

# ENTRE EL ESTALLIDO Y LA PANDEMIA. PRÁCTICAS DE CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

BETWEEN THE SOCIAL OUTBREAK AND THE PANDEMIC.  
CURRICULUM CONTEXTUALIZATION PRACTICES IN THE LEARNING OF HISTORY AND SOCIAL SCIENCES.

*Rocío Alejandra Almendras Chacana*  
Docente, Universidad de Santiago de Chile  
Magister en Educación, mención Currículum Escolar  
Santiago, Chile  
*rocio.almendras@usach.cl*  
ORCID: [0000-0002-0741-2556](https://orcid.org/0000-0002-0741-2556)

*Katherine Pamela Jara Pérez*  
Profesora, Colegio Los Pensamientos de San Bernardo  
Magister en Didáctica de la Historia, Ciudadanía y Ciencias Sociales  
Santiago, Chile  
*katherine.jara@usach.cl*  
ORCID: [0009-0000-8752-1121](https://orcid.org/0009-0000-8752-1121)

**Resumen:** La implementación de procesos de enseñanza en modalidad online, en un contexto de docencia remota de emergencia, desafió al profesorado a modificar sus prácticas docentes, ajustando los procesos de aprendizaje a un nuevo escenario. A nivel curricular, estos procesos de cambio fueron guiados por ajustes en el currículum nacional a través de una Priorización Curricular de los objetivos de aprendizaje (OA). La asignatura de Historia y Ciencias Sociales no solo se vio desafiada por los ajustes a nivel curricular, sino que también por el contexto de crisis social expresado en el Estallido Social (2019). En este escenario, el estudio buscó analizar las prácticas de contextualización curricular desarrolladas al interior de un curso de Historia y Ciencias Sociales orientado a la preparación para la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) en contextos de Preuniversitario. Los resultados dan cuenta de la existencia de prácticas intencionadas de contextualización curricular que surgen como acuerdo consensuado entre el equipo docente. Estos aspectos se relacionan con la incorporación curricular de la categoría Problema Social y la transformación de la vida cotidiana en recurso curricular. También se identifican prácticas no intencionadas vinculadas con la

**Fecha recepción:** 25 de enero de 2024  
**Fecha aceptación:** 16 de mayo de 2024  
**DOI:** 10.5354/2735-7279.2024.73716



organización del conocimiento disciplinar, aspectos que impactan en el desarrollo del Pensamiento Histórico, Geográfico y Social.

**Palabras clave:** contextualización curricular, historia y ciencias sociales, currículum, docentes.

**Resumo:** A implementação de processos de ensino na modalidade online em contexto emergencial de ensino remoto desafiou os professores a modificarem suas práticas docentes, adequando os processos de aprendizagem a um novo cenário. No nível curricular, esses processos de mudança foram orientados por ajustes no currículo nacional por meio de uma Priorização Curricular de objetivos de aprendizagem (OA). A disciplina de História e Ciências Sociais não foi apenas desafiada pelos ajustes a nível curricular, mas também pelo contexto de crise social expresso no Surto Social (2019). Nesse cenário, o estudo buscou analisar as práticas de contextualização curricular desenvolvidas dentro de um curso de História e Ciências Sociais voltado à preparação para a Prova de Acesso ao Ensino Superior (PAES). Os resultados mostram a existência de práticas intencionais de contextualização curricular que emergem como um acordo consensual entre a equipe docente. Esses aspectos estão relacionados à incorporação curricular da categoria Problema Social e à transformação do cotidiano em recurso curricular. Identificam-se também práticas não intencionais ligadas à organização do conhecimento disciplinar, aspectos que impactam o desenvolvimento do Pensamento Histórico Social.

**Palavras-chave:** contextualização curricular, história e ciências sociais, currículo, professores.

**Abstract:** The implementation of teaching processes in online mode in an emergency remote teaching context challenged teachers to modify their teaching practices, adjusting learning processes to a new scenario. At the curricular level, these change processes were guided by adjustments in the national curriculum through a Curricular Prioritization of learning objectives (LO). The subject of History and Social Sciences was not only challenged by adjustments at the curricular level, but also by the context of social crisis expressed in the Social Outbreak (2019). In this scenario, the study sought to analyze the curricular contextualization practices developed within a History and Social Sciences course aimed at preparing for the Higher Education Access Test (PAES). The results show the existence of intentional curricular contextualization practices that emerge as a consensual agreement among the teaching team. These aspects are related to the curricular incorporation of the Social Problem category and the transformation of daily life into a curricular resource. Unintentional practices linked to the organization of disciplinary knowledge are also identified, aspects that impact the development of Social Historical Thinking.

**Keywords:** curricular contextualization, history and social sciences, curriculum, teachers.

## **INTRODUCCIÓN: CURRÍCULUM NACIONAL EN CHILE: ESTALLIDO SOCIAL Y PANDEMIA**

El periodo que comprende entre octubre de 2019 y marzo de 2020 se caracterizó por el desarrollo de procesos que impactaron profundamente en la vida cotidiana. A nivel educativo, el Estallido Social y la pandemia Covid 19 desafiaron al profesorado a modificar sus prácticas docentes, ajustando los procesos de aprendizaje a nuevas realidades (Barria-Herrera et al., 2023; Valencia y Villalón, 2020). A nivel curricular, estos procesos de cambio fueron guiados a partir de ajustes en el currículum nacional, expresados en una Priorización Curricular de los Objetivos de Aprendizaje (OA), que permitió la definición de aprendizajes nucleares e integradores, que pudieran sostener y hacer significativo el aprendizaje en el contexto de crisis sanitaria (Mesa Social COVID-19, 2020; Unidad de Currículum y Evaluación, 2020).

Estos cambios a nivel de currículum prescrito implicaron repensar y gestionar el currículum, alejándose de la mirada disciplinar y fragmentada, diseñando núcleos temáticos flexibles que dieran cuenta de la realidad emergente, presente y futura (Magendzo, 2020).

De este modo, como menciona Venegas (2021) y Del Alba (2020), la contingencia pandémica obligó al profesorado a replantearse la arquitectura curricular tradicional (p.27), lo que se tradujo en procesos de ajuste de instrumentos curriculares de aula (planificaciones de asignatura) y la implementación de nuevas estrategias didácticas tendientes a adecuar el proceso formativo al nuevo escenario. Así, el currículum como proyecto cultural, político y social debió abrirse a nuevas voces, metodologías y perspectivas (Díaz- Barriga y Barrón, 2022).

