que es para los dos. El profesor puede sacar información de ahí y ponerlo en una prueba y en la clase uno puede estudiar de ahí y puede hacer los ejercicios...

P: de todo el texto ¿qué parte crees que es más útil para el profesor y cual para los alumnos?

R23: eh... para el profesor la materia que tiene, las imágenes y las actividades, porque saca las cosas y también puede mostrarnos, por ejemplo, donde se ubicaban los distintos lugares por los mapas y además dar actividades y aprovechar ese ratito para descansar de estar hablando tanto.

P: ¿y para los alumnos?

R24: eh... las mismas, más las imágenes creo yo... ellas ayudan mucho, a veces te muestran lugares donde se desarrollaban como en Grecia... te muestra una imagen que se está relacionado con la materia

P: ¿de los documentos que opinas?

R25: Ehh que son buenas porque te dan como un dato curioso y te ayuda a entender algo más o agregar algo más de lo aprendido

P: ¿Tú crees que son simples o difíciles de entender?

R26: Ehh según el tema y documento, algunas tienen palabras raras o conceptos muy difíciles, esas son más complicadas

P: ¿Qué piensas tu del tamaño de la letra de la calidad del papel, del color de las imágenes?
R26: R27: Que está bien, tienen hartos colores bien llamativos y tiene harta información

P: Ximena y de toda información que tu encuentras en el texto, alguna se relaciona con tus gustos e intereses

R28: poco, es más bien alejado, porque habla mucho de política de Republica

P: ¿Y eso te cuesta relacionarlo con la vida actual?

R29: La República y la democracia no, pero algunas otras cosas como la monarquía no sé son como más antiguas y lejanas... pero más que me cueste, es que esos no son mis gustos

P: ¿qué te gusta hacer a ti fuera del colegio?

R30: me gusta escuchar música, ver series, también me gusta leer... creo que ahí puede haber algo que me guste y se relacione, la lectura... pero nada más

P: ¿crees que el texto puede incorporar temas que te interesen?

R31: de mis gustos personales no creo, pero sí cosas que me llamen la atención. eso...

P: ¿y cuál crees que es la forma de lograr eso? ¿qué idea puedes proponer al respecto?

R32: Que pongan como imágenes como relacionadas con la vida real como lo que está pasando. Cuando yo era más chica mostraba como el presidente tanto hace poco salió y ponen como comparan lo antiguo con lo de ahora, eso me parece más interesante.

P: ¿qué te parece interesante de eso?

R33: que uno puede como ocupar lo que aprende, poder comparar y decir así era antes, así era ahora.... Siempre creo que lo de antes era mejor

P: ¿Antes era mejor que ahora? ¿qué es lo que era mejor antes? ¿Puedes contarme un poco más de eso?

R34: que antes la gente era más sencilla, tenía menos y hacían cosas importantes... eh... como el fuego en los homínidos. ahora todos piensan en uno mismo... poco en los otros

P: ya que piensas que es importante tener en cuenta a los otros ¿Tú crees que el texto es más para trabajo individual o para trabajo con los compañeros?

R35: Según la actividad porque si la actividad es muy grande, mejor en grupo si la actividad es fácil y es más o menos cortita, solo

P: Ximena ¿Qué papel o qué importancia ha tenido el texto en tu aprendizaje?

R36: Mmmm me ayuda para las pruebas, me apoya para el estudio y también en clases, porque sería difícil sin que estuviera en las clases, sería más enredado y menos interactivo.

P: ¿Algo más que quieras compartir Ximena?

R37: Eh, no.

P: muchas gracias por contarnos tus opiniones

R: jejeje de nada.

ENTREVISTA N°2	
Códigos	P: Pregunta
	R: Respuesta
	E: Entrevista
Informante	Alumna séptimo básico

P: Renata ¿qué opinión tienes respecto a este libro de Historia?

R1: Que las personas podemos aprender de acuerdo con el libro

P: ¿Qué es lo que sabe tú de cómo llega ese libro a tus manos?

R2: Ehh que el gobierno no los da gratis y que podemos tener un sustento para nuestro estudio

P: ¿y qué te parece eso a ti que sea gratuito?

R3: Bueno porque es una ayuda para nosotros

P: ¿sabes de que parte se componen los libros?

R4: Ehh no

P: ¿tu recuerda que alguna vez te han enseñado a usarlo?

R5: Si. Cuando éramos chicos, ahí sí que nos ayudaba demasiado cuando teníamos que estudiar en básica. Desde básica que usamos los libros

P: ¿en básica te presentaron el libro, que era y como se usaba?

R6: Si

P: ¿y crees que eso fue positivo? ¿te ayudo a poder ocuparlo de mejor manera?

R7: si, mucho mejor, porque así conocí no sé, el índice, las actividades y todas esas cosas que tienen los libros para estudiar.

P: ¿Qué es lo que más te gusta del libro?

R8: Sus imágenes Ehh las antigüedades y cosas así

P: ¿y lo que menos te gusta?

R9: Ehh que tiene mucha lectura y eso

P: ¿Por qué no te gusta eso? a ti ¿te gusta leer?

R10: Ehh ósea depende la materia que estamos pasando y cada tipo de persona tiene un ámbito diferente de pensar, a mí se me gusta leer. En mi casa leo de repente y también los libros que nos dan acá para leer durante el año.

P: ¿Dónde conservas tú el libro?

R11: En mi casa

P: ¿no lo dejas en el colegio?

R12: Hay veces que lo dejo aquí cuando tengo que estudiar me lo llevo

P: ¿para que lo usas en tu casa?

R13: Para estudiar, como me da mucha ayuda para el estudio

P: ¿Qué parte del libro te ayudan a estudiar?

R14: Los documentos, porque extraigo información y además aparecen en la prueba, para entender los procesos y eso

P: ¿Qué beneficios crees tú que aporta el texto?

R15: Ehhhhh que las personas podemos conocer a través del libro muchas formas que se utilizaron anteriormente, además

P: ¿Cómo? ¿Me puedes explicar a qué te refieres con formas que se utilizaron anteriormente?

R16: Como documentos uno aprende demasiado de lo que paso antiguamente

P: ¿Qué aprendes por ejemplo?

R17: Ehhhhh mm su cultura religión, todo

P: ¿Cuál piensas que es el principal obstáculo del libro?

R18: Igual tiene palabras como muy complejas de poder saberlas y como que eso impide igual como su lectura

P: ¿para qué tipo de actividades se ocupa en la clase?

R19: Ehh muchas veces para repasos para las pruebas estudiar para ver la materia que estamos pasando y para aprender más sobre las cosas

P: ¿crees que es más beneficio para el profesor o para el alumno?

R20: Para el alumno porque nosotros estamos aprendiendo el profesor ya vio todo entonces es como para nosotros una ayuda

P: ¿para tu aprendizaje?

R21: Si

P: ¿en qué sentido?

R22: En que nosotros podemos saber muchas cosas, o sea lo que el profesor nos enseñas, pero al saber más cosas a medida del tiempo

P: ¿Qué te parecen a ti los textos o los documentos que aparecen en el libro?

R23: Ehh buenos

P: ¿en cuanto a su extensión?

R24: A veces son medios tediosos pero la verdad ayuda mucho

P: ¿y en cuanto a su origen, tú crees que son textos verídicos o que son más son una interpretación de la historia?

R25: Quizás puede ser interpretación, pero igual son verídicos porque son cosas que pasaron realmente

P: ¿Qué te parecen las imágenes?

R26: La verdad es muy buena porque uno tiene como que ve toda una historia de atrás de las cosas su antigüedad de las cosas

P: ¿en que ves tu esa antigüedad, por ejemplo, en una imagen en que te fijas tu para ver la antigüedad de esta?

R27: En su forma en todo

P: ¿y qué opinas de la letra de la calidad del papel, los colores?

R28: Bueno llama mi atención, porque al ver los documentos como tiene muchos colores cada documento tiene un fondo diferente como que eso te llama más la atención para una persona

P: ¿el libro te permite un trabajo individual o más colaborativo con tus compañeros?

R29: Colaborativo porque aparece has esto en dúo entonces como que uno como que va aprendiendo más ayudándose

P: ¿y eso que te parece?

