



Enseñar a través de la Indagación y el Problema Social



¿En qué consiste la práctica pedagógica de Enseñar a través de la Indagación y el Problema Social?

La enseñanza basada en la indagación y la problematización social se fundamenta en la idea de que los estudiantes aprenden de manera más profunda cuando enfrentan preguntas reales que desafían su comprensión del mundo. En esta perspectiva, investigar no es solo “buscar información”, sino desarrollar una forma rigurosa de aproximarse a la realidad, articulando evidencias, análisis crítico y construcción de interpretaciones con sentido ciudadano. Las bases de esta práctica se encuentran en la Educación Parvularia, donde la exploración, la curiosidad y la formulación de preguntas sobre el entorno (Núcleo Comprensión del Entorno Sociocultural) constituyen el motor inicial del aprendizaje.

Tal como señalan las Bases Curriculares, “la utilización de diversas fuentes de información, escritas y no escritas, constituye un elemento central (...) pues a partir de ellas los y las estudiantes pueden acceder a una comprensión más global de los fenómenos sociales”. Esta concepción sitúa la indagación como una práctica activa que demanda analizar fuentes, formular preguntas, establecer relaciones y resolver problemas mediante

evidencia. Desde el nivel inicial, la indagación se promueve cuando se alienta a los párvulos a buscar información en su comunidad, en relatos orales de sus familiares o en objetos culturales para dar respuesta a sus interrogantes sobre el mundo. La misma página enfatiza la importancia de “desarrollar una metodología de trabajo activa y rigurosa que permita (...) obtener información relevante, formular preguntas, (...) elaborar conclusiones y resolver problemas” (Mineduc, pág. 183), elementos fundamentales para situar el pensamiento disciplinar en torno a problemas reales.

Asimismo, las Bases destacan que el estudiantado debe ser capaz de “evaluar críticamente” las fuentes considerando su contexto, confiabilidad y validez, así como “contrastar información de distintas fuentes y extraer conclusiones”. Este principio es clave para una indagación significativa, pues permite comprender que los fenómenos sociales son complejos, multifactoriales y sujetos a interpretación. En este sentido, la indagación no se limita a recopilar datos, sino que implica elaborar hipótesis y organizar el conocimiento de manera estructurada, tal como lo señala el documento al plantear que los estudiantes deben “realizar proyectos de investigación, elaborar hipótesis y aplicar distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información”.

El desarrollo del pensamiento crítico también es central en esta práctica. Las Bases lo describen como una “actitud flexible y cuestionadora”, orientada a analizar razones, considerar diversos puntos de vista y producir nuevas ideas. En este ciclo, el pensamiento crítico debe permitir “integrar elementos para el análisis” y reconocer la “complejidad inherente a los fenómenos humanos”, lo que coincide plenamente con la indagación basada en problemas sociales: situaciones reales, contextualizadas, con múltiples causas y actores. En Educación Parvularia, esta actitud se fortalece cuando el equipo pedagógico modela el diálogo y valida las distintas perspectivas de los niños y niñas frente a un hecho o un conflicto (Núcleo Convivencia y Ciudadanía), estimulando la capacidad de cuestionar y de ver la realidad desde múltiples ángulos.

A partir de estos fundamentos, la Práctica Disciplinar 4 busca que los futuros docentes sitúen el aprendizaje en torno a preguntas significativas que articulen el pasado con el presente, lo local con lo global, y las experiencias cotidianas con los procesos históricos y territoriales. Ello implica promover habilidades como formular preguntas auténticas, recopilar y analizar evidencias de diversas fuentes y espacios, conectar temporalidades y

escalas, y comunicar hallazgos desde una perspectiva ciudadana, crítica y situada.

Esta práctica, por tanto, no se reduce a trabajar “investigaciones escolares”, sino a formar estudiantes capaces de responder preguntas problematizadoras, usando evidencia histórica obtenida a partir de la selección, crítica y análisis de fuentes históricas.