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no solo se vio desafiada por el escenario de pandemia, sino que también por el contexto de crisis social y política vivida en el país (Garcés, 2020; Pezo et al., 2021). El Estallido Social de octubre de 2019 vino a colocar de relevancia la importancia de remirar el proyecto país y cuestionar los sustentos económicos, políticos y sociales que habían dado forma a Chile desde fines de la dictadura militar (1973-1990) a través de la constitución de 1980.

Este escenario no solo nos retrotrae a la experiencia histórica de construcción de Estado Nación durante el siglo XIX en Chile y los cambios constitucionales venideros, sino que también invita al profesorado a reforzar la mirada sobre la finalidad del aprendizaje de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales, vinculada con pensar “en y sobre la sociedad”, desde una ciudadanía crítica y democrática capaz de construir y entender su propio mundo (Pagès, 1994).

Considerando este escenario convulso, nos cuestionamos sobre las decisiones curriculares que han tomado las y los docentes para enseñar Historia y Ciencias Sociales, y las transformaciones que han debido realizar para planificar e implementar procesos de aprendizaje que tiendan al desarrollo del pensamiento Histórico, Geográfico y Social en el escenario descrito. Para ello, nos preguntamos ¿de qué forma el

profesorado adaptó el currículum para abordar el proceso de aprendizaje en un contexto de educación virtual mediado por una pandemia?

Estas preguntas nos permitirán colocar el acento sobre el análisis de las prácticas de Contextualización Curricular desarrolladas por las y los docentes en tiempos de currículum de emergencia y transformaciones sociopolíticas, desde una mirada del aprendizaje que coloca su acento en la implementación del currículum en el aula.

Según plantea Giroux (1990), la acción de enseñar desde la toma de decisiones implica posicionarse como un agente educativo reflexivo, un profesional transformativo. Lo anterior es un aspecto transversal a la práctica educativa, independiente del nivel y/o espacio donde se desarrolla. Como sostienen Castro y Aranda (2016) y Martínez y González (2010) el acompañamiento pedagógico para el acceso a la Educación Superior, realizado a través de espacios de Preuniversitario, también puede plantearse como instancias de formación donde se recrea la acción educativa, se aporta sentido a los nuevos conocimientos (p.521), planteando una intencionalidad educativa con respecto al currículum nacional (p.54).

De este modo, es posible la existencia y desarrollo de prácticas de gestión y contextualización curricular al interior de espacios de Preuniversitario, en tanto se conciben como espacios de desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje sobre los cuales el/la docente toma decisiones pedagógicas respecto de su quehacer, experimentando los desafíos que se viven en el sistema educativo.

Lo anterior se expresa en algunas investigaciones que han reportado prácticas de gestión curricular al interior de los Preuniversitarios, tales como la realizada por Mercado y Romero (2018), donde identifican posicionamientos curriculares que transitan desde perspectivas técnicas a críticas que se expresan en la gestión de aula y la definición de Proyecto Educativo (p.82). Así mismo Morgado (2016) destaca que la educación que se imparte en establecimientos no formales, como preuniversitarios, es planificada, gestionada y toma como referente las pruebas estandarizadas construidas en base al currículum nacional.

De esta forma, considerando el espacio de Preuniversitario como contexto para la toma de decisiones y posicionamiento respecto a los procesos educativos, la presente investigación plantea el análisis de un caso particular referido a un curso de Historia y Ciencias Sociales, desarrollado en un Preuniversitario de la zona sur de Santiago, implementado de forma virtual sincrónica y orientado a la preparación para la prueba de acceso a la educación superior (PAES).

## CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

Uno de los resultados más importantes obtenidos con la implementación de la Priorización Curricular, se relaciona con la posibilidad de contar con espacios para la toma de decisiones curriculares, entendidas como proceso de definición de alternativas con respecto a objetivos educacionales, contenidos culturales, estrategias didácticas, etc. Dichas decisiones son complejas puesto que comprometen lo valórico, lo factible, lo deseable, que surgen de un análisis sistemático de la realidad (Magendzo, 1977, 2008).

De esta forma, la existencia de un currículum menos saturado, que surge con la reducción de los Objetivos de Aprendizaje por asignatura, posibilita que las y los docentes puedan repensar sus escenarios de aprendizaje y que definan alternativas de acuerdo con el contexto de aprendizaje que supone la pandemia.

La literatura ha definido este proceso con el concepto de *Contextualización Curricular*, el cual se refiere a la lectura crítica del currículum prescrito realizada por las y los docentes, y que define espacios de toma de decisiones curriculares en los diversos espacios de concreción curricular, pero que afectan principalmente en el espacio de aula (Espinoza, 2005; Espinoza, Riquelme y Salas, 2017).

A nivel de producción nacional, la Contextualización Curricular es entendida como un proceso de toma de decisiones y de desarrollo de acciones curriculares a partir de la propuesta curricular oficial (Programas propios o elaborados por el Mineduc), con la finalidad de hacer más pertinente el currículum a transmitir (Meza et al., 2004, p.171).

Este proceso se caracteriza por ser el resultado de una política curricular que favorece la generación de propuestas curriculares a nivel local, a través del diseño de programas mandados por los principios de flexibilidad y autonomía curricular (Mondaca, 2022).

En este marco se destaca la existencia de procesos de adaptación, complementación o innovación del currículum nacional en la sala de clases, lo que implica nutrir la propuesta curricular con nuevos enfoques y metas de aprendizaje (Espinoza, 2006). Sin embargo, también se evidencian prácticas de “no lectura” del relato curricular, donde se desconsidera el currículum nacional y la selección/implementación curricular se centra solo en las intenciones del docente como experto (Espinoza, 2005; Espinoza, O; Riquelme, S; Salas, 2017).

A nivel internacional, la utilización del concepto de contextualización curricular se encuentra relacionada con la idea de que el currículum debe ser apropiado al contexto en el cual se desarrolla, en particular a los intereses, expectativas y características del estudiantado (Zabalza, 2012).

Desde esta perspectiva, se entiende la contextualización curricular como una posibilidad de adaptación del currículum nacional a los contextos locales, lo que permite la construcción de conocimiento que ajusta la prescripción curricular con la experiencia

y necesidades del estudiantado y la cultura local (Charles y Ault, 2008; Kemp, 2006; Kitchens, 2009).