R30: Bueno.... Porque nosotros quizás no sepamos algo y tu compañero lo puede saber o el profesor nos ayuda igual o cuando dice responde con tu curso como que eso igual mejora la comunicación entre todos

P: ¿y eso es bueno para el colegio?

R31: Si buenísimo, porque todos podemos tener una mejor convivencia cosas así

P: ¿Qué rol tiene en texto en tu aprendizaje?

R32: Ehh un rol muy importante porque quizás el cuaderno a veces no te ayuda tanto para el estudio entonces la profesora o el profesor puede sacar hartas cosas de ahí entonces nosotros podemos aprender aún más sobre las cosas

P: ¿crees que el texto da espacio para que puedas dar tu opinión o ser creativa?

R33: Si porque a veces uno no sabe las cosas y el profesor quizás te pregunta una cosa que tú nunca hayas visto entonces uno puede sacar o ver del libro entonces uno ve todo sobre las cosas y aprende y todo

P: ¿tú crees que las imágenes, las fuentes, los documentos, se relacionan contigo como persona con tu experiencia?

R34: Quizá sí, pero al ser como historia los antes pasados o cosas así quizás no y a la vez si

P: ¿en qué aspecto no y en que aspecto sí?

R35: En el no porque yo no viví esa etapa y en el sí porque quizás hoy en día si están todas esas cosas expuesta en nuestra vida cotidiana o en nuestro país y cosas así

P: ¿Cómo te imaginas tu un texto dentro del tempo, que le cambiarías tu al texto?

R36: Ehh quizás una explicación no tan avanzada porque nosotros no sabemos nada sobre eso y como dividirla como en más partes como para que uno se lo pueda aprender de una forma más fácil

P: ¿Qué recomendación le harías a las personas que crean el libro de texto?

R37: Ehhhhh que al hacer el libro no le dieran tantas hojas al libro porque al nosotros igual llevamos arto peso en las mochilas y resumir como todas las partes de los documentos o algo como no explayarse tanto en cosas que nosotros no sabemos

P: ¿algo que quieras comentar sobre el texto?

R38: Quizás que nos ayuda mucho Ehh no se... a poder avanzar, a conocer otras ideas, otras realidades. Eso

ENTREVISTA N°3	
Códigos	P: Pregunta
	R: Respuesta
	E: Entrevista
Informante	Alumno séptimo básico

P: Renato ¿qué opinión tienes respecto a este libro de Historia?

R1: En el libro de historia que te debería dar información sobre la materia que están pasando y eso

P: ¿tú sabes cómo llega ese libro a tus manos?

R2: Ehh te entrega el gobierno viene a un profesor, al profesor Alexi y te los entrega. Supuestamente lo trae el gobierno

P: ¿y qué opinas de eso que el gobierno los entregue que los libros sean gratis?

R3: Si está bien

P: ¿por qué?

R4: Porque es mejor que pagar por cada libro así que te pasen cada libro pagándolo, que lo regale el gobierno y que sea una ayuda para los niños y sus familias

P: ¿tu valoras que se entregado?

R5: Si

P: ¿Cuáles son los beneficios que tiene el libro para ti?

R6: Que te ayuda a estudiar te ayuda a resolver dudas a entender conceptos y eso

P: ¿y cuáles son los obstáculos que tiene?

R7: Que te cuesta encontrar las cosas

P: ¿cómo es eso?

R8: Que a veces tu busca una materia en sí y tienes que ir a buscar al índice, ir a la página buscar la página y leer hasta encontrar el tema

P: ¿y eso es difícil para ti?

R9: es molesto y es demoroso, no es rápido...

P: ¿y ese procedimiento de usar el libro de buscar la información alguna vez a ti te lo enseñaron en el colegio?

R10: Noooo

P: ¿tú no tienes recuerdo que te hayan dicho este es el libro este es el índice así se utiliza?

R11: Nooo, el índice yo lo aprendí usar por los libros de la biblioteca

P: ¿Qué es lo que más te gusta del libro?

R12: Que demuestra cosas interesantes, así como cultura antigua te muestra así mapas de cómo era como fue te como lo esculpieron o de cómo se llama esto ehh conquistaron lugares eso

P: ¿Qué es lo que menos te gusta?

R13: los textos, los encuentro excesivamente largos y extraños.... No los entiendo, los conceptos son difíciles

P: ¿Dónde tienes tu regularmente tu libro?

R14: En mi casa el de historia siempre lo dejo en mi casa

P: ¿Por qué?

R15: Porque es el más importante pa mí, el de matemáticas y el de historia son los más importantes

P: ¿son los que más usas?

R16: si, y las materias que más me cuestan, entonces me apoyo en los libros

P: ¿Cómo lo utilizas tú en tu casa?

R17: Naa... lo uso cuando tengo que estudiar lo uso así leo

P: ¿Qué procedimiento tienes para estudiar?

R18: Busco información y lo voy anotando en el cuaderno

P: ¿lo complementas con otro recurso de información o utilizas solo el texto de estudio?

R19: También con mi computador utilizo internet

P: ¿tú has visto que utilizar este texto haya tenido un beneficio en cuanto a tus notas?

R20: No mucho porque ¡igual yo soy el que influye en la nota

P: ¿entonces lo utilizas para aprender, pero eso no ha tenido una coherencia con tu rendimiento?

R21: Si, creo que es porque no presto atención a veces en la clase, entonces se me va una parte

P: ¿para qué tipo de actividad se usa el libro en la clase?

R22: Para como buscar información también para explicar algunas cosas leer información

P: ¿tú crees que ayuda más a la labor del profesor o al alumno?

R23: A los alumnos, porque los alumnos porque el profesor dice busquen tal página y ellos primero te explican el tema y tú vas y lo desarrollas y vas aprendiendo mas

P: ¿Qué te parecen a ti los textos o los documentos que aparecen en el libro?

R24: Son como algo confusos, pero igual sirven

P: ¿Por qué te parecen confusos?

R25: Porque empiezan hablar de un tema, así como un cuento que empieza como en tal parte de tal lugar paso esto y eso fue el desarrollo de tal. Son poco claros

P: ¿para qué te sirven?

R26: Para saber cómo fue y también lugares y eso.

P: ¿Qué te parecen las imágenes del libro?

R27: Si son sirven porque igual te ayudan a tener una referencia de cómo fue la cosa por ejemplo te muestran los jarrones y te dicen que son grabados en arcilla que eran hechos con arcilla y te muestran la imagen y te muestran como es

P: ¿son útiles?

R28: Si

P: ¿Qué te parece a ti el tamaño de la letra los colores, la calidad de papel?

R29: Si está bien porque igual a una persona que no tenga muy buena vista le sirve para que vea mejor y los colores también son llamativos si

P: ¿te parece llamativo?

R30: siiii. harto

P: ¿tú crees que el libro te permite un trabajo colaborativo o es más bien individual?

R31: No en verdad sirve para trabajar en bastante gente o sea en grupo porque también lo puedes usar solo pero también sirve para trabajar en grupo

P: ¿Qué opinas tú de eso?

R32: Que está bien o sea... que está bien

P: ¿Por qué está bien trabajar en grupo?

R33: R33: Porque tus compañeros si tú no entiendes algo tus compañeros te dicen no si esto se hace así o y eso te ayuda a llevarte mejor con todos

P: ¿tú crees que en la actividad del libro te permiten dar tu opinión o te permiten ser creativos?

R34: No mucho

P: ¿Por qué?

R35: Porque en si el libro te da una cierta idea y tú tienes que uno tiene que seguir en ese tema y no tu propia opinión o sea alguien podría tener su propia opinión y tendría que tener esa referencia poquita del libro tener la idea y el dar su opinión, pero también hay gente como yo que tomo la idea del libro y tomo la idea no mas

P: ¿Qué rol crees que tiene el libro dentro de tu aprendizaje?

R36: Como ayudarme, ayudada mucho como en el estudiar y eso

P: ¿Rol auxiliar entonces?

R37: Siiii

P: ¿para realizar actividades del libro has tenido que utilizar habilidades de otras asignaturas?

R38: Siiii a veces si, o sea sí, pero no, en otros libros sí, pero no en el de historia

P: ¿tú crees que lo que aparece en el libro las imágenes, los textos, los documentos se relaciona contigo o es más bien lejano de tu realidad?