Lo que no es Enseñar a través de la Indagación y el Problema Social

- Confundir la indagación con una búsqueda mecánica de información, pidiendo a los estudiantes que “investiguen en internet” sin orientar la formulación de preguntas, sin analizar críticamente las fuentes ni construir interpretaciones propias.
- Proponer investigaciones sin un problema ni una pregunta orientadora, encargando trabajos meramente descriptivos (por ejemplo, “haz un informe sobre...”) que no se articulan en torno a un problema social relevante ni a una pregunta que invite a pensar.
- Usar las fuentes solo como ilustración de contenidos, mostrando documentos, imágenes o testimonios únicamente como apoyo visual, sin analizarlos ni situarlos en su contexto de producción.
- Aceptar cualquier fuente sin evaluar su confiabilidad, utilizando textos, sitios web o testimonios sin cuestionar quién los produce, con qué intención, en qué contexto y cuán válidos o pertinentes resultan para la investigación.
- Reducir el análisis de fuentes a su contenido literal, limitándose a preguntar “qué dice la fuente”, sin profundizar en quién la escribió, para quién, con qué propósito o desde qué perspectiva.
- Tratar las fuentes como reflejos objetivos de la realidad, enseñando que los documentos “muestran lo que realmente pasó”, sin reconocer que son producciones situadas, parciales y sujetas a interpretación.

- Evitar la contradicción entre fuentes, seleccionando solo aquellas que coinciden entre sí para eludir el conflicto interpretativo y perdiendo así oportunidades para el análisis crítico.
- Confundir opinión personal con argumentación, validando afirmaciones basadas únicamente en creencias o juicios personales, sin exigir respaldo en evidencias históricas o sociales.
- Descontextualizar los problemas sociales, analizando hechos sin situarlos histórica, territorial o socialmente, lo que les hace perder complejidad y sentido.
- Excluir la voz de actores locales o grupos históricamente invisibilizados, investigando solo a partir de fuentes oficiales o académicas y dejando fuera testimonios, memorias y experiencias comunitarias.
- Tratar la indagación como una actividad aislada, desarrollando proyectos desconectados del currículum, de la experiencia cotidiana de los estudiantes o de la formación ciudadana.
- Confundir indagación con trabajo individual y silencioso, eliminando el diálogo, la discusión argumentada y la construcción colectiva de conocimiento.
- Evaluar solo el producto final, calificando únicamente el informe o la presentación, sin considerar el proceso de formulación de preguntas, análisis de fuentes y construcción de evidencias.
- Subestimar la capacidad investigativa en Educación Parvularia, asumiendo que niños y niñas pequeños “no pueden investigar”, en lugar de reconocer y potenciar su curiosidad natural y su capacidad de preguntar y explorar el entorno.
- Desvincular la indagación de su sentido ciudadano, investigando hechos históricos o sociales sin reflexionar sobre su relación con el presente, los derechos, la convivencia y la toma de decisiones colectivas.



Estrategias

- **Realizar un ejercicio de contextualización de fuentes históricas.** Antes de analizar un documento, los estudiantes indagan: ¿quién lo escribió?, ¿cuándo?, ¿para quién?, ¿con qué propósito?, ¿qué estaba ocurriendo en ese contexto histórico? Implica también clasificar la fuente según tiempo (primaria o secundaria) y soporte (escrita, oral, audiovisual, estadísticas, cartográfica, material, etc) Por ejemplo: Revisar una carta sobre migración del siglo XX reconstruyendo el contexto económico y político del período para evitar interpretaciones anacrónicas. En Educación Parvularia, examinar una fotografía antigua (fuente primaria) o un utensilio en desuso (fuente material), se pregunta a los niños/as y a la familia: "¿Quién lo usaba?", "¿Cuándo se usaba?" (hace mucho, antes de que yo naciera), y "¿Para qué servía?", estableciendo así su primer contexto histórico y propósito.
- **Incluir momentos para la corroboración o comparación crítica entre múltiples fuentes.** Los estudiantes revisan dos o más documentos sobre un mismo hecho y analizan coincidencias, discrepancias e intencionalidades. Por ejemplo, comparar el relato de un periódico con el testimonio de un vecino sobre un conflicto ambiental local. En Educación Parvularia, pedir a dos familiares (ej. mamá y abuela) que relaten una misma celebración familiar (ej. un cumpleaños importante), y que los niños/as identifiquen qué partes del relato "son iguales" (coincidencias) y qué partes "son diferentes" (discrepancias), introduciendo la idea de la multiplicidad de perspectivas.
- **Promover la lectura lateral, también conocida como evaluar la confiabilidad investigando el origen de la fuente histórica y su intencionalidad.** Ello implica promover que los estudiantes salgan del documento para investigar quién lo produce, su reputación, sus posibles intereses y qué otras fuentes dicen al respecto. Por ejemplo, investigar la institución que publica un informe sobre contaminación para analizar posibles sesgos o agendas.
- **Análisis de la perspectiva y la voz del autor ("sourcing").** Identificar qué postura o interés podría tener la persona o institución que genera la fuente, considerando

elementos ideológicos, políticos, económicos o culturales. Por ejemplo, analizar cómo un empresario, un sindicato y una ONG describen el mismo conflicto laboral.