Así, el estudiantado y el lugar se sitúan como referentes a la hora de contextualizar el currículum. Estas creencias se basan en el supuesto que el desarrollo curricular debe partir desde las necesidades educativas del estudiantado y de las características del lugar en el cual se enseña, lo que se valora como un medio para adaptar las prácticas pedagógicas y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje (Chung y Chow, 2004; Cook, 2006; Doyle, 2009; Hartnell y Vetere, 2008; Shriner et al., 2010).

Desde nuestra perspectiva, si pensamos en la implementación curricular como una experiencia e integramos las dimensiones políticas y sociales para la comprensión del objeto educativo (Pinar, 2014), reconocemos la contextualización curricular como un diálogo situado que ocurre en un tiempo y espacio, que está mediado por actores y artefactos, donde las visiones docentes se colocan al servicio de la interpretación del texto curricular, siendo el escenario y sus estudiantes referentes a la hora de la toma de decisiones curriculares (Lavín et al., 2022).

Lo anterior, permite relevar la importancia de pensar la pandemia y la modalidad de aprendizaje virtual como un espacio propicio para la contextualización curricular, lo que evoca las decisiones conscientes e inconscientes que va tomando el profesorado de Historia y Ciencias Sociales a la hora de implementar el currículum y que coloca en primer plano al docente como constructor de currículum en el aula (Giroux, 1990).

Esta perspectiva supone conocer en detalle la prescripción curricular, además de tener claridad de los sujetos/contextos involucrados en el acto educativo, advirtiendo las relaciones de poder que operan en la implementación curricular, siendo consciente del proceso que dio origen a la prescripción curricular, así como también de las creencias y visiones docentes que guían la implementación en el aula (Espinoza, O; Riquelme, S; Salas, 2017).

## **METODOLOGÍA**

El paradigma que orienta el desarrollo de este estudio es cualitativo, el cual busca conocer las interpretaciones de los procesos, considerando una mirada plural, participativa y democrática, dando cuenta de la diversidad de visiones en torno a la contextualización curricular desarrolladas en el marco de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en el contexto de aprendizaje virtual (Fonseca, 2007).

Se optó por un análisis de caso para examinar las experiencias educativas de los/as participantes, permitiendo analizar fenómenos educativos en un contexto particular, tomando en cuenta las perspectivas de los actores involucrados en el proceso (Marchant y Foster, 2017). El caso en particular refiere a un curso de Historia y Ciencias

Sociales desarrollado en 2021, en el contexto de un programa de formación para la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) de Preuniversitario.

Es relevante resaltar que el caso seleccionado corresponde al tipo intrínseco pues, tal como lo menciona Stake (1998), implica analizar una situación que viene dada, una práctica de interés general, la cual nos permitirá comprender las prácticas de lectura crítica del currículum en la enseñanza de habilidades de pensamiento Histórico y Social, en el contexto de la educación virtual, aportando al debate en torno a la transformaciones y desafíos que implicó la docencia virtual en la enseñanza- aprendizaje.

Para el análisis de las prácticas de Contextualización Curricular se consideraron dos fuentes principales. En primer lugar, se realizó un análisis documental de la planificación de clases (instrumento micro curricular que orienta la acción de aula), y el currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales. Posteriormente, se recogió la percepción de los docentes y estudiantes de dicho curso. Ambos grupos participantes firmaron consentimiento informado y asentimiento a participar en la investigación.

La decisión de incluir a los estudiantes en este estudio deriva del interés de considerar la diversidad de actores involucrados en el acto educativo, lo que da cuenta de una visión que considera, no sólo la prescripción curricular, sino también su implementación en aula desde la voz de los actores que participan en el proceso (Díaz-Barriga, 2010, 2012; Gimeno, 2010; Gvirtz, 2011)

Para abordar las fuentes mencionadas, se realizó una entrevista grupal con tres docentes y un grupo focal donde participaron seis estudiantes. Estos instrumentos nos posibilitaron identificar con mayor claridad las transformaciones que sufre el currículum nacional en su implementación en aula, y advertir los referentes que utilizan las y los docentes para contextualizar el currículum.

Para la identificación de aquellos elementos y procesamiento de los datos se utilizó la estrategia de análisis de contenido<sup>1</sup>, a través de la aplicación de codificación abierta (Soler y Enrique, 2012). Este proceso permitió crear categorías relevantes para el análisis y descubrir los significados que se esconden tras los datos (Rodríguez y Valldeoriola, 2009). Para el análisis de la data y su integración en el presente texto, se procedió a limpiar la redacción de las citas para aumentar la comprensión y sentido del mismo. A continuación, se presenta el libro de códigos que orientó el trabajo de análisis:

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que la investigadora principal fue parte del equipo docente. Siguiendo lo comentado por Soler y Enrique (2012) respecto de la rigurosidad de la investigación, ambas investigadoras del estudio realizaron de forma paralela, y por separado, el ejercicio de análisis, para luego consensuar y definir las categorías.

**Tabla 1**  
*Libro de códigos*

<b>Objetivo de investigación</b>	Analizar las prácticas de Contextualización Curricular desarrolladas por las y los docentes en tiempos de currículum de emergencia, docencia virtual en el marco de un curso de Historia y Ciencias Sociales en contexto de Preuniversitario.	
<b>Categoría</b>	Prácticas de contextualización curricular	
<b>Definición</b>	Adaptación, modificación complementación o innovación del currículum nacional en la sala de clases.	
<b>Código</b>	Práctica de contextualización curricular intencionada	Práctica de contextualización curricular no intencionada
<b>Descripción</b>	<p><i>Práctica o acción de adaptación, modificación, complementación o innovación del currículum nacional basada en un acuerdo entre el equipo docente. Implica un posicionamiento respecto a la prescripción curricular.</i></p> <p><i>Se pueden advertir en cambios a la prescripción curricular expresadas en la planificación e implementación curricular, en el rol que cumple el estudiantado y docentes, en la integración del escenario de aprendizaje, etc.</i></p>	<p><i>Prácticas o acción de modificación, complementación o innovación del currículum nacional que se desarrollan de forma naturalizada o no consciente en el proceso formativo. Puede evidenciarse en la prescripción curricular, en el rol que cumple el estudiantado y docentes, en la integración del escenario de aprendizaje, etc.</i></p>

Fuente: Elaboración propia

## RESULTADOS

A partir del análisis realizado fue posible advertir prácticas de contextualización curricular que operan de forma intencionada y no intencionada. Las primeras son reconocidas explícitamente por los docentes entrevistados, mientras las segundas, emergieron en el análisis mismo de los datos, desarrolladas de forma naturalizada en la implementación del proceso formativo y que impactan a nivel de planificación de aula y en el proceso de aprendizaje implementado.

A continuación, desarrollaremos con más detalle cada una de ellas.

### ***Prácticas de contextualización curricular intencionadas***

Las prácticas de contextualización intencionadas se caracterizan por evidenciar un proceso de interpretación del currículum por parte del equipo docente, y nacen del acuerdo conjunto de incorporar la vida cotidiana y la categoría Problema Social como elemento curricular, lo que enriquece la propuesta curricular definida en el currículum nacional.



### *Problema Social como categoría curricular*

Como una forma de construir aprendizajes desde un enfoque controversial, que permita el posicionamiento de las y los estudiantes frente a la realidad social, las y los docentes deciden incorporar el concepto *Problema Social* al currículum prescrito (planificación de aula).

Para ello, organizaron la unidad didáctica alrededor un OA y un Problema Social, a partir del cual fuese posible problematizar los contenidos a través del reconocimiento de causas, motivaciones y advertir las consecuencias de los procesos históricos/ sociales, logrando niveles de complejidad suficientes para reconocer la profundidad y multidimensionalidad de los procesos sociales, económicos e históricos que se analizan en la clase de historia.

Algunos ejemplos pueden observarse la siguiente tabla resumen:

**Tabla 2**  
*Diseño de Problemas Sociales de acuerdo con OA*

<b>Objetivos de Aprendizaje (OA)</b>	<b>Problema social</b>
OA1 (Primero medio) Explicar las ideas republicanas y liberales y su relación con las transformaciones políticas y económicas de América y de Europa durante el siglo XIX, considerando, por ejemplo, el parlamentarismo como modelo de representatividad, el constitucionalismo, el movimiento abolicionista, la libre asociación, el libre mercado, la ampliación de la ciudadanía, entre otros.	En nuestro contexto post 18 de octubre ¿de qué forma las ideas del liberalismo siguen vigentes?  Los procesos independentistas en América durante el siglo XIX definieron nuevas relaciones políticas y económicas que marcaron los procesos de construcción de los estados nacionales. ¿Estamos frente a un Proceso de formación de estados libres o de nueva dependencia?
OA8 (Primero medio) Analizar el período de formación de la República de Chile como un proceso que implicó el enfrentamiento de distintas visiones sobre el modo de organizar al país, y examinar los factores que explican la relativa estabilidad política alcanzada a partir de la Constitución de 1833.	El liberalismo se constituyó en el ideario político que ayudó a construir la naciente república. De aquellos elementos ¿cuáles siguen vigentes? ¿Son pertinentes para las necesidades que presenta nuestro país en la actualidad?
OA 16 (Segundo medio) Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los derechos humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas.	¿De qué forma el golpe de estado y la dictadura cívico-militar del 73 representan una herida y un trauma en la sociedad chilena hasta nuestros días?

Fuente: Elaboración propia

Es importante advertir que la integración de la categoría Problema social es una propuesta que surge del propio equipo docente, que busca nutrir la prescripción curricular con un enfoque desafiante, y que sitúa al estudiantado en una perspectiva crítica, haciendo del contenido curricular una vía para entender problemáticas del presente y pasado, que pueden tributar hacia un ejercicio ciudadano crítico y propositivo (Santisteban, 2019).

Cabe destacar que los problemas planteados fueron diseñados por el equipo docente y problematizados a la luz de las inquietudes recogidas de las y los estudiantes.

Lo anterior no sólo se advierte en la planificación, sino que también se evidencia con fuerza en la visión de las y los estudiantes, quienes destacan que los conceptos de conflicto y la comprensión del presente son elementos articuladores de la clase de Historia y Ciencias Sociales:

“me acuerdo de una clase en particular que usted mostró un pantallazo, de una noticia que era actual y en esa clase pude darme cuenta de otras cosas problemáticas y reflexionar al respecto” (Participante 1, grupo focal).

“[la clase] no era como “encontrar la respuesta correcta” sino formarse su propio pensamiento del presente (...) uno llegaba con algún prejuicio desde antes y con la discusión uno podía ir cambiando de opinión o convencer a los otros” (Participante 2, grupo focal).

“Era interesante saber cómo era EE. UU durante la guerra y proyectar como pudo emerger como la gran potencia mundial que es ahora.” (Participante 3, grupo focal).

Para el estudiantado, el diseño curricular de las sesiones, así como su implementación, le permitieron desarrollar habilidades de Pensamiento Histórico y Social complejas. Así mismo destacan la relación de procesos históricos de otras épocas con problemáticas actuales, tomando posición frente a eventos del presente. De esta forma, se advierte que la integración de la categoría curricular Problema Social logra potenciar el análisis Histórico y Social, enfatizando la conciencia histórica de las y los estudiantes orientada a la Formación Ciudadana.

### *El estudiantado como referente para la contextualización curricular*

Desde el análisis de las evidencias de estudiantes y docentes, se reconoce que el estudiantado y sus aprendizajes se encuentran en el centro del proceso de planificación e implementación curricular.

A nivel de planificación, las y los profesores seleccionaron estrategias y actividades para promover la creación de sentido, de modo de anclar los nuevos contenidos en las experiencias de sus estudiantes y en la creación de significados compartidos.

Un ejemplo de lo anterior es la actividad desarrollada en el marco del OA13 (2do medio) que buscaba *analizar el Chile de la década de 1960 como un escenario caracterizado por la organización y la movilización de nuevos actores sociales*. En esta instancia se planteó como actividad de quiebre activo, el análisis de pregunta tipo PAES. Para ello se utilizó la plataforma Genially y se seleccionó el juego “Marcianitos”. En la actividad, las y los estudiantes respondían las preguntas en parejas, debatían entre ellos la respuesta y luego se planteaba y retroalimentaba en plenario.

El punto de partida de la actividad fue recoger evidencias del avance de los aprendizajes para orientar el desarrollo de los mismos y a la vez conectar con sus consumos culturales relacionados con las tecnologías y su interés en juegos como lo que cotidianamente utilizan.