R39: No si o sea a mi historia no porque yo no soy descendiente de casi ninguna de esas cosas entonces si

R: ¿con que se relaciona?

R40: No con nada

P: ¿Por qué?

R41: Porque yo no soy así, nunca fue de esos que le intereso aprender su cultura

P: ¿tu sientes que son experiencias lejanas?

R42: Siiii, pero igual me interesan

P: si tu pudieras hablar con las personas que hacen los libros textos ¿qué le recomendarías que cambiaras o mantuviera?

R43: Poner actividades muchas más actividades para se vaya más mas trabajando más que escribiendo y trabajar así

P: Quieres comentar algo a parte de lo que hemos conversado

R44: sí, que, aunque no se saque buenas notas, me gusta historia

P: Qué bien... muchas gracias Renato.

ENTREVISTA N°4	
Códigos	P: Pregunta
	R: Respuesta
	E: Entrevista
Informante	Alumno séptimo básico

P: Eduardo ¿qué opinión tienes respecto a este libro de Historia?

R1: Que usted nos pasa un texto para estudiar y así profundizar nuestros conocimientos en un contenido para una prueba

P: ¿tú sabes cómo ese texto llega a tus manos?

R2: Usted debe enviar un informe a don Alexis y don Alexis debe mandar a imprimir entonces se lo pasan a usted y usted debe repartirlo a nosotros

P: Pero yo me refiero al libro de texto de historia de 7 básico

R3: Ehh no, no se ese proceso

P: ¿sabes que es el gobierno quien lo entrega a los colegios para que se distribuya?

R4: Ehh sí, eso sí y que yo sepa no pagan porque se entregan de forma gratuita

P: ¿y qué piensas tú de que lo entrega el gobierno?

R5: Me parece bien porque igual es una gran ayuda para que los papas igual deben hacer muchos gastos en el colegio y entre otras cosas que son extracurriculares

P: ¿te parece una buena ayuda?

R6: Si

P: ¿sabes de que partes se compone un libro, como se forma un libro?

R7: Ehh no, no se

P: ¿alguna vez te enseñaron a usar un libro de texto?

R8: De los del gobierno, no solamente nos pasaban la materia y nos decían abran su libro en tal página y ahí íbamos a tal página ahí íbamos leyendo para comprender la materia

P: ¿o sea tu no recuerdas que algún profesor te haya enseñado a utilizar el libro?

R9: No, no me acuerdo

P: ¿Qué es lo que más te gusta del libro?

R10: Emmm en si Ehh de materia la parte que más me gusto fue la parte de Grecia y roma

P: ¿y del texto en general?

R11: Me gusta la forma que está organizada la información

P: ¿Por qué?

R12: Porque está organizada en hechos importantes que sucedieron, en documentos que te ayudan a comprender eso hechos importantes si en imágenes que también te ayudan a comprender esos hechos y en donde ocurrieron

P: ¿Qué es lo que menos te gusta?

R13: Ehh creo que la parte final, los solucionarios. Porque una persona en vez de hacer el trabajo se va a la parte de atrás a buscar la respuesta. La gente en vez de estudiar o reflexionar va ahí y busca la respuesta altiro

P: ¿Dónde conservas generalmente el libro?

R14: En mi casa lo conservo en un cajón donde tengo todos mis libros y cuadernos y ahí lo conservo siempre

P: ¿acá en el colegio lo dejas alguna vez?

R15: Nooo

¿Por qué?

R16: Porque yo considero que el libro de historia es como el más importante que los otros y como es menos peso por lo tanto siempre me lo llevo porsiacaso cualquier cosa

P: ¿para que lo utilizas en tu casa?

R17: Lo utilizo para estudiar cuando hay algo solamente para eso

P ¿y como estudias, que procedimientos haces?

R18: Mi procedimiento es leer en algunos casos los documentos de un personaje importante trato de comprenderlo, pero no en si otras veces leer y comprender y repetirme la materia a mí mismo para saber si yo comprendí la materia

P: ¿y tú has visto que hace ha tenido un resultado importe en tu aprendizaje?

R19: Siiii

P: ¿Por qué?

R20: Porque he tenido ese método de estudio siempre en historia por lo menos pero no siempre porque antes me ayudaban, pero ahora estudio solo se me hace más fácil hacer eso y mis notas han estado muy bien en historia

P: ¿entonces ves los resultados en tu rendimiento?

R:21 Si he tenido buenas notas

P: ¿Cuáles son los principales beneficios del texto?

R22: Los principales beneficios es comprender algunas cosas que por ejemplo más profundizadas que se pasan en la clase

P: ¿Por qué crees tú que pasa eso, que el texto tiene más profundidad que la clase?

R23: Porque en la clase hay que pasar los contenidos en si después la profesora debe explicar los contenidos y ahí también puede explicar cosas del libro que están ahí, pero si uno no lo comprendió igual puede estar ahí más profundizado para que uno lo comprenda mejor

P: ¿y cual crees tú que son los obstáculos que presenta el texto?

R24: Los obstáculos Ehh los obstáculos no sé,

P: ¿para qué tipo de actividad se usa en clases el libro?

R25: El libro se usa en clases cuando la profesora pide que lo abran y es para explicar la materia para que nosotros veamos en muchos casos mapas para saber dónde se ubicaron antes las cosas y también para pasar materia de cosas importantes de la materia que estamos pasando, un ejemplo serio en roma y en Grecia hay mapas que la profesora explica para saber dónde se asentaron y en qué medida se fueron expandiendo

P: ¿y en comparación con otras con otras asignaturas en todas se utiliza el texto?

R26: En algunas más y en otras menos por ejemplo la que más así se usa son matemáticas, ciencias naturales e historia y las que menos se usan es lenguaje ya que ahí es más comprensión y en lenguaje se basa casi todo en la comprensión y la materia la mayoría es power Paint o materia

P: ¿Qué opinas de las imágenes que aparecen en el texto?

R27: Opino que son buenas porque también pueden ayudar a comprender como era la cultura o como era como eran antiguamente las cosas

P: ¿y porque tú puedes comprender eso a través de una imagen?

R28: Por qué te lo explican el libro

P: ¿qué opinas tú de los documentos, de las fuentes que aparecen en el texto?

R29: Opino que están bien porque en el texto salen los documentos que sirven para comprender lo que en ese párrafo o en ese texto para comprender mejor las diferentes materias con la opinión de un personaje importante que tuvo lugar en ese aspecto

P: ¿el tamaño de la letra, el color, el tamaño de la página que te parece?

R30: El tamaño de la página está bien, la letra está bien y el color también lo encuentro bien porque son llamativos y en especial el color rojo cuando subrayan los documentos porque eso hace que sea más importante leerlo, porque también es una parte importante

P: ¿tu valoras que se subraye porque eso te ayuda a comprender?

R31: Si porque eso te ayuda a interpretar que eso es una cosa muy importante que de un personaje histórico o de algo o de un hecho que paso por lo tanto eso ayuda a comprenderlo mejor

P: ¿tú crees que el texto te permite un trabajo colaborativo o más bien individual?

R32: Emmm hay veces que trabajamos el libro en grupo, pero prefiero individual porque así lo entiendo más y es como entiendo mas solo y no con más personas

P: ¿para tu aprendizaje entonces es mejor trabajar solo?

R33: Si así no me desconcentro tengo más concentración. Pero igual es bueno trabajar en grupo, aprendes a integrarte, eso te servirá para después, cuando uno trabaje por ejemplo... para saber interactuar con distintas personas

P: ¿tú crees que el texto te permite dar tu opinión o ser creativo?

R34: Sí, porque hay algunas preguntas después de los documentos que dicen sobre eso cuál es tu opinión a veces en otras si te parece que está bien lo que dice ahí y lo que tu opines sobre ese documento o sobre el texto

P: ¿Qué piensas de eso?

R35: Que es positivo porque uno puede dar tu opinión de lo que uno piense sobre lo que paso en esa época

P: ¿Qué rol tiene en texto dentro de tu aprendizaje o el papel?