- **Construcción de explicaciones históricas a partir de evidencia contradictoria.** Formular interpretaciones que integren fuentes convergentes y divergentes, reconociendo los límites de la evidencia. Por ejemplo, explicar por qué cayó el Imperio Romano integrando fuentes con perspectivas divergentes: textos de historiadores antiguos, evidencias arqueológicas, registros climáticos y reinterpretaciones contemporáneas.
- **Reconstrucción de debates históricos.** Los estudiantes asumen el rol de distintos autores de las fuentes y defienden sus puntos de vista basándose en los documentos, no en opiniones. Por ejemplo, pedir que debatan y representen las visiones en torno al proceso de Independencia de Chile: patriotas, realistas, comerciantes locales y líderes mapuche.
- **Análisis de silencios y ausencias en las fuentes.** Identificar qué o quiénes no aparecen en el relato existente (mujeres, pueblos originarios, trabajadores, minorías) y reflexionar sobre la construcción del conocimiento histórico. Por ejemplo, identificar quiénes están ausentes en relatos clásicos sobre “el descubrimiento de América”: voces indígenas, mujeres, esclavizados africanos.
- **Planteamiento de preguntas problematizadoras iniciales.** Iniciar la unidad con una pregunta desafiante vinculada a un problema social actual (p. ej., desigualdad urbana, acceso al agua, migraciones, memoria histórica), que oriente toda la indagación. En Educación Parvularia, iniciar un proyecto con una pregunta simple y relevante: “¿Por qué algunas personas viven en casas diferentes a la mía?” o “¿Qué podemos hacer para que nuestra plaza no tenga tanta basura?” (problema social simple y local).
- **Indagación guiada utilizando el método histórico a partir del uso de una estructura de investigación en fases sucesivas** (pregunta inicial, hipótesis, búsqueda de información y fuentes, análisis y síntesis), permitiendo que los estudiantes reformulen y profundicen sus preguntas a medida que avanzan en la indagación. Por ejemplo, investigar “¿Por qué se produjo la Guerra del Pacífico?”, comenzando con

hipótesis preliminares sobre recursos naturales o disputas fronterizas, y avanzando hacia preguntas más complejas al analizar tratados, mapas de la época, discursos políticos y estadísticas económicas, llegando a una interpretación multicausal del conflicto.

- **Realizar indagaciones en terreno para recoger testimonios de actores locales, observar dinámicas sociales y registrar evidencias empíricas que nutran la investigación.** Por ejemplo, investigar cómo ha cambiado la vida en una población construida en los años 70 mediante entrevistas a residentes antiguos, registro fotográfico comparado (antes/ahora) y observación participante de los usos actuales del espacio público.
- **Guiar una conversación, a modo de discusión socrática,** donde los argumentos deben apoyarse estrictamente en fuentes: documentos, datos, mapas o testimonios, evitando opiniones no fundamentadas. Por ejemplo, desarrollar una discusión sobre las causas de la crisis de 1929 en la que los estudiantes utilicen gráficos de producción industrial, artículos de prensa contemporánea y fragmentos de discursos de líderes políticos para sostener sus interpretaciones y cuestionar las de sus compañeros.



Bibliografía

Este documento ha sido elaborado por Francesca Grez Cook en el marco del proyecto “Observatorio de Prácticas Pedagógicas”, en base a las siguientes referencias:

- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Catling, S. (2014). *Children’s geographies and the primary school curriculum*. Routledge.

- CPEIP. (2021). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación de Chile.
- Lambert, D., & Morgan, J. (2010). *Teaching geography 11–18: A conceptual approach*. Open University Press.
- Massip, M., Castellví, J., & Pagès, J. (2020). La historia de las personas: Reflexiones desde la historiografía y la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei*, 2, 167–196.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares: Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares: Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- OCDE. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*.
- Pagès, J. (2011). *Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en el futuro?* ISCHE 33, San Luis Potosí, México.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2006). *La educación para la ciudadanía hoy*. Wolters Kluwer.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Currículum, conocimiento y formación del profesorado*. GRAÓ.
- Sant, E. (2021). Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambios. *REIDICS*, 8, 23–37.
- Sant, E., & Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, 3, 129–146.

- Santisteban, A., & Pagès, J. (s.f.). *La educación democrática de la ciudadanía: Una propuesta conceptual*.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- UNESCO. (2015). *Education for global citizenship: Topics and learning objectives*.
- Villalón, G., & Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, 17, 119–136.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.