



UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y DE LAS
CIENCIAS SOCIALES

**Propósitos y prácticas de la enseñanza de la
historia de una Profesora de Educación
Primaria.**

**Análisis de una práctica basada en los propósitos de la
enseñanza.**

Tesis Doctoral

Autor

Gabriel Villalón Gálvez

Director

Joan Pagès Blanch

Mayo, 2014



UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

DEPARTAMENTO DE DIDÀCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y DE LAS
CIENCIAS SOCIALES

**Propósitos y prácticas de la enseñanza de la
historia de una Profesora de Educación
Primaria.**

**Análisis de una práctica basada en los propósitos de la
enseñanza.**

Tesis Doctoral

Autor

Gabriel Villalón Gálvez

Director

Joan Pagès Blanch

Mayo, 2014

Esta tesis doctoral se ha realizado gracias a una beca CONICYT, del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, Becas Chile, para Doctorado en el extranjero.

A la Sra. Olga y Don Pepe

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer primero a los profesores y profesoras que se mostraran entusiasmados en participar de esta investigación, en especial Mariana, la profesora, ya que sin su colaboración y disposición desinteresada, todo este proyecto no hubiera sido posible.

Quiero agradecer a todos los profesores y profesoras y funcionarios del Departamento de Didáctica la Lengua, la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma por el apoyo y conocimientos entregados durante estos cuatro años.

Mis agradecimientos a mi director Joan Pagès quien desde el año 2008 sin tener mayores referencias de mi persona, estuvo dispuesto a ayudarme y confiar en mi interés por la Didáctica de las Ciencias Sociales. Además agradecer su experiencia, conocimientos y paciencia para hacer editor de mis desordenados escritos.

Agradezco especialmente a Alicia por ser mi compañera de vida y académica, por ser la persona además que me permitió conocer o descubrir la didáctica.

También agradecer a todos y todas los que de una u otra forma fueron parte de este proceso y experiencias mis profesores de la escuela y la universidad, mis compañeros de trabajo, mis estudiantes y los amigos del máster, de Barcelona y del fútbol.

Finalmente agradecer y recordar a mi padre y madre “Don Pepe” y “La Señora Olga” que no han alcanzado a ver el fin de este proceso, pero que sin ellos no hubiese aprendido que en la educación y el conocimiento de la historia y las ciencias sociales se encuentra parte de lo necesario para comenzar a cambiar el mundo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	9
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.1 ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.2 PROBLEMA Y FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.3 PREGUNTAS Y SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
CAPÍTULO II.....	17
BASES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN	17
2.1 LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO Y LA PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES	18
2.1.1. Las investigaciones que describen y caracterizan el pensamiento del profesorado y su enseñanza.....	20
2.1.2. Las investigaciones que indagan sobre las decisiones para enseñar de los profesores.....	25
2.2 BASES TEÓRICAS	33
2.2.1 Las creencias del profesorado.....	33
2.2.2 El desarrollo de la racionalidad sobre la práctica y los propósitos sobre la enseñanza.....	43
2.2.3 La práctica y el conocimiento del profesorado para enseñar	47
CAPITULO III	53
MARCO METODOLÓGICO	53
3.1 PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.	53
3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN Y ENFOQUE.....	54
3.3 EL ESTUDIO DE CASO	55

3.4 EL CASO DE MARIANA.....	56
3.5 DISEÑO PARA LA RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS.....	60
3.5.1 Fase Diagnóstica.....	61
3.5.2 Fase de Consolidación	70
CAPÍTULO IV	79
CREENCIAS Y PROPÓSITOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	79
4.1 INTRODUCCIÓN.....	79
4.2 DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DIAGNÓSTICA	79
4.2.1 Las creencias sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales de Mariana: “En las clases de historia se debe dedicar más tiempo estudiar la conducta humana...”	80
4.2.2 Las creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: comprender tanto el pasado por el presente, como el presente por el pasado.	83
4.2.3 El aprendizaje de la profesión de enseñar historia: de los recuerdos como alumna a las decisiones como profesora.	91
4.2.4 Enseñar y aprender historia y ciencias sociales a partir de contenidos concretos	98
4.2.5 Ideas sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales.	102
CAPITULO V	107
MARIANA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES. PERFIL DE UNA PROFESORA.....	107
5.1 CREENCIAS DE UNA PROFESORA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES.....	107
5.1.1 Orígenes de las creencias de Mariana.....	108
5.1.2 Las creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.	110
5.2 PROPÓSITOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES DE UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	118
CAPÍTULO VI	121
LA PRÁCTICA DE MARIANA.....	121