R36: El papel que ha jugado es poder comprender hechos del pasado y comprender ubicaciones así más por los mapas que salen y también cuando hay algo que no entiendo también es una parte importante el glosario porque ahí salen las definiciones cuando uno no comprender algo

P: ¿los textos las imágenes todo lo del libro te permite hacer una relación de la historia con tu vida cotidiana?

R37: No porque mi vida cotidiana es muy diferente a la historia que paso hace miles de años

P: ¿no puedes establecer ninguna similitud?

R38: Si pudiera decirse que por ejemplo que la sociedad de ahora puede estar igual jerarquizada como decirlo y cierta forma porque hay gente con mayor estatus social y con menos estatus social ehh

P: ¿si tuvieras que recomendarle algo a las personas que hacen los textos de estudio que les dirás?

R39 Ehh les diría que agreguen más información sobre conceptos que no fueran así como muy hablados y que los pongan de mejor forma, quizás en una plataforma digital algún día. Eso sería bueno, aunque no si para todos, porque no todos saben medirse con el uso de tecnología

P: ¿ese es un problema?

R40: sí, estar todo el día en el celular, hace que uno no se desarrolle bien. No se aprende a pensar... internet es una herramienta no un juego

P: ¿te gusta estar en internet?

R41: Sí, me gusta....

P: ¿para qué utilizas generalmente internet?

R42: para varias cosas. Para seguir a mis amigos en las redes sociales, para jugar en línea o para ver vídeos y series

P: ¿entonces podrías decir que es uno de tus pasatiempos o intereses? ¿qué otros intereses tienes fuera del colegio?

R43: si, es un pasatiempo cuando estoy en mi casa, y acá en el colegio, en recreo. Lo uso solo en recreo o cuando tenemos que ocuparlo para alguna actividad en clases, cuando los profesores nos dejan.... Otros intereses... leer, cosas que me parecen interesantes

P: y de esas cosas que te gustan o que te parecen interesantes ¿has encontrado algo de ellas en el texto de estudio?

R44: ¿de lo que leo?, ¿de internet? Mmmm no. Quizás algunas cosas me parecen interesantes como los documentos y los testimonios de la gente, pero no lo leería fuera del libro

P: y piensas que eso es factible, o sea, que un texto de una asignatura incorpore cosas que a ustedes le interesan

R45: creo que no... tal vez en las actividades, podrían ser más entretenidas, pero no creo que todo lo que nos gusta pueda estar en un texto que es para estudiar una materia dentro del colegio

P: algo más que quieras agregar Eduardo... Muchas gracias

ENTREVISTA N°5	
Códigos	P: Pregunta
	R: Respuesta
	E: Entrevista
Informante	Alumno séptimo básico

P: ¿Qué es lo que piensas de este libro? De este texto de Historia

R1: Que nos ayuda aprender además que gracias a eso nos podemos basar para estudiar para las pruebas y tener buenas notas

P: ¿y lo utilizas solo para eso, para estudiar cuando hay prueba?

R2: nooo, lo utilizamos harto en clases también, para ver mapas, para ver imágenes, cuando la profesora explica algo que necesita que entendamos con imágenes, proyecta o las vemos directamente del libro... Ehh para aprender, para buscar información

P: y a ti eso que te parece

R3: me parece bien, porque no todos los niños aprendemos sin ver imágenes, entonces es una buena forma de que nos acordemos de las cosas si es que las vimos y no necesariamente por las palabras, porque a algunos nos cuesta más....

P: ¿a qué te refieres con que te cuesta más? ¿qué es lo que te cuesta?

R4: mucha palabra, mucho texto... por ejemplo para mi es más fácil aprender viendo imágenes o cuando la tía hace dibujos en la pizarra, porque así se me queda mejor... no me gusta tanto tener que leer tanta materia o tanta información, prefiero las imágenes

P: ¿No te gusta leer?

R5: no, bueno no es que no me guste por completo, si me gusta leer cosas que son entretenidas para mí, como de videojuegos o cosas de internet, pero un libro me cuesta más leerlo, desde chico que mi mamá me ayuda a leer los libros para el colegio porque tanta letra me confunde

P: ¿y en tu casa leen Alejandro?

R6: sí, mi papá más que mi mamá. Siempre se queja porque a mí no me gusta leer, pero yo le digo que, si leo a veces, solo que él no me ve porque no lo hago con un libro, sino que con el computador o el celular

P: entonces prefieres leer desde una pantalla que desde las páginas de un libro

R7: si

P: ¿por qué?

R8: porque no es lo mismo po... es más interactivo hacerlo desde una pantalla, además hay más colores y uno puede cambiar rápidamente si no le gusto algo de lo que está viendo

P: ¿y eso no pasa con el libro de historia?

R9: no, con ningún libro en realidad... lo que sí, el libro tiene hartas imágenes, entonces por ese lado se vuelve más entretenido, porque uno puede ver cómo fue.... No tanta materia, más verlo por uno mismo, mucho texto es como cargante

P: hablando de tu texto de estudio ¿Sabes cómo llega hasta ti, hasta tus manos?

R10: Emmm primero las personas deben estudiar informarse bien y después tienen que ir anotando bien claro para que las personas entiendan de lo que se está hablando.... Y sé que es gratis, que el gobierno lo entrega para que los colegios lo entreguen a los niños

P: y eso ¿qué te parece?

R11: ¿Qué sea gratis?

P: Sí... ¿Qué piensas al respecto de que llegue de manera gratuita hasta ti?

R12: creo que está bien... Ehh... que es bueno que no tengamos que pagar por el libro, porque ya es un gasto el colegio y todo es caro, entonces está bien que los papás no tengan que gastar en eso

P: ¿A qué te refieres con que todo es caro?

R13: toodo po, todo es caro, la comida, el colegio, la ropa, el celular, para todo hay que tener plata, entonces es bueno que por lo menos el Estado entregue algo gratis y si es para educación, mejor.

P: me puedes explicar porque te parece bien esta ayuda en la educación

R14: porque la educación es lo único que nos dejaron los papás, eh h h h h, entonces es bueno que podamos tener los materiales que eh h h h h, como se llama, nos ayudarán a poder tener buenas notas y tener un buen futuro

P: ¿tú piensas que las notas se relacionan con el futuro que tendrás?

R15: sí, creo que si.... Que mientras más uno se esfuerce, mejores notas van a tener y eso va a hacer que cuando vaya a la universidad tenga una buena carrera y después un buen trabajo y una familia y esas cosas que los adultos quieren

P: ¿los adultos quieren eso? Y de acuerdo a tu opinión, ¿los niños también tienen esas metas? ¿qué quieren los niños?

R16: nooo, algunos niños si, cuando crecen o son adolescente.... pero ahora, no creo. por ejemplo, mis compañeros, yo, jugamos toodo el día a la pelota, no sé si nos preocupan, las notas más a nosotros o a los papás, pero no.... esas metas están lejos. R16: A cada uno le gustan cosas distintas... a las niñas esos coreanos que cantan, a los niños la pelota y así... todos somos distintos

P: ¿tú ves algo de eso que les gusta a ustedes en el texto de historia?

R17: Ehh, no... poco la verdad... quizás en las imágenes a los que les gusta el dibujo... porque ven colores y formas de antes... pero nada más

P: y a ti Alejandro ¿qué es lo que más te gusta del texto?

R18: las imágenes que tiene, porque uno puede conocer cómo era la gente antes, como vivían, que ocupaban y como eran las cosas que hacían

P: ¿Alguna vez te enseñaron como usar el libro? ¿Recuerdas que algún profesor te haya dicho este es un libro de texto, estas son sus partes, así se utiliza?

R19: Nooo, nunca, aprendí a usarlo por las actividades que había que hacer, porque las pedían.

P: entonces ¿tu solo lo abriste y lo miraste sin ninguna instrucción cuando te lo entregaron?

R20: Si...

P: ¿qué fue lo primero que miraste? ¿la primera parte que llamo tu atención?

R21: las fotos y los colores que tiene. Son bien llamativos los colores, ayuda eso a que uno no se aburra con toda la lectura que tiene

P: me quedo muy claro que te gustan las imágenes... ¿qué opinas de los demás componentes como los documentos y las actividades?

R22: Sí las imágenes son la parte que más me gusta... los documentos buenos porque igual hay especificaciones acerca de las cosas que nos están pasando, datos importantes y opiniones de gente que Ehh, vivió la época

P: y por qué es bueno tener la opinión o la visión de gente que como tú dices, vivió la época

R23: porque así uno sabe que las cosas que dicen son ciertas y es como volver al pasado, como estar ahí.... Cuando pasaron las cosas que estudiamos ahora.

P: y si no tuvieras ese testimonio para ti sería difícil volver sobre esas cosas que ya pasaron

R24: Ehh sí, yo creo que sí... son cosas que ya pasaron que no se repiten....

P: ¿qué te parece el aspecto del libro: colores, letra, tamaño?

R25: Ehh bueno igual son como muy pequeñas si es que alguna persona Ehh tiene unos pequeños problemas a la vista igual como que se le van a correr, pero igual es bueno, el peso es un poco incómodo para andarlo trayendo en la mochila....

P: ¿Lo traes siempre en la mochila? ¿Dónde conservar tu libro regularmente?

R26: nooo, lo dejo en el casillero, lo dejo acá. Solo me lo llevo a mi casa cuando tengo que estudiar cuando Ehh, hay pruebas o cuando no voy a venir a clases me lo llevo

P: ¿por qué haces eso? ¿qué utilidad te presta el libro en tu casa?

R27: porque igual cuando hay prueba hay mucha información que se saca del libro y eso igual ayuda a estudiar junto con el cuaderno con lo que aprendimos en clases, entonces creo que es útil para eso.

P: utilizas el libro en clases y en tu casa entonces

R28: sí

P: ¿y porque crees tú que se utiliza el libro texto en las clases?

R29: Para cuanto se llama tener más información más accesible acerca de lo que se está hablando

P: ¿Tú crees que es un beneficio para el profesor o es un beneficio para el alumno?

R30: Que es un beneficio para el alumno.... porque igual hay cosas que no sabe y el libro lo ayuda a aprenderlas

P: y en tu posición de alumno, ¿el libro te ha servido ha sido útil para ti?

R31: Porque igual me ha servido para estudiar y para sacarme buenas notas en las pruebas, o sea no las mejores, pero si, mejorar mis notas.

P: Cómo crees que el libro de ayuda específicamente ¿cómo lo utilizabas por ejemplo en tu casa para estudiar?

R32: Ehh.... Fueron los desafíos, los textos que dan para leer y después uno tiene que responder... eso me ayudo en la parte de atrás de la prueba, no tanto quizás en las alternativas, pero si en la pregunta larga

P: ¿la pregunta abierta?

R33: sí, esa

P: ¿Por qué crees que te ayudo a mejorar en esa pregunta abierta?

R34: porque esos desafíos piden que no sea algo textual, sino que cada uno lea y entienda y pueda escribir su respuesta... eso entonces me ayudo a poder entender más y poder explicar lo que me pedían en las pruebas

P: Respecto al trabajo con esos desafíos ¿Tú crees que el libro te permite trabajar con compañeros o el trabajo es más bien individual?

R35: Ehh puede servir para las dos ya que tiene trabajo en grupo y trabajo individual...

P: ¿Prefieres alguna de esas modalidades?

R36: ehhhhh no.... Me gustan las dos, aunque con compañeros es mejor porque nos ayudamos y podemos intercambiar cosas que sabemos con otros que a lo mejor no saben y también ayudarnos a nosotros

P: Alejandro... ¿te gusta la clase de Historia?

R37: Sí... me gusta, es entretenida.... Me gustaba más cuando la tía hacia el "dato curioso" Era entretenido

P: ¿dato curioso? Puedes explicarme que es eso

R38: una actividad que hacíamos, que uno averiguaba algo que pareciera curioso y proponía una hipótesis, tenía de donde sacaba la información y contarlo al curso... los niños hacían preguntas y también otras respuestas que quisieran

P: ah mira que interesante... y ¿por qué ya no lo hacen?

R39: es que este año nos portamos más mal... y porque estamos más grandes y hay que pasar más materia

P: ¿cómo es eso de que se portan mal?

R40: si, están más inquietos, estamos... los niños, las niñas. todos enamorados se dan besos y a la tía eso no le gusta, entonces nos reta y ahora es menos entretenido...

P: y que piensas tu al respecto ¿Por qué crees que se comportan así?

R41: la edad creo yo, estamos creciendo, las hormonas dijeron un profe el otro día.... Eso pienso yo, que nos interesan otras cosas

P: ¿y algo de eso que les interesa lo vieron en algún contenido este año?

R42: Es más bien alejado como que noooo no lo encuentro tan cercano a mi porque es como mas como es esta palabra más extenso más grueso y eso igual como que me cuesta a mí y como de repente cuando uno está estudiando es como más cargoso empezar a leer todo, pero igual

P: ¿y algo que te llamara la atención? ¿algo que te haya gustado de la materia de este año?

R43: los romanos, las colonias, el legado también los dioses, Grecia también. Eran fuertes y creativos por eso me gustaron.

P: La creatividad, es bien importante... ¿tú crees que el libro da espacio para tu creatividad para que tu des tu opinión?

R44: Sí. Porque igual hay preguntas que son con desarrollo ahí uno se puede expresar bien de lo que entendió y hasta dar su opinión.

P: ¿y eso es importante para ti?

R45: ¿mi opinión? Si... poder decir lo que pienso es bueno.

P: Alejandro, para ir cerrando ¿Qué rol o qué papel crees tú que juega el libro en tu aprendizaje?

R46: Ehhhhh que es importante... Ehh porque si no fuera por el libro y por la profesora yo a mi igual me costaría aprender porque el libro igual me complementa mucho la materia del cuaderno

P: ¿Cómo crees tú que sería una clase de historia si no se usara el libro de texto?

R47: Ehh.... cambiaria porque igual hay cosas que son importantes leerlas y en una clase sin el libro nos va a dejar un poquito retrasados

P: ¿cómo crees tú que podrá mejorar el texto.? ¿si tu tuvieras la posibilidad de hablar con quien hace los libros de textos que le dirías?

R48: Que Ehh que colocaran lo más importante Ehh así en el texto y que evitaran colocar tantas cosas igual como cargante.... Y las palabras que fueran más adecuadas a nuestra edad, porque siempre tener que estar mirando en el glosario es difícil, además hay cosas que no se entienden.

P: ¿Algo más que quisieras agregar?

R49: noooo, nada

P: Muchas gracias por tu participación

R50: ¡de nada!

ENTREVISTA N°6	
Códigos	P: Pregunta
	R: Respuesta
	E: Entrevista
Informante	Alumna séptimo básico

P: Sofía ¿qué es lo que opinas del texto de estudio de Historia?

R1: que es un material de apoyo para ayudarnos a entender y a aprender

P: Que es lo que más te gusta del libro de texto

R2: Ehh la información que da, sobre averigua más allá sobre la materia que nos debe pasar y eso

P: ¿y lo que menos te gusta?

R3: Que argumenta mucho y da cosas que no me importa mucho muchas cosas que no necesita saber una persona porque ya paso y todo como que no le encuentro sentido que traiga tanta información y hay veces que sale la materia después de la que estamos pasando

P: son varias cosas las que no te gustan, vayamos por parte. ¿qué es lo que no te importa por ejemplo?

R4: mucha materia, muchos contenidos que a veces no son importantes, como fechas y nombres.

P: ¿y qué es lo que sí es importante para ti entonces?

R5: no sé, la tía siempre dice que la historia es un proceso, entonces esas fechas, nombres, tanto dato, creo que no es tan importante

P: y ¿cómo es eso de que argumenta mucho? ¿me puedes explicar a qué te refieres?

R6: es que no se bien cómo explicarlo... pero si es mucha materia, a eso me refiero, que es mucho texto, mucha información

P: y la organización ¿tampoco te parece bien

R7: No encuentro que este bien organizado, eso me trae complicación o sea como que me confundo me pierdo como que sale una cosa y después sale otra entonces me enredo y me empiezo a mezclar muchas materias

P: ¿Por qué crees que sucede eso?

R8: no sé... pienso que quizás la profe organiza la materia de acuerdo a lo que tenemos que pasar y que es más larga y ella la resume para nosotros

P: y en ese caso, que ustedes vean materia resumida ¿afectaría en algo su aprendizaje?

R9: eh, no creo... porque si pasáramos toodo lo que tenemos que ver, quizás no terminaríamos nunca, entonces es bueno que lo resuma

P: ¿Cuánto de lo que viste en el libro alcanzaron a ver este año?

R10: Ehh, parece que todo.... no sé, no me acuerdo... a ver... Grecia, Roma, la evolución del hombre.... Todo eso

P: ¿eso te pareció suficiente?

R11: fue suficiente... fue mucho diría yo... es que si, es mucho. Es harta materia, así que usar el libro sirvió harto

P: Respecto al uso del libro alguna vez un profesor te enseñó como se utiliza un libro de texto, sus partes

R12: Si. Un exprofesor jefe en la básica me enseñó, me enseñó que hay que destacar lo más importante y que siempre los dibujos tienen simbolizaciones y que uno no tiene que mentalizarse que tiene que leer mucho tiene que leer creyendo que no es tanto tiene que mentalizarse

P: y ese consejo ¿te ha servido?

R13: Ehh siiii, pero es que además hago otras cosas, o sea hago mapas conceptuales y los pego en la pared y los voy estudiando

P: ¡ah! ¿tienes estrategias para trabajar con el libro?

R14: eh, si

P: ¿dónde utilizas esas estrategias, en la casa o en el colegio?

R15: más en la casa... en el colegio, es menos lectura y es más hacer las actividades. Lo de los mapas es para estudiar en mi casa

P: ¿Dónde tienes tu el libro generalmente?

R16: En la mochila si lo ando trayendo todas las clases que nos toca

P: ¿podrías decir que es un elemento cercano a ti entonces? ¿De uso cotidiano?

R17: sí, podría decir que sí... echo el libro y el cuaderno al mismo tiempo a la mochila cuando nos toca historia.

P: ¿Tú has visto que eso ha tenido un impacto en tu aprendizaje?

R18: Nooo

P: ¿Porque crees que no?

R19: Puede ser que no me concentro, me puedo saber muy bien la materia, pero en la clase se me pierdo, todo, me confundo con todo

P: Existe relación según tú en lo que sale en el libro, lo que vemos en la clase y lo que ves en la prueba

R20: Siiii

P: Si yo te pregunto dónde está el factor para que tu veas que no has rendido de acuerdo con lo que tú has aprendido, donde está el factor que no te permite seguir rindiendo

R21: En la forma que yo estudio o la concentración puede ser tema de concentración porque me distraigo

P: ¿En cuanto a tu aprendizaje ha sido útil el libro?

R22: Siiii

P: ¿Y en cuanto a tu rendimiento?

R23: No tanto

P: ¿Es importante para ti que obtengas aprendizaje aun cuando no se vea en tu rendimiento?

R24: Siiii, porque uno va abriendo más la mente sobre donde proviene uno, saber más de la historia de las culturas

P: ¿Cuál es el uso que se le da en las clases al texto?

R25: Emmm se estudia sobre lo que está pasando sobre lo que paso si eso se mantiene se estudia para las evaluaciones con el libro se hacen resúmenes se hacen tareas se hacen desarrollos

P: ¿Porque crees que se usa el texto, porque crees tú que todas las asignaturas tienen texto?

R26: Porque encuentro que el libro tiene... tiene... cada asignatura tiene que tener un libro porque tiene un contexto, más contenido, mas todo, así eso ayuda al alumno y al profesor para ir avanzando el mismo y ayudar a desarrollarse a tener más cultura

P: Entonces tú crees que el texto es una ayuda tanto para el profesor y como para el alumno

R27: Siiii, porque el profesor a veces se le puede olvidar y puede leer el libro lo puede sacar puede hacer las pruebas con más contexto, ayuda también al alumno para que se desarrolle todo eso

P: para que el alumno se desarrolle... ¿qué tipo de desarrollo crees tú que el texto fomenta en el alumno?

R28: Ehh, de conocimientos en la materia... también de poder opinar, de poder decir cosas que pensamos

P: ¿qué parte del libro te permite eso?

R29: las actividades, los desafíos, esos ayudan. Las preguntas son bien desarrolladas bien específicas, los desafíos los encuentro buenos si uno se sabe organizar a sí mismo como estudiante sabe abrir más la mente y sabe desarrollarse mejor

P: ¿Tú crees que el texto te ayuda a trabajar con tus compañeros o es más un trabajo individual?

R30: Es más un trabajo individual, porque o sea en grupo igual te puede servir de algo porque puedes compartir distintas cosas, compartes opiniones, pero entonces individual puede ser que uno se concentre mejor y le queda más grabado en la memoria la información en cambio en grupo distintas opiniones igual te pueden servir, pero me distraigo mucho

P: ¿Tú que piensas de los documentos de los textos que aparecen en el libro documento 1 documento 2 documento 3, fuentes históricas que piensas de esas fuentes?

R31: Buenos, porque así dan imágenes al saber conocer lo que está pasando como se dividía que necesitaban la información el encuentro muy bueno porque dan resúmenes cortos no tan largos así, que te confunden más, no así está bien

P: ¿Que te parecen las imágenes del texto?

R32: Buenas encuentro que están super buenas están bien dadas entonces tienen lo justo y preciso no tienen que tener más ni explicar menos si no que está todo bien

P: ¿Te parecen buenas las imágenes entonces?

R33: Siiii

P: ¿Qué te permiten comprender las imágenes del texto?

R34: Ehh sobre que se necesitaba, sobre que tenían, todo sobre cómo se desarrollaba o se expandía la expansión los territorios todo eso

P: ¿qué has aprendido con el texto?

R35: Ehh como sacar información más resumida de lo que me parece entregar las cosas a tiempo hacerlos bien y rápidamente y eso sería

P: ¿Tú crees que el libro apunta o te demuestra diversidad distintos ejemplos distintas realidades?

R36: Emm si ósea porque igual te toma puntos de distintas épocas entonces significa que uno va de lo más simple a lo más difícil, entonces uno va desarrollando y va aprendiendo cada vez mas de cada lugar entonces encuentro que si

P: ¿Tú crees que el texto las imágenes y todo lo que aparece ahí es cercano a tu realidad?

R37: No, porque ahora estamos como en otra época en otro siglo otra sociedad que ya no es como antes que se respetaba, ahora todo lo disperso ya no hay respeto por uno mismo nada de nada entonces encuentro que no por ejemplo ahora ya no es tan machista decir ya no es tan machista las mujeres pueden votar puede esta todo libre para ambos

P: Entonces ¿Tú crees que el texto se relaciona con eso, que refleja ese cambio?

R38: Si, sí, sí. Por ejemplo, el tema cuando las mujeres no podían votar era como esclavas no eran ciudadanas cuando el hombre se supone tenía el mayor poder todo eso de los niños igual

P: ¿y qué piensas respecto a ese cambio?, a que sea todo libre ahora para ambos, como tú dices

R39: creo que está bien, que las mujeres tenemos los mismos derechos que los hombres, está bien que podamos votar y tener derecho a voz y voto como es que se dice

P: y qué te refieres entonces, cuando dices que ahora está todos disperso que ya no hay respeto

R40: a otras cosas, a valores que ya no hay, por ejemplo... no sé.

P: si tuvieras que describir a la sociedad actual, con los valores que ahora tiene ¿Cuáles serían estos?

R41: más individualistas y consumistas. Muchos grupos y poco solidarios

P: y eso se ve en la sociedad o acá en el colegio también

R42: eh... afuera y adentro... en la sociedad y en el colegio. En el colegio mucho, sobre todo lo de los grupos y lo de ser individualista, casi nadie se preocupar por el otro. Yo trato de hacerlo, pero no todos lo hacen

P: y qué explicación tiene eso, de acuerdo a tu opinión por qué se da de esa forma

R43: porque los niños lo aprenden en sus casas y en el colegio tampoco cambian mucho las cosas, es difícil que se haga un cambio acá de lo que traen de su casa.

P: ¿hay posibilidades de que eso se transforme? En tu opinión

R44: Mmmm, quizás... si se preocuparan más de lo que a uno le gusta, de cómo se siente, tratar de que los niños estén bien y así no armen conflictos

P: ¿qué les gusta a los niños de tu edad?

R45: ¡Ay! Hartas cosas. La tecnología, mucho, estar en redes sociales, compartir fotos, historias, algunos juegan basquetbol, otro futbol, algunas niñas vóley. Pero más que nada, estar en redes sociales

P: ¿son una generación muy tecnológica dices tú?

R46: muuuucho

P: y eso ¿Cómo se relaciona con ustedes como estudiantes?

R47: Poco, hay poca relación... los cuadernos, escribir, leer, no es lo mismo que hacerlo en un celular o en el computador, por ejemplo, entonces es más Fome lo que tenemos que hacer acá.

P: ¿piensas que esto que tu describes puede cambiar alguna vez?

R48: solo si la tecnología llegará al colegio, pero yo lo veo difícil. Mucha distracción

P: Sofía, para terminar ¿Si tu pudieras hablar con quienes crean los libros de textos que consejos les darías?

R49: Emmm, ah que no escriban tanta información que no se necesita, aunque la información está bien, que no lo hagan tan largo ni tan específico tienen que hacerlo corto y preciso, así como no tanta información

P: ¿Como te gustaría a ti que fuera el texto de estudio?

R50: Emmm para desarrollar actividades en clases y después ese desarrollo de clases estudiarlo para la prueba y que se basaran las prueba en eso

P ¿Como se trabaja eso, que debería cambiar en el texto?

R51: no sé si tanto en el texto, en nosotros, trabajando, estudiando, que sea menos información que lo hagan corto y preciso más ejercicio y menos textos

P: ¿Algo más que quieras decir?

R52: no.

P: Gracias por tu colaboración

R53: ya, de nada.

ENTREVISTA N°7	
Códigos	P: Pregunta
	R: Respuesta
	E: Entrevista
Informante	Alumna séptimo básico

P: ¿Qué es lo primero que tú piensas si yo te digo libro de texto de historia?

R.1: Material de apoyo para aprender en las clases... no solo en historia

P: ¿tú sabes cómo llega a ti ese texto de estudio?

R.2: Por el gobierno de Chile, porque siempre dan libro en los colegios una para cada curso

P: ¿y qué te parece a ti que sea gratis?

R.3: Que está bien porque si no fuera gratis seria caro porque es grande y son muchos libros, y que es bueno, una ayuda para las familias

P: ¿Qué beneficios crees tú que tiene el texto de estudio para ti como estudiante?

R.4: Que hay cosas importantes que aparecen, que permiten que nos guiemos por ellas y podamos comprender los hechos en mayor profundidad

P: ¿Qué dificultades tiene para ti el texto de estudio?

R.5 Que tiene palabras que no entiendo y significados que no entiendo un poco y los textos tan largos

P: ¿Qué es lo que más te gusta, entonces del libro de texto?

R6: Ehh más que nada los documentos que son bien completos y te ayudan a estudiar

P: ¿Qué es lo que menos te gusta?

R7: No me gustan muchos los textos donde los hacen demasiado largo y con tanta información hacen que el alumno no pueda retener todo

P Tú sabes cómo se estructura un libro de texto, tu recuerdas que alguna vez algún profesor te dijo mira este es un libro de texto de esta manera se utiliza

R.8: No, yo incluso tuve que hacerlo con una amiga de mi mama que ella me enseñó la estructura del libro y que tenías que estudiar de tal manera con cada tipo de libro

P: ¿Dónde tienes tu libro generalmente? ¿Dónde lo guardas?

R9: En el colegio en el casillero

P: ¿Lo llevas a tu casa?

R.10: No, no, nunca

P: No lo Utilizas en tu casa entonces

R.11: No lo encuentro necesario

P: En tu experiencia de trabajo y aprendizaje, ¿Es útil el libro para ti?

R12: Yo creo que no, porque yo me baso en la materia y utilizo la materia no utilizo mucho el libro para estudiar

P Lo utilizas en clases ¿Que uso le das tu al libro en clases para que lo utilizan?

R13: Mm, para, si, responder preguntas si para estudiar en clases no en la casa, para como evaluar mi rendimiento en clases se podía decir para eso lo utilizo

P: ¿Por qué crees tú que se utiliza el libro en la escuela?

R14: Ehh para enseñar algunos contenidos que no se han revisado con la materia o para tenerlo ya escrito como, por ejemplo, los cuadernos mucha gente los bota y otras retienen los libros, así se pueden mantener como en la familia o también para llevarlos a otras manos otros niños

P: ¿Piensas que el libro sería útil a otros niños?

R15: Si, a otros que no tengan oportunidades, que quizás tengan a un mal profesor, que tengan que leer todo del texto

P: qué crees ¿el texto es más útil para profesor a para el alumno?

R16: Ehh yo creo que más para el profesor... Porque de ahí saca la base para escribir la materia y para hacer las pruebas por eso yo creo que le sirve más al profesor

P: ¿Qué te parece el texto en los documentos que tiene en las fuentes que tiene?

R17: Que son interesantes que también como traen pequeños párrafos tiene más información incluso te señala las páginas y puedes ir a buscar las ideas y entender más para estudiar

P ¿Qué te parecen las imágenes que contiene?

R18: Las imágenes, o sea, que son más que nada sobre conocimiento de la historia ponen referencias de esculturas Ehh imágenes de artes por ejemplo una guerra

P: ¿Qué te parece eso?

R19: Me parece bien porque enseña un poco también de cultura porque así puedes recordar una escultura que viste en el libro y después si necesitas hacer un trabajo o algo en el futuro sobre lo puedes buscar en el libro que lo viste

P ¿Qué te parecen las letras, el tamaño, los colores, la calidad del papel ¿

R20: Bien porque no tiene una letra ni muy chica ni muy grande que no pueda abarcar tanto espacio Ehh resalta las partes importantes también pone en azul las definiciones que están en el glosario entonces está bien yo creo

P: ¿Para qué te ha servido a ti el libro?

R21: Emmm sí, desarrollo de conocimiento, si porque toma fragmentos entonces esos los puedes anotar en el cuaderno y te pueden servir como un tipo de resumen

P: ¿Tú crees que el libro te permite trabajar con tus compañeros o es más bien un trabajo individual?

R22: Yo creo que también es de grupo porque así puedes compartir tus opiniones del texto y guiarte por la opinión de otros para así seguir estudiando

P: ¿Crees que el texto te da espacio para entregar tu opinión o mostrar creatividad?

R23: Mmmm no yo creo que no mucho, porque es palabras concretas que señala y también son textos que ya han sido confirmados ósea ahí no puedes dar mucho tu opinión porque o sea puedes cambiar incluso el tipo de historia y eso te puede afectar mucho al momento de hacer la prueba

P: Sientes que no puedes discutir con el texto

R24: Siiii

P ¿No lo puedes interpelar porque eso ya está escrito?

R25: Si

P: ¿Y eso que te parece?

R26: Yo creo que es bueno porque así uno no tiene una parte errónea del texto porque así le pasa a mucha gente que al dar opiniones del texto forman una historia que no tiene nada que ver

P: ¿El texto llama tu atención?

R27: Siiii, porque tiene varias historias y eso de las imágenes es un tipo de cultura distinta te enseña sobre otras civilizaciones además de Chile entonces no es como solo un entorno nacional es como de todo el mundo

P: ¿Tú sabes que procedimiento seguir para analizar los textos que te aparecen?

R28: Nooo

P: ¿Como crees tú que sería la enseñanza de la historia sin el uso del texto?

R29: Sería bien extraño porque que se pasa si el profesor no se acuerda de tan acontecimiento o no puede señalar tan detallado como un libro, eso entonces como que provocaría un tipo de duda también en los alumnos, sería muy incompleto

P: ¿Que rol juega el libro en tu aprendizaje?

R30: Mas que nada es como refrescar y añadir acontecimientos más que nada eso

P: Tu sientes que las imágenes, los documentos, los textos que aparecen en el texto se relacionan con tu vida cotidiana con tu vida diaria puedes hacer un vínculo o es más bien lejano

R31: Creo que es lejano, Porque no creo que tenga mucho que ver la historia y la cultura con alguien de la actualidad

P: Si tu pudieses hablar con las personas que hacen los textos ¿qué recomendaciones le darías tú?

R32: Ehh dependiendo del grado de edad que quieran hacer para hablar sobre la historia, por ejemplo, que los conceptos sean más simples, hablar con diferentes

conocimientos y palabras según el tipo de edad según lo que tú quieras hablar, si quieres que el niño aprenda rango de esas de 10 a 15 años hacerlo con diferentes palabras y diferentes acontecimientos entonces eso ayuda al niño o al adulto aprender de diferente manera, pero dependiendo de su edad

P ¿Que fuera más adecuado a la edad de cada uno?

R33: Si eso yo lo vi en un programa de tele

P: ¿Qué viste en ese programa?

R34: Que hablaba que sería mejor que los creadores del texto adecuaran a la edad del niño el tipo de texto más largo o más corto o más breve en palabras no tan complejas que por ejemplo en una prueba en este caso el niño no se cuestione tanto en que poner por ejemplo hay muchas veces que el niño tiene problemas para decir tal palabra porque no se acuerda cuál es entonces si le dan en el rango de dificultad Ehh eso podría ayudar más al niño a responder una pregunta

P ¿te gustaría agregar algo más?

R35: nada, agradecer por tomar mi opinión

P: ¡Gracias a ti Sofía!

ENTREVISTA N°8	
Códigos	P: Pregunta
	R: Respuesta
	E: Entrevista
Informante	Alumno séptimo básico

P: Esteban ¿Qué te parece este libro? ¿qué opinas del texto de historia?

R1: Ehh un libro donde hay materia para estudiar

P: ¿tú sabes cómo llega a ti ese texto de estudio?

R2: Ehh mediante la municipalidad, gratis, para estudiar los niños de los colegios

P: ¿y qué te parece a ti que sea gratis?

R3: Que está bien porque así apoyan a la educación pública y no hay que pagar por los libros para que sea más accesible los libros

P: ¿Te parece importante que los libros sean más accesibles?

R4: Si. Porque así hay más acceso a la cultura y más personas pueden leer

P: ¿Y a ti te gusta leer?

R5: la verdad, es que bien poco.... Prefiero otras cosas, como el celu, jugar en línea o salir con mis amigos a pasear

P: ¿tú sabes las partes que componen un libro o el texto?

R6: No

P: ¿tú te acuerdas de que en básica algún profesor te dijo este es el libro de texto, así se usa?

R7: No nunca me enseñaron

P: ¿Qué es lo que más te gusta del texto?

R8: Emmm las imágenes porque siento que es como ver lo que hacían en el pasado las culturas me gustan bastante

P: ¿tú a través de las imágenes puedes ver eso?

R9: Siiii

P: ¿cómo accedes a esa información?

R10: por la observación, sus características, lo que dice la imagen

P: ¿Qué es lo que menos te gusta

R11: Que haya mucho texto porque yo soy un hombre como decirlo pajero me carga leer los libros

P: ¿y eso te desmotiva?

R12: siiiii, me da mucha flojera.... Ni ganas de abrirlo

P: ¿Dónde tienes tu el libro regularmente?

R13: En el casillero o en mi casa

P: ¿lo llevas a tu casa? ¿Cuándo lo llevas a tu casa?

R14: Si, cuando hay que estudiar, pero algunas veces se me olvida y lo deajo en el casillero, pero como normalmente nos toca el viernes no puedo estudiar en mi casa

P: ¿y como lo utilizas en tu casa?

R15: Leer los textos, porque yo a veces estudio con la anto entonces ella me hace leer los textos del libro, ella dice que usted siempre los coloca en la prueba

P: ¿te ha servido?

R16: Si

P: ¿Cómo, para qué te ha servido?

R17: En recordar la materia porque la anto me hace estudiar mucho, ella es la matea en historia ehhhh me explica

P: ¿Qué beneficios crees tú que aporta el texto?

R18: Mmmm te lleva como más, o sea como hay más materia podi cachar más sobre no como tan relevante a lo relevante que puede ser no relevante

P: ¿puedes explicar eso?

R19: Que algunas veces como que no es relevante, como para escribir no es tanto, pero puede ser importante a veces para otra cosa que no está en la materia, pero si ahí

P: ¿para qué tipo de actividad se utiliza en la clase el texto?

R20: Para repasar

P: ¿Qué repasas?

R21: Emmm hay desafíos donde te sacan actividades donde tu lees eso que tiene que ver con la materia y con la prueba donde te van pasando

P: ¿tú crees que el texto le ayuda más al profesor o al alumno?

R22: A los dos. porque si se le olvida un detalle al profesor puede leerlo y al estudiante lo ayuda a estudiar

P: ¿Qué te parecen a ti los documentos que aparecen en el texto?

R23: Los documentos como los desafíos

P: esas fuentes que tu lees para realizar los desafíos

R24: Ehh bien porque te informai y podi hacer los desafíos

P: ¿en cuanto a su extensión te parecen cortos o extensos?

R25: O sea son cortos me gustaría más que colocaran todo un texto en vez de están separando documento 1 documento 2 documento3 y podrían ser solo uno. Sería más rápido y menos enredado

P: ¿Qué opinas tú de las imágenes que aparecen en el texto?

R26: Que son bacanes porque te puede llevar como a el punto de vista de lo que hacían como ver como hacían las culturas, como ahora son cuadros como fun fun fun, pero antes era más bacán como que esculpían mucho eran más lindos

P: ¿respecto a la letra el tamaño del papel?

R27: Esta bien, está lindo

P: ¿tú crees que el texto te permite un trabajo colaborativo o más bien un trabajo individual?

R28: o sea en colaborar como hacer actividades de dos o tres personas, te distrae, pero solo te podi enfocar más y que sea como más fácil porque te concentra mas

P: ¿eso es lo que tu prefieres?

R29: Siiii

P: ¿pero el texto te pide hacer actividades solo o en grupo?

R30: Algunas actividades salen con tu compañero de puesto, pero siento que es más fácil hacerlo solo porque así no te concentrai como decirlo te distraes en la

respuesta del otro y no en la tuya por ejemplo si estoy mal te colocai nervioso, pero si no veí las otras respuestas que pueden estar buenas estoy tranquilo

P: ¿tú crees que el libro te da espacio para expresar tu opinión o mostrar tu creatividad?

R31: Amm nooo, porque ya todo está explicado en el texto, es como un regimiento porque no te deja expresar porque tu sabí que ahí está

P: ¿sientes que no puedes expresar tu opinión?

R32: Nooo

P: ¿Qué rol ha tenido el texto en tu aprendizaje?

R33: Mmmm, o sea para repasar sí, pero principalmente del profesor aprendo

P: ¿tú crees que lo principal de la clase de historia es el profesor más que el texto?

R34: Si

P: ¿tú crees que el texto se relaciona con tu experiencia de vida, por ejemplo, tu lees un texto y sientes que ese contenido tiene que ver algo contigo?

R35: Es algo lejano, yo veo el año por ejemplo estamos en el 2018, y eso puede haber pasado hace 100 años antes de cristo y eso

P: ¿no se relaciona lo que aparece en el texto con tu realidad?

R36: Algunas veces si porque podí sacar relaciones por ejemplo romanos crearon el latín que es el español ahora que hablan en muchas partes

P: ¿tú has tenido que utilizar habilidades que aprender en otra asignatura para usar el texto de historia?

R37: La línea de tiempo es como la línea de numero por ejemplo esta cero y números pasados números negativos que te explica antes de cristo por ejemplo los números negativos que son anteriores al uno

P: ¿si tu tuvieras que hablar con las personas que fabrican estos textos que le dirías que recomendaciones les darías?

R38: Que explique mejor porque algunos textos te dejan ahí la materia te la tiran, pero hay que recurrir al profesor para que te explique, pero por ejemplo te colocan lo que vas a leer un texto a parte nada que ver de enseñanza media pero que te

da a ti con la enseñanza media, como tu sabi que es ahí está el profesor que te explica más grande.

P: ¿tu solo con el texto no podrías llegar solo al conocimiento sin un profesor que te explicara?

R39: Siiii, si estuviera mejor explicado

P: ¿Algo más que quieras expresar Esteban?

R40: No tía, muchas gracias

P: Gracias a ti por tu colaboración.