Otro ejemplo que da cuenta de aquellos aspectos y que se advierten en el diseño de las clases, es la utilización de música contemporánea, la integración de redes sociales (actividad de creación de “publicación” en Instagram y el uso de imágenes gráficas “memes”).

Al momento de fundamentar las características del diseño didáctico, las y los docentes evidencian la intención de atender a los intereses de las/los estudiantes y a las situaciones que vivencian cotidianamente, tal como se grafica en la siguiente cita:

“Me gusta crear actividades que les hagan sentido, ya sea en preguntas implicadas en el desarrollo de la materia como también en las de aplicación del contenido. Recuerdo el contexto y los datos que he recogido sobre sus intereses para crear actividades llamativas y diversas, que de a poco me permitan conocer más sobre su realidad particular.” (Docente 1, entrevista grupal).

Otra de las ideas que fundamentan la creación de estas actividades radica en la importancia de aumentar la participación del estudiantado y con ello, recoger también información respecto de su progreso. Así lo comenta esta docente:

“Desarrollo una clase dialógica, de modo de ir levantando evidencias de todos respecto de cómo van avanzando en los aprendizajes, defino actividades para complementar aquella información, además de recoger sus perspectivas respecto del proceso formativo que vamos desarrollando.” (Docente 2, entrevista grupal).

También se hace referencia a la incorporación de estrategias de aprendizaje activo, las que aparecen con fuerza en el contexto virtual como modalidad para potenciar la participación y crear entornos dialógicos.

Algunas de las estrategias implementadas de manera recurrente fueron el análisis de fuentes y posicionamiento historiográfico, análisis de casos, problemas y prensa.

Dichas decisiones curriculares y metodológicas son percibidas de manera positiva por el estudiantado, quienes destacan que el proceso formativo se torna entretenido e impacta positivamente en la motivación en clases:

“para mis las clases son entretenidas. Es agradable conocer los procesos de otra forma y en otro espacio donde se pueda aprender e interactuar online, con un profesor con quien se pueda conversar, donde se puedan realizar e integrar otras cosas, como actividades o debates” (Estudiante 4, grupo focal).

De este modo, desde la visión de las y los estudiantes se percibe el proceso de aprendizaje como un elemento motivador e innovador, mientras que, desde el punto de vista docente, se destaca su foco en la recogida de información para potenciar los aprendizajes y construir significados comunes.

### ***Prácticas de contextualización curricular no intencionadas***

En el diseño e implementación del proceso formativo también podemos encontrar prácticas de contextualización curricular que surgen de forma inconsciente en el desarrollo de la asignatura y que se evidencian en la planificación e implementación curricular de aula. Aquellos elementos se relacionan con la organización curricular del conocimiento disciplinar.

#### *La organización curricular del conocimiento disciplinar*

Las prácticas de Contextualización Curricular no intencionadas se refieren a cambios o modificaciones curriculares no previstos ni acordados por el equipo docente. En el caso analizado, esto se expresa, en primer lugar, en un desequilibrio entre los contenidos curriculares (Ejes de Historia en perspectiva, Formación Ciudadana y Economía y Sociedad) y en el abordaje de los criterios de simultaneidad y cronología.

Según lo definido por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), organismo encargado de diseñar la Prueba de Acceso a la Educación Superior, la ponderación entre el Eje de Historia en perspectiva en relación al eje de Formación Ciudadana (FC) y Economía y Sociedad (ES) en del 46% y 34% respectivamente, siendo el 24% de ítems vinculados a FC y 10% a ES.

Para cumplir aquella ponderación, la planificación original del curso analizado consideraba una ponderación equilibrada con respecto a la ponderación de los ejes de Historia, Formación Ciudadana y Economía. En concreto, 18 clases se destinaban a OA relativos a historia y 8 clases para abordar OA relacionados con otras disciplinas.

Los ajustes desarrollados a la planificación de aula original, a propósito de la implementación del curso, supuso una reorganización temática donde se advierte el predominio de contenidos conceptuales relacionados con la disciplina histórica, en desmedro de los contenidos de otras disciplinas. Se advierte que el 74% del curso está orientado a desarrollar conocimientos relacionados con el eje de Historia de Chile,

Historia de América y el mundo en perspectiva histórica; mientras que solo el 26% restante se destina a formación ciudadana y economía. La Tabla 3 grafica este punto:

**Tabla 3**  
*Clases implementadas según eje de contenidos*

Eje	Cantidad de clases (N°)
Historia en perspectiva: Mundo, América y Chile	20
Formación ciudadana	5
Economía y sociedad	2

Fuente: Elaboración propia

Es importante destacar que la prueba electiva de Historia y Ciencias Sociales ha introducido paulatinamente un aumento en la cantidad de preguntas asociadas a los ejes de Economía y Sociedad y Formación Ciudadana, lo que requiere del dominio de otras disciplinas de las Ciencias Sociales como lo son Economía, Sociología, Ciencias Políticas, Geografía. Sin embargo, los resultados muestran que, en la práctica, en el caso analizado, la formación se centraliza en los contenidos de Historia.

Otro elemento que se destaca en la organización curricular de los contenidos tiene que ver con el abordaje de la simultaneidad. Una apuesta importante que ha tenido el currículum de Historia y Ciencias Sociales es dar la posibilidad de abordar el análisis de los periodos en una mirada simultánea que permita advertir las relaciones de causalidad que se establecen entre los procesos históricos nacionales y globales (Unidad de Currículum y Evaluación, 2016, p.178).

Pese a lo anterior, el caso analizado, presenta una organización curricular de tipo cronológica. Esto se expresa a través de una definición curricular donde los contenidos vinculados a Historia de Chile se abordan separados de los fenómenos históricos globales.

Frente a esto, es importante reflexionar en los impactos positivos y negativos que puede tener sobre el proceso formativo el desarrollo de prácticas de contextualización curricular no intencionadas, las cuales obedecen a representaciones y visiones naturalizadas respecto de nuestro objeto de estudio las que sin duda cuesta diagnosticar, pero que emergen en el quehacer docente cotidiano y que pueden impactar significativamente en las habilidades propias del pensamiento Histórico y Social.

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### ***Enriquecimiento curricular a nivel de currículum prescrito e implementado***

A nivel de planificación, se evidencia una práctica de contextualización curricular que enriquece el currículum nacional, tornándolo desafiante y haciendo una invitación al estudiantado a pensar social e históricamente a partir de las problemáticas presentes y pasadas.

Este enriquecimiento se desarrolla a través de prácticas de contextualización curricular intencionadas y se expresa en la incorporación de la categoría curricular de Problema Social, lo que sitúa al/la docente como un “portero o desarrollador del currículum”, donde a través de sus prácticas pedagógicas, intervienen el currículum y toman decisiones curriculares y didácticas que impactan en el proceso formativo (Valencia et al., 2022).

Lo anterior, también permite destacar la existencia de un currículum nacional que es factible de modificar y ajustar en la medida en que las y los docentes se tornen en intelectuales, desarrolladores y profesionales del currículum (Espinoza, 2006).

Esto asume una relevancia especial en el contexto de aprendizaje en el que se desarrolla este estudio, en el que la formación para la PAES se transforma en el propósito final del aprendizaje. Ello podría suponer que el equipo docente se viera enfrentado a un *Estrechamiento Curricular* focalizado únicamente en el entrenamiento para la evaluación (Insunza, 2023). Sin embargo, pese a la presión por alcanzar resultados enmarcados en el logro de los OA definidos en el currículum nacional, se logra identificar y crear espacios curriculares para problematizar los contenidos desde la construcción de Problemas Sociales, lo que se sitúa como prioridad pedagógica en el contexto de pandemia.

En ese sentido, las decisiones tomadas por las y los docentes, no solo obedecen a la organización del trabajo y cambios a nivel metodológico (Barria-Herrera et al., 2023), sino que también se relacionan con definir espacios colaborativos para la lectura crítica del currículum, definiendo escenarios de autonomía curricular en el marco de la flexibilidad y emergencia que supone la pandemia. La permanencia de estos aspectos en contextos de post pandemia sería importante de profundizar en un próximo estudio.

Los resultados también indican la transformación de la acción de planificar en una actividad de diseño curricular, en base a la construcción de problemas sociales, invitando a definir una planificación curricular que enfatiza el desarrollo de habilidades de Pensamiento Social, Geográfico e Histórico (Abricot et al., 2022; Espinoza, 2005). Lo anterior se concreta en actividades basadas en la participación activa de las y los estudiantes y la integración de la vida cotidiana.

No obstante, esa decisión metodológica, que se transforma en una decisión curricular al integrarse como elemento en la planificación de clase, se entiende como una implementación efectiva de las orientaciones curriculares definidas en el currículum

nacional, llevando a la práctica el desarrollo “del Pensamiento Histórico a través de situaciones de aprendizaje que inviten a los y las estudiantes a preguntarse sobre el pasado y el presente” y que “busca que los y las estudiantes sean capaces de pensar su propia historia y que esta se transforme en parte de su universo mental, permitiéndoles desenvolverse de mejor manera en la vida práctica (Unidad de Currículum y Evaluación, 2015, p.177).

En ese sentido, es muy probable que la decisión por el aprendizaje activo sea una acción de reproducción curricular o bien, como menciona Espinoza (2005), una práctica de “contextualización curricular adaptativa”, donde existe un apego a la prescripción curricular (p.26). Esto es interesante de analizar, en tanto, ¿será que la formación docente está dejando atrás el carácter magistral de la clase de Historia y Ciencias Sociales?

### ***Organización curricular: énfasis en la historia y la “no” lograda simultaneidad***

Tradicionalmente, cuando se habla de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, se ha concebido a la Historia como la disciplina central para sistematizar el conocimiento social que se ha construido. Esto hace sentido cuando pensamos que nuestra asignatura se denomina Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en la cual se ha atendido a centralizar conocimientos de orden Histórico por sobre otras Ciencias Sociales. De esta forma, la Ciencia Política, Sociología, Antropología y Economía han quedado secundadas ante la importancia de la formación histórica (Barría, 2022).

Esta visión tradicional respecto de cómo se entiende la asignatura, queda plasmada en el proceso formativo que se analiza, lo que se expresa en la planificación curricular y en la implementación de la asignatura, no encontrando hallazgos de consenso o posicionamiento sobre aquello en la entrevista en profundidad con docentes.

Desde la conceptualización previamente analizada, se podría cuestionar la existencia de prácticas de contextualización curricular referidas a la organización curricular centrada en el aprendizaje histórico, y vincular este fenómeno a una “no lectura del relato curricular” (Espinoza, Riquelme y Salas, 2017). Sin embargo, la no lectura curricular implica prescindir del currículum nacional, tornando la visión del /la docente en la única guía el proceso formativo. Sin embargo, en este caso estamos frente a prácticas de modificación curricular que consideran el currículum nacional y que toman como referente los Objetivos de Aprendizaje y ejes temáticos establecidos, pero que no se abordan como lo describe la prescripción.

En este marco, sería interesante cuestionarnos acerca del por qué y origen de los cambios y las consecuencias de estos cambios en el proceso formativo, ¿las y los estudiantes habrán desarrollado habilidades y conocimientos que les permita abordar una prueba donde el 34% de los ítems se relacionan con otras Ciencias Sociales?, así como también ¿el origen de este fenómeno obedece a la Formación Inicial Docente, que sobrevalora la formación histórica?

Bajo estos hallazgos, es importante explorar la relación con la Formación Inicial Docente y la presencia de las Ciencias Sociales en los planes de estudio de los programas de pedagogía, así como también la formación didáctica, curricular y evaluativa vinculada a la enseñanza de conocimientos de índole social.

Otro aspecto relevante del análisis de la planificación de clase y del que no hay hallazgos de acuerdo o posicionamiento entre el equipo docente, se relaciona con la existencia de una organización curricular basada en un criterio cronológico, la que impacta en el criterio de simultaneidad que se establece en el currículum nacional, el que indica que:

“un aporte significativo de esta propuesta curricular consiste en ofrecer una mirada que vincula el acontecer de las sociedades de Chile y de América con la historia del mundo. Tal enfoque busca promover una comprensión global de los fenómenos sociales estudiados y generar relaciones significativas entre distintas temporalidades y espacios”, optando por una “visión de la historia nacional como una construcción en constante interacción con fenómenos universales, planteando un relato dialogante entre ambas” (Unidad de Currículum y Evaluación, 2015, p.178).

Lo anterior se expresa en una secuencia de contenidos y Objetivos de Aprendizaje que, por ejemplo, en:

“1° medio se centra en el estudio del siglo XIX europeo, latinoamericano y chileno. En primer lugar, se abordan el Estado nación y la sociedad burguesa como las bases sobre las cuales se conforma el orden decimonónico y operan los principales cambios políticos, económicos, sociales y culturales. En segundo lugar, se estudia la idea de progreso indefinido como un motor de cambio que impulsó el desarrollo científico y tecnológico de la industrialización, y cómo esta misma idea mostró sus contradicciones con la Primera Guerra Mundial. En tercer lugar, se retoma la historia de Chile en el contexto decimonónico mundial. Particularmente, se busca estudiar el desafío de consolidar el orden republicano y la idea de Nación durante el siglo XIX” (Unidad de Currículum y Evaluación, 2016, p.40).

Sin embargo, en la revisión del mismo instrumento curricular, se destaca que, “En este enfoque de diálogo transversal... la perspectiva cronológica de la historia asume un rol preponderante a partir de la cual se estructuran los contenidos y se analizan las sociedades humanas en el tiempo” (Unidad de Currículum y Evaluación, 2015, p.38).

En ese sentido, la no concreción en aula del criterio de simultaneidad puede obedecer a la poca precisión con que el currículum nacional define aquella habilidad, la que sigue dependiendo del criterio cronológico. Lo anterior puede constituirse en un elemento de mejora para un próximo proceso de ajuste curricular a nivel nacional, considerando mayor precisión, coherencia y continuidad en los énfasis curriculares sobre los cuales se debe planificar el desarrollo del pensamiento Histórico, Geográfico y Social.



## CONCLUSIONES

La implementación de asignaturas en un contexto de Docencia Remota de Emergencia implicó procesos de ajustes importantes, desafiando las formas en que se desarrollaba el quehacer docente e instándolos en la toma de decisiones a la hora de planificar e implementar procesos de enseñanza aprendizaje.

En el caso analizado, esto se expresó en el desarrollo de diversas prácticas de Contextualización Curricular, tanto intencionadas como no intencionadas, las que acompañaron el desarrollo del Pensamiento Histórico, Geográfico y Social y que buscaron hacer frente al complejo escenario educativo, caracterizado por docencia virtual en un escenario de crisis social y sanitaria.

En términos de prácticas intencionadas, se observa que el equipo docente acuerda la definición de Problemas Sociales que permitieron el abordaje de los distintos Objetivos de Aprendizaje, además de adoptar una mirada centrada en las/los estudiantes como agentes clave del proceso de aprendizaje. De esta forma, se reconoce la importancia de conectar los Objetivos de Aprendizaje con la realidad y los contextos sociales en los que se desenvuelve el estudiantado, de modo de construir aprendizajes con sentido que permitan advertir el conocimiento disciplinar como una herramienta para comprender la realidad social.

Sumado a lo anterior, la mirada centrada en el estudiante también se expresó en el diseño de actividades fundamentadas en las necesidades e intereses de las y los estudiantes, fomentando con ello la participación, reflexión sobre el entorno y la construcción colectiva del conocimiento. Así, es posible advertir de qué forma las decisiones curriculares tomadas por el equipo docente impactan de manera importante en uno de los grandes desafíos que posee la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales relacionado con la relación entre “pasado- presente”. De esta forma, la experiencia presentada insta al estudiantado a la reflexión sobre su propia realidad, donde el conocimiento histórico adquiere “utilidad” y sentido en contextos reales y cercanos para el estudiantado.

Esta experiencia también nos señala que, inclusive en este tipo de contextos de preparación para una evaluación estandarizada, es posible que el profesorado asuma un rol de constructor del currículum, mediante la toma de decisiones curriculares que se enfoquen en el desarrollo de habilidades asociadas al pensamiento crítico y a las competencias disciplinares de la asignatura, colocando al centro del aprendizaje al estudiantado y sus necesidades.

Sin embargo, también se han identificado prácticas de contextualización curricular no intencionadas, ancladas en la cobertura tradicional y lineal del conocimiento disciplinar. Estas prácticas pueden limitar la comprensión profunda de los contenidos y la conexión con la realidad de las/los estudiantes, complejizando el desarrollo del Pensamiento Histórico, Geográfico y Social, el cual debiese superar el aprendizaje de la Historia como memorización de hechos y acontecimientos, y establecerse como un

conocimiento útil que no busque conocer el “pasado por el pasado”, sino que cuestione estructuras y fomente la gestión del presente (Van Drie, 2008).

A propósito de los resultados, y a modo de continuidad de la investigación, sería interesante volver a remirar en un próximo estudio los siguientes aspectos: 1) el estado de la lectura crítica del currículum en contextos de educación formal escolar; 2) la relación entre prácticas de contextualización curricular y aprendizajes profundos; 3) el origen de prácticas de contextualización curricular no intencionadas. Estos aspectos nos podrán dar pistas importantes respecto de la forma en que se gestiona el currículum y la lectura/utilización en aula del currículum nacional.

### AGRADECIMIENTOS

A las y los docentes del Preuniversitario de la comuna de Padre Hurtado, quienes durante pandemia apoyaron y contuvieron a sus estudiantes con amor y compromiso.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abricot, N., Zúñiga, C., Valencia, L. y Miranda, P. (2022). What learning is reported in social science classroom interventions? A scoping review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 74(February). <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101187>
- Barría, A. (2022). Formación Inicial Docente en Chile desde la mirada del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Revista Enfoques Educativos*, 19(1), 38–63. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67239>
- Barria-Herrera, P., Vergara, P. y Pasmanik, D. (2023). El trabajo de profesores principiantes en pandemia en contextos vulnerables según docentes noveles y directivos. *Pensamiento Educativo*, 60(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.8>
- Castro, P., y Aranda, R. (2016). Mecanismos de influencia educativa en un Preuniversitario Popular de Santiago de Chile: control del aprendizaje y equidad en la educación superior. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 51–68. [http://www.preumeduchile.cl/?page\\_id=2](http://www.preumeduchile.cl/?page_id=2)
- Charles, R. y Ault, Jr. (2008). Achieving “Querencia”: Integrating a Sense of Place with Disciplined Thinking. *Curriculum Inquiry*, 38(5), 605–637.
- Chung, C., y Chow, K. (2004). Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(2), 157–168. <https://doi.org/10.1080/1470329042000208684>

- Cook, A. (2006). Sound, Presence, and Power: “Student Voice” in Educational Research and Reform Custom Citation. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. [http://repository.brynmawr.edu/edu\\_pubs](http://repository.brynmawr.edu/edu_pubs)
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37–57.
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23–40.
- Díaz-Barriga, F., y Barrón, M. (2022). Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: Innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social. *Revista electrónica de investigación Educativa*, 24. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2022.24.E10.4500>
- Del Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289–294). Universidad Nacional Autónoma de México. [https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion\\_pandemia.pdf](https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf)
- Doyle, W. (2009). Situated practice: A reflection on person-centered classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 156–159. <https://doi.org/10.1080/00405840902776525>
- Espinoza, O. (2005). Prácticas de contextualización curricular: Una propuesta de definición e implicancias para la formación inicial docente. *Revista de Educación Básica*, 5, 20–28.
- Espinoza, O. (2006). El docente como intelectual, uno de los principios del ideario pedagógico de la escuela de EGB: sus posibilidades de concreción a través de prácticas de contextualización curricular. *Revista de Educación Básica*, 4, 35–42.
- Espinoza, O., Riquelme, S y Salas, A. (2017). *Contextualización curricular*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(38), 427–432.
- Garcés, M. (2020). *Estallido social y una nueva Constitución para Chile*. LOM.
- Gimeno, S. (2010). ¿Qué significa el currículo? En S. Gimeno (comp.), *Saberes e Incertidumbres Sobre El Currículo*, (pp. 18–43). Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Gvirtz, S. (2011). *Del Currículo prescripto al Currículo enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Aique.

- Hartnell E., y Vetere, F. (2008). A means of personalising learning: Incorporating old and new literacies in the curriculum with mobile phones. *Curriculum Journal*, 19(4), 283–292. <https://doi.org/10.1080/09585170802509872>
- Insunza, J. (2023). Deliberación del currículum puesto en acción: Conceptualizar las decisiones de las escuelas como implementación de la norma prescrita, reinterpretación contextualizada o construcción curricular de base. *Revista Enfoques Educativos*, 20(1), 1–15. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.71004>
- Kemp, A. (2006). Engaging the environment a case for a place-based curriculum. En B. Slater, *Curriculum and Teaching Dialogue* (pp. 125–142). Information Age Publishing.
- Kitchens, J. (2009). Situated Pedagogy and the Situationist International: Countering a Pedagogy of Placelessness. *Educational Studies*, 45(3), 240–261. <https://doi.org/10.1080/00131940902910958>
- Lavín, S., Abraham, M. y Ávila, M. (2022). Centralización - descentralización curricular contradicciones y desafíos. In L. Osandón (Ed.), *Claves para el desarrollo del currículum. Análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas* (pp. 33–57). Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Magendzo, A. (1977). *Decisiones curriculares*. Instituto Hebreo.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. LOM.
- Magendzo, A. (2020). *Interrogando al currículum en tiempos de pandemia*. La Tercera. <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/interrogando-al-curriculum-en-tiempos-de-pandemia/UJWSIU7ZX5BYROWWRJ4CK56PPY/>
- Marchant, P. y Förster, C. (2017). Una metodología de análisis de casos para orientar la toma de decisiones en el contexto escolar. En C. Förster (ed.), *El poder de la evaluación en el aula* (pp. 301–339). Ediciones UC.
- Martínez, H., y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente. *Ciencias y Sociedad*, 35(3), 521–541. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>
- Mercado Saavedra, S., y Romero Jeldres, M. (2018). Preuniversitarios populares y/o sociales. El forcejeo curricular entre un modelo crítico y uno técnico para el Acompañamiento Pedagógico de los Tutores-docentes. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 17(34), 79–98. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734smercado8>
- Mesa Social COVID-19. (2020). *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. Universidad de Chile; Pontificia Universidad Católica de Chile.

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/184260/Didacticas-para-la-proximidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Meza, I., Pinto, R., y Pascual, E. (2004). Caracterización de las planificaciones de aula elaboradas por los centros escolares. *Boletín de Investigación Educativa*, 19(1), 165–189.
- Mondaca, A. (2022). Literatura, currículum nacional y contextualización curricular. En L. Osandón (Ed.), *Claves para el desarrollo del currículum. Análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas* (pp. 131–142). Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Morgado, A. (2016). El Preuniversitario: Un ejemplo de Educación No Formal. El caso del Preuniversitario Pedro de Valdivia. *Revista Enfoques Educativos*, 13(1), 91–102.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de La Educación*, 13, 38–51.
- Pezo, H., Castilla, C., Castillo, P., Palenzuela, Y., Álvarez, C., Araya, C., Cruz, Y., Martínez, P., y Escobar, S. (2021). Experiencias de estudiantes sobre la crisis socio-sanitaria en Chile: Desafíos para el sistema educacional. *Última Década*, 56, 149–175.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Rodríguez, D y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *Futuro Del Pasado*, 10, 57–79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Shriner, M., Schlee, B. M., y Libler, R. (2010). Teachers' Perceptions, Attitudes and Beliefs Regarding Curriculum Integration. *The Australian Educational Researcher*, 37(1), 51–62. <http://doe.in.gov/Standards/AcademicStandards/PrintLibrary/index.shtml>
- Soler, P., y Enrique, A. (2012). Reflexión sobre el rigor científico en la investigación cualitativa. *Estudios Sobre el Mensaje periodístico*, 18, 879–888. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2012.v18.40966](https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40966)
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2015). *Bases curriculares 7 a 2M*. Mineduc.

- Unidad de Currículum y Evaluación. (2016). *Programa de estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Primero medio*. Mineduc.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). *Priorización Curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Educación Ciudadana*. Mineduc.
- Valencia, L., Miranda, P., Abricot, N., García, C., y Burgos, D. (2022). *Formar profesores para una ciudadanía democrática. El desarrollo del pensamiento social en la escuela*. Editorial USACH.
- Valencia, L., y Villalón, G. (2020). Enseñar Historia en contexto de pandemia: decisiones didácticas para una priorización curricular (el caso chileno). *Reseñas de Enseñanza de La Historia*, 18, 227–245.
- Van Drie, J. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analysing Students Reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110.
- Venegas, C. (2021). Priorización curricular en contexto de pandemia: Oportunidad de un nuevo currículum escolar en Chile. *Foro Educativo*, 37. <https://doi.org/10.29344/07180772.37.2855>
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interaccões*, 22, 6–33. <http://www.eses.pt/interaccoes>