6.1 INTRODUCCIÓN	121
6.2 ENSEÑAR HISTORIA: LA PRÁCTICA DE MARIANA	123
6.2.1 Fundamentos de la enseñanza de la historia en la práctica de mariana.	123
6.2.2 La transformación	130
6.2.3 Conexión y coherencia en la historia enseñada	140
6.2.4 Atención a los conocimientos de la historia de los estudiantes	147
6.3 EL DESARROLLO DE UNA PRÁCTICA BASADA EN LOS PROPÓSITOS PARA ENSEÑAR.....	165
CAPÍTULO VII.....	173
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	173
7.1 INTRODUCCIÓN	173
7.2 CONCLUSIONES CON RESPECTO A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	173
7.3 CONCLUSIONES CON RESPECTO A LAS PREGUNTAS Y EL SUPUESTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	179
7.4 CONCLUSIONES SOBRE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	182
7.5 SUGERENCIAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	183
7.6 SUGERENCIAS Y CONSIDERACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	185
7.7 REFLEXIONES FINALES.	186
BIBLIOGRAFÍA	189
ANEXOS	197
CD - ROM	197

INTRODUCCIÓN

Esta tesis indaga sobre la relación entre el pensamiento y la práctica del profesorado. En específico investigamos el desarrollo de una práctica basada en los propósitos para enseñar historia y ciencias sociales. Para esto hemos estudiado el caso de Mariana, una profesora de educación primaria con más de treinta años de experiencia en el aula, que enseña en una escuela concertada de la zona sur de Santiago de Chile. En particular, analizamos de qué manera el desarrollo de una enseñanza basada en los propósitos puede contribuir a que las prácticas de los profesores sean coherentes con su pensamiento. La redacción de la investigación la hemos organizado en siete capítulos que incluyen las conclusiones.

El capítulo I describe el origen de la investigación, además de exponer las preguntas, supuestos y objetivos del trabajo. El capítulo II, expone en primer lugar, la revisión de la literatura relacionada con el pensamiento y la práctica del profesorado de historia y ciencias sociales. En segundo lugar, en este capítulo, describimos los conceptos sobre los que sostenemos la investigación. El capítulo III describe el marco metodológico de la investigación, primero exponemos las preguntas, el tipo y enfoque de la investigación, además de describir el caso de estudio. En segundo lugar, describimos el diseño para la recogida y análisis de datos.

En los capítulos IV y V, damos cuenta del pensamiento de Mariana. En el capítulo IV exponemos los resultados describiendo en detalle las respuestas de la profesora a los cuestionarios y entrevistas realizadas. En el capítulo V realizamos el análisis del pensamiento de Mariana, primero describiendo y caracterizando las creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Además en una segunda parte identificamos los propósitos de la profesora para enseñar historia y ciencias sociales.

El capítulo VI está destinado a la práctica de Mariana. En primer lugar, describimos detalladamente la práctica de la profesora en su fase pre-activa y activa. En segundo lugar,

analizamos la coherencia de la práctica con los propósitos para enseñar e identificamos las fortalezas y límites de una práctica basada en los propósitos.

El capítulo VII presenta las conclusiones de la investigación. Primero exponemos las conclusiones en torno a los objetivos, los supuestos, preguntas de la investigación y la metodología. En segundo lugar damos cuenta de nuestras consideraciones para la formación del profesorado y futuras investigaciones. Para finalizar este capítulo hemos agregado un apartado de reflexiones personales sobre la investigación y la experiencia del desarrollo del doctorado.

La tesis finaliza con las referencias bibliográficas de la investigación y los anexos. Estos últimos han sido incorporados en un *CD ROM*, en el que se han incluido los cuestionarios e informes de la investigación sobre los resultados de cuestionarios y entrevistas y transcripción de clases.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN

Los orígenes de la investigación se encuentran en mi interés por la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. El interés por el área no siempre ha estado claro y se ha ido dilucidando a partir de la experiencia profesional, en particular durante la práctica como formador de profesores. De manera similar a otros y otras personas que enseñan o investigan sobre Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, mis intereses tanto al inicio, como después de terminados los estudios de Pedagogía en Historia y Geografía no se encontraban centrados en la didáctica, sino en la Historia.

El interés por la ciencia histórica fue resultado de la experiencia familiar, escolar y de la formación inicial. En mi ambiente familiar la historia como tema de conversación siempre estuvo presente, tanto por los recuerdos de mis padres, como por distintos tipos de libros que “hablaban sobre el pasado”. Unido a la experiencia familiar se encuentra la escuela donde sobre todo en la secundaria – pese a que mis estudios fueron en una escuela técnica profesional- fue el curso de historia el que centró mi interés. Fueron esas experiencias las que me llevaron a ingresar en 1999 a estudiar Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Santiago de Chile. La carrera tenía una duración de 10 semestres, lo que equivale a 5 años. Los semestres se organizaban en un currículo que desarrollaba tres líneas paralelas: Historia, Geografía y Pedagogía. Más allá del título y currículo que cursé, al final de la carrera más que profesor de historia yo y al igual que probablemente varios de mis compañeros nos sentíamos futuros historiadores.

Lo anterior, me llevó al terminar el pre-grado a realizar primero estudios de magister en historia en una universidad chilena y luego a solicitar una beca para realizar un máster en historia en Castellón (España). Todas estas experiencias fueron significativas y me llevaron a desempeñarme como profesor de historia en la secundaria, y en cursos de formación inicial y continua para profesorado de primaria y secundaria.

Desempeñándome como profesor, primero, en secundaria y luego en la formación de profesorado, comenzó a gestarse el interés en la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Esto surgió de la experiencia de la práctica que me hizo reflexionar primero sobre los propósitos de la historia, lo que tuvo como consecuencia que me interrogara ¿para qué enseñaba historia? El interés por la historia siempre había estado relacionado a mis creencias sobre esta ciencia como una herramienta política de transformación social. Y en la escuela de “pedagogía en Historia” había aprendido en base al supuesto de que conociendo más de historia podría enseñar mejor. De ahí que una de mis decisiones en el aula fue mostrar a mis estudiantes la Historia Social con el objetivo de enseñar para transformar la sociedad. Sin embargo, en el aula mis logros fueron paupérrimos y los estudiantes interesados por un momento terminaron detestando la nueva propuesta que teóricamente al menos suponía mostrarles una historia diferente. Los negativos resultados de mi “innovación” más que instarme a buscar soluciones, me llevaron a tomar la decisión de apostar por lo seguro: hacer las clases de historia tal como las planteaba el currículo y, de vez en cuando, exponer o incluir alguna temática distinta.

Las interrogantes sobre *¿Qué?, ¿Para qué? y ¿Cómo enseñar Historia y Ciencias Sociales?* crecieron cuando me integré al equipo de profesores de formación inicial en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2005) y al equipo de profesores de Educación Continua de la Universidad Diego Portales (2005). Fue en la experiencia como profesor en los cursos de formación continua para profesores en la que las interrogantes sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se hicieron más importantes. Esto porque mis estudiantes ya no eran escolares, ni tampoco futuros profesores, sino que eran profesores y profesoras en ejercicio. En este nuevo escenario no solamente me planteé más interrogantes, sino que mis estudiantes- profesores me hicieron nuevas preguntas y me plantearon problemas, los cuales tenían una dimensión concreta derivada de la práctica de

enseñar Historia y Ciencias Sociales. Mis primeras respuestas fueron las mismas que había recibido en mi formación y que había aplicado en la escuela: Conocer más de historia, para enseñar otra historia distinta a la escolar. Los resultados nuevamente fueron deficientes, los profesores aprendieron una nueva historia, pero sus problemas en la práctica continuaron igual. Esto me llevó a la búsqueda definitiva de otra área que me entregará respuestas y la encontré en la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

Las lecturas sobre Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales me permitieron comenzar a vislumbrar probables respuesta a mis interrogantes. En primer lugar pude vislumbrar que el problema sobre ¿qué?, ¿para qué? y ¿cómo enseñar? no era mío solamente, sino que también lo tenían los profesores a los que enseñaba y también lo habían tenido otros que eran los autores que escribían sobre didáctica.

A partir de las lecturas sobre didáctica comencé a buscar respuesta que me permitieran cambiar mi práctica y desde esa experiencia poder ofrecer alternativas a mis estudiantes en formación inicial y continua. Mi primera indagación formal tuvo como objetivo indagar sobre la presencia que tenía la Nueva Historia en los instrumentos curriculares de Chile. En concreto, en los textos de estudio. El propósito de este trabajo era mostrar como la Nueva Historia, a diferencia de la Historia tradicional, permitía a los profesores y profesoras poder desarrollar en sus estudiantes las competencias que exigía el currículo como, por ejemplo, el desarrollo de un pensamiento crítico. Este trabajo me llevó a plantear a los profesores y profesoras de mis cursos de formación continua la realización de propuestas de clases en base a las nuevas temáticas planteadas por la Nueva Historia. Esta vez los resultados no pudieron ser clasificados de deficientes como los de las experiencias anteriores. El acercamiento a la observación de prácticas de algunos de los profesores del programa me permitió observar, que pese a las nuevas temáticas desarrolladas en las propuestas y a los nuevos conocimientos históricos adquiridos por los profesores, la práctica continuaba siendo tradicional. Los resultados me llevaron definitivamente a plantearme la necesidad de indagar en los conocimientos de los profesores y en sus prácticas.

En el año 2010 ingreso al doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ya en Barcelona inicié mis indagaciones en la línea de investigación sobre la formación y el pensamiento del profesorado bajo la dirección de Joan Pagès.

El primer resultado fue el trabajo de investigación del Máster en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En este trabajo indagué las representaciones sociales de los futuros profesores y profesoras de Historia sobre la enseñanza de la Historia. Las conclusiones del trabajo de máster me mostraron que las representaciones de los estudiantes de profesorado sobre la enseñanza son variadas. Las concepciones sobre la enseñanza que dominaban en el grupo estudiado eran las que identificamos con un currículo práctico. Una segunda conclusión que me dejó el trabajo, es que al acercarse a ejercicios relacionados con la práctica como la planificación y descripción de una clase, las representaciones vinculadas a un currículum técnico de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales comienzan a ganar espacio entre las propuestas del estudiantado.

Las conclusiones del trabajo de máster me llevaron a preguntarme si lo sucedido con los estudiantes de profesorado, se replicaba en el caso del profesorado en ejercicio. Unido a lo anterior, me planteé investigar qué posibilidades y obstáculos se presentan en la práctica de un docente cuando quiere enseñar en coherencia con sus propósitos.

Mi interés por llevar mi investigación por estos aspectos responde a lo siguiente:

- Primero, comprender e interpretar que sucede en la práctica cuando los profesores enseñan a partir de sus creencias y, por lo tanto, de acuerdo a sus propósitos.
- Segundo, poder comprender y valorar desde la práctica las demandas que puede tener un profesor para poder innovar o cambiar su estilo de enseñanza.

Planteamiento de la investigación

- Y, tercero, creer que es la práctica del aula la que nos puede entregar elementos que nos permitan desarrollar mejoras desde la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales como profesores, formadores e investigadores.

Finalmente como hemos visto ha sido la experiencia personal y profesional la que me ha llevado al planteamiento de esta investigación haciendo que me inserte en el análisis del conocimiento del pensamiento y la práctica del profesorado de Historia y Ciencias Sociales.

1.2 PROBLEMA Y FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

La enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la actualidad demanda a los profesores y profesoras la formación de estudiantes con competencias como el desarrollo del pensamiento histórico y la participación para la ciudadanía.

Para lograr estas competencias las investigaciones han propuesto que los profesores realicen prácticas donde los estudiantes participen des-construyendo o reconstruyendo la historia, analicen fuentes históricas y debatan ante preguntas históricas (Barton y Levstik, 2007). Hasta ahora las prácticas de los profesores continúan privilegiando una enseñanza centrada en la disertación de contenidos factuales, la memorización de datos y fechas y el uso del libro de texto como recurso principal para la enseñanza.

La enseñanza de la historia podrá desarrollar las competencias de pensamiento histórico y la participación para la ciudadanía si los profesores realicen otro tipo de prácticas. Una de las alternativas para lograrlo es que los profesores y profesoras sean conscientes de las acciones que realizan en sus clases. Hasta ahora se ha verificado que un obstáculo para el logro de estos cambios en la enseñanza de la historia es que los profesores declaran unos propósitos para enseñar y cuando realizan sus clases no muestran relación con lo

declarado, lo que provoca que sus prácticas sean inconsistentes, provocándose en algunos casos la continuidad de prácticas de tipo tradicional. En esta investigación nos preguntamos por qué los profesores realizan una práctica que no es coherente con lo que declaran y piensan sobre la enseñanza.

La literatura provista por la investigación en didáctica de la historia y las ciencias sociales ha indicado que la relación entre creencias y prácticas del profesorado es un problema relevante para la enseñanza. Ello queda de manifiesto en la amplitud de investigaciones vinculadas a la temática como, por ejemplo, Goodman y Adler (1985), Ross (1987), Evans (1990), Thornton (1991), Pagès (1996), Angell (1998), Hartzler-Miller (2001), Van Hover y Yeager (2007), Hawley (2010), Breakstone (2012) y Wood (2013). De lo expuesto por la literatura queda de manifiesto que un problema relevante para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es la discordancia entre lo que los profesores piensan y lo que hacen en su práctica. La literatura nos deja algunas conclusiones a considerar en función de nuestro problema. Primero que para que los profesores realicen una práctica coherente con sus creencias y propósitos deben, en primer lugar, reflexionar y hacerse consciente de sus creencias sobre la enseñanza como plantean investigaciones como las de Adler y Goodman (1985), Thornton (1991) y Angell (1998). Y, en segundo lugar, lugar identificar y reflexionar sobre sus propósitos para enseñar como proponen Van Hover y Yeager (2007) y Hawley (2010).

En el caso de nuestra investigación trabajamos con una profesora de educación primaria que enseña historia y ciencia sociales a la que invitamos a participar de un proceso de reflexión e innovación de su práctica. En este proceso animamos a la profesora a reflexionar sobre sus creencias y a identificar y racionalizar sus propósitos para enseñar historia y ciencias sociales para después planificar y realizar una práctica en base a sus propósitos para enseñar. Esto con el objetivo de interpretar de qué manera la práctica desarrollada en base a los propósitos puede contribuir a la realización de prácticas coherentes entre lo que los profesores y profesoras dicen pensar y lo que hacen en el aula.

1.3 PREGUNTAS Y SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación pretende responder a las siguientes preguntas y supuestos:

Pregunta nº 1 ¿Por qué los profesores realizan prácticas que no son coherentes con sus creencias y propósitos sobre la enseñanza?

Supuesto nº 1 Los profesores no tienen conciencia de sus creencias y propósitos sobre la enseñanza de la historia. Esto es una consecuencia en primer lugar de la formación recibida, ya que no han desarrollado competencias que fomenten la práctica reflexiva. En segundo lugar, porque los profesores para realizar la enseñanza utilizan sus recuerdos y experiencias como estudiantes.

Pregunta nº 2 ¿Qué consecuencias tiene para las decisiones sobre la enseñanza de una profesora de Historia de educación primaria una práctica desarrollada en base a sus propósitos para enseñar?

Supuesto nº 2 El desarrollo de una práctica en base a los propósitos para enseñar permite a la profesora tomar decisiones para enseñar Historia y Ciencias Sociales más coherentes y efectivas, lo que se traduce en prácticas que permiten superar los problemas clásicos de las prácticas transmisivas y fomentar entre los estudiantes competencias ciudadanas y el pensamiento histórico.

Pregunta nº 3 ¿Qué fortalezas y límites tiene el desarrollo de una práctica en base a los propósitos para enseñar en el caso de una profesora de historia y ciencias sociales en educación básica?

Supuesto nº 3 Una enseñanza basada en los propósitos sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales tiene como fortalezas la inclusión en la práctica de decisiones que favorecen el desarrollo de competencias históricas. Los límites de la práctica basada en los propósitos se encuentran en los conocimientos y creencias que tiene la profesora sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. La amplitud de los conocimientos para enseñar y la acción de las creencias generan prácticas de tipo tradicional que no son coherentes con los propósitos.

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación para su desarrollo se ha planteado los siguientes objetivos:

Objetivo 1 -Caracterizar las creencias e identificar los propósitos de la profesora sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Objetivo 2 -Caracterizar la práctica docente de la profesora.

Objetivo 3 -Analizar los efectos del desarrollo de una práctica basada en los propósitos para enseñar Historia y Ciencias Sociales para el desarrollo coherente entre pensamiento y la práctica docente de una profesor.

Objetivo 4 -Identificar los límites desarrollo de una práctica realizada en base a los propósitos para enseñar Historia y Ciencias Sociales.

CAPÍTULO II

BASES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación tiene como eje central el análisis del pensamiento y la práctica de una profesora de educación primaria cuando enseña historia y ciencias sociales. Esta investigación se distingue por colocar en el centro de su análisis la práctica docente. Pretendemos, desde este análisis de la práctica comprender los efectos y consecuencias de una enseñanza basada tanto en la reflexión como en la toma de conciencia de la profesora de sus creencias y propósitos para enseñar historia y ciencias sociales. El objetivo es analizar si una práctica con eje en la reflexión sobre las creencias y los propósitos puede lograr en el profesorado la coherencia entre lo que se propone enseñar y lo que realmente se enseña y sortear el problema de la distancia entre lo que se piensa hacer y lo que se hace al enseñar.

Para realizar nuestra investigación hemos analizado la literatura pertinente y construido un marco teórico con base en las siguientes cuestiones: las creencias del profesorado; el desarrollo de la racionalidad sobre la práctica y los propósitos en la enseñanza; la práctica y el conocimiento para enseñar del profesorado.

Este capítulo tiene los siguientes objetivos: en primer lugar, dar cuenta de la investigación realizada sobre el pensamiento y la práctica del profesorado. En segundo lugar, describir los fundamentos teóricos sobre los que se instala nuestra investigación. El capítulo se estructura en dos partes: una primera parte titulada “La investigación sobre el pensamiento y la práctica del profesorado de historia y ciencias sociales”, y una segunda parte denominada “Bases teóricas de la investigación”.

En la primera parte se hace una revisión de la literatura consultada referida al pensamiento y a la práctica del profesorado y que ha servido de guía para plantearnos y desarrollar esta investigación.

La segunda parte del capítulo presenta las bases teóricas de nuestra investigación. En ella desarrollamos los conceptos sobre los que la planteamos. Estos conceptos son la práctica, las creencias y los propósitos sobre la enseñanza de la historia, y la práctica reflexiva.

2.1 LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO Y LA PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

La investigación en didáctica de las ciencias sociales cada vez consigue una mayor consolidación dentro de las ciencias de la educación, lo que nos permite hoy instalar nuestras investigaciones sobre importantes bases de conocimientos que nos ayudan a conocer y comprender los problemas que afectan al profesorado y a los estudiantes de historia y ciencias sociales (Levstik y Ttyson, 2008).

Bases Teóricas de la investigación

En el caso de nuestra investigación, las ideas que la sustentan están dentro de lo que Pagès (1998) ha denominado como la investigación sobre el profesorado. En general este ámbito de la investigación ha sido organizado en dos grandes grupos: la investigación sobre la formación del profesorado (Adler, 2008) y la investigación sobre el desarrollo profesional (Van Hover, 2008).

Una de las líneas de investigación que hemos seguido es la relacionada con el pensamiento del profesorado y su práctica. Una primera característica de esta línea de investigación es el problema descrito por Pagès (2003), quien indica que existe escasa investigación sobre la práctica de enseñar historia, mientras que existe un mayor desarrollo en investigaciones sobre el pensamiento del profesor. A una década de lo planteado por Pagès la investigación sobre la práctica muestra avances, pero sigue siendo minoritaria. Estos avances se encuentran principalmente en la continuidad de investigaciones que analizan la relación entre las creencias, perspectivas o representaciones sociales y la práctica del profesorado, o en concreto en lo que se ha denominado, las decisiones de los profesores en el aula. Una segunda característica de las investigaciones es que se han centrado en el análisis de la formación inicial del profesorado y en la experiencia de los profesores noveles, mientras que el profesorado en ejercicio y su desarrollo profesional ha contado con menos atención.

Las temáticas abordadas por la investigación sobre el pensamiento y la práctica del profesorado de historia y ciencias sociales son diversas. De acuerdo con nuestro problema de investigación hemos revisado: 1) Las investigaciones que describen y caracterizan el pensamiento del profesorado y su enseñanza como las referidas a las perspectivas,

creencias, concepciones y representaciones sociales sobre la disciplina y su enseñanza. 2)

Las investigaciones que indagan sobre las decisiones para enseñar de los profesores.

2.1.1. Las investigaciones que describen y caracterizan el pensamiento del profesorado y su enseñanza.

En estas investigaciones destacan los trabajos de Goodman y Adler (1985). Estos investigadores estudian el pensamiento y su relación con las prácticas en un grupo de futuros profesores utilizando el concepto de perspectivas. Destacan, en sus conclusiones, la importancia que tiene el conocer las perspectivas de los docentes para su formación, indican que las perspectivas son el resultado de las experiencias educativas, sociales y políticas, y determinan las decisiones de los docentes en las aulas al enseñar ciencias sociales. Al mismo tiempo proponen que los programas de formación para el profesorado deben incluir la concienciación y la reflexión por parte de los docentes de sus perspectivas con el objetivo de que puedan tomar decisiones desde su racionalidad al momento de enseñar.

Ross (1987) investiga la formación y el desarrollo de las perspectivas de un grupo de futuros profesores de secundaria. Este autor indica que los estudiantes toman un activo rol a través de sus experiencias en la construcción y modificación de sus perspectivas. Además, en otro trabajo señala (Ross, 1988) que los estudiantes de profesorado tienen percepciones diversas acerca de lo que ellos creen sobre la enseñanza y que estas creencias pueden influir en lo que harán en la práctica. Ross (1987) coincide con Goodman y Adler en la necesidad de que los docentes en las distintas etapas de formación cuenten con

experiencias en la práctica y desarrollos la reflexión para así modificar o complementar sus perspectivas sobre la enseñanza.

Complementando las ideas anteriormente expuestas, Evans (1990) realiza la descripción de las concepciones de la historia y la práctica de cinco profesores, cada uno representante de una de las cinco tipologías de docente establecidas por el mismo autor en su investigación (Evans, 1989). En sus conclusiones Evans destaca en primer lugar que cuando los profesores toman decisiones respecto del currículum, les influyen tanto los conocimientos y las habilidades para enseñar como sus concepciones sobre la historia. También indica que existe una disociación entre lo que declaran los profesores con respecto a cómo enseñan historia y lo que hacen en la práctica.

Otra investigación que sigue las ideas del pensamiento del profesorado es la de Angell (1998), quien investiga sobre la posibilidad de modificar las creencias de los profesores durante la formación. Para esto realiza el análisis de las creencias de dos futuras profesoras de primaria durante un curso de metodología de estudios sociales. Este estudio no solo se queda en la descripción de las creencias, sino que a partir de ellas se diseña e implementa un curso de formación que busca intervenir sobre esas creencias. Las conclusiones muestran que las creencias previas de las docentes pueden ser un facilitador que ayuda al crecimiento profesional y que si se utilizan de manera articulada, pueden ser una herramienta para la reflexión. Por otro lado, Angell concluye que las creencias previas pueden presentarse como un obstáculo para la formación ya que bloquean una nueva conceptualización de la enseñanza. Ante esto Angell concluye afirmando, en primer lugar, que cuando los mensajes de los programas de formación tienen coincidencia con las

creencias de los docentes las posibilidades de reestructuración de las creencias aumentan. Una segunda conclusión se refiere a la voluntad de los docentes para cambiar o modificar sus esquemas de pensamiento. Para Angell es un factor a considerar para el desarrollo de los programas de formación.

Crowe, Hawley, y Brooks (2012) analizan los recuerdos que los futuros profesores de ciencias sociales tienen sobre la enseñanza recibida. En sus conclusiones los autores establecen cinco categorías donde se revela el papel de la experiencia de los estudiantes para la construcción de sus concepciones sobre la enseñanza y para la formación. Indican que durante la formación se debe poner énfasis en las experiencias de los futuros profesores para articular procesos de reflexión y análisis críticos de sus prácticas.

En la revisión de las investigaciones sobre el pensamiento y la formación de los profesorados desarrollados en la Universidad Autónoma de Barcelona, destacamos la investigación realizada por Pagès (1999). En su trabajo se analizan las representaciones sociales que tienen los estudiantes de profesorado de un curso de didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. El autor identifica las representaciones sobre las ciencias sociales al inicio y final del curso con el objetivo de comparar y verificar posibles cambios. Concluye que es relevante considerar las representaciones sociales en la formación del profesorado, y utilizarlas para procesos que coloquen el énfasis en la reflexión y la crítica de las representaciones de los estudiantes. Además este trabajo abre nuevas caminos de investigación que marcarán una línea de investigación relevante dentro del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Bases Teóricas de la investigación

Es así como nos encontramos con la investigación realizada por Bravo (2002). En su tesis doctoral Bravo analiza el proceso de formación inicial de profesores de secundaria desde la didáctica de las ciencias sociales. Utilizando la metodología del estudio de caso realiza la comparación de dos programas de formación de esta universidad. Esta investigación analiza tres aspectos de los cursos de didáctica de las ciencias sociales: las ideas previas de los alumnos que ingresan a los programas de formación; las características y alcances del proceso de formación y la relación teoría- práctica contemplada en ellos; y la reflexión sobre el proceso de formación realizada por los estudiantes. En sus conclusiones se pone el énfasis en la necesidad de que la formación inicial sea capaz de modificar o complementar las ideas previas de los estudiantes sobre la enseñanza.

En esta misma línea de investigación, Santisteban (2005) indaga sobre las representaciones del tiempo histórico y su enseñanza en el caso de unos estudiantes de profesorado de educación primaria. Santisteban analiza las representaciones de los estudiantes y los cambios de éstas a partir del desarrollo de un modelo conceptual para enseñar el tiempo histórico. En sus conclusiones indica que los estudiantes con buenas representaciones del tiempo histórico no siempre realizan clases coherentes con sus representaciones. Afirma, además, que una buena práctica puede modificar las representaciones más débiles sobre la enseñanza del tiempo histórico.

En esta misma dirección, Jara (2010) complementa la investigación del pensamiento hacia el caso de los profesores noveles y realiza una investigación sobre las representaciones y las perspectivas prácticas sobre la historia en Argentina a través de la historia reciente. Las conclusiones de esta investigación indican que los conocimientos de los docentes de la

historia reciente no sólo han sido construidos como resultado de su formación inicial, sino que además son representaciones que se han elaborado a partir de sus experiencias personales. Por otro lado, sus conclusiones sobre las prácticas son el resultado tanto de las experiencias personales, como de los conocimientos y las experiencias adquiridas en su formación y breve práctica.

La investigación de González (2012), por su parte, indaga sobre las representaciones que tiene un grupo de estudiantes de profesores de ciencias sociales de una universidad de Colombia. La investigación revisa la evolución de las representaciones de los estudiantes sobre la educación para la ciudadanía durante un curso de la fase final de su formación, para posteriormente clasificar estas representaciones a partir de las ideas del modelo crítico en educación. En la investigación se analizan tres cuestiones: las representaciones sobre la educación para la ciudadanía, los diseños de clases de los estudiantes y las prácticas de los estudiantes. Lo más relevante para nuestra investigación es que el autor concluye que un curso de formación del profesorado único sobre la educación para la ciudadanía no influye de manera determinante en el posible cambio de sus representaciones para enseñar historia y geografía.

La revisión de las investigaciones nos muestra la relevancia que tiene el estudio de las ideas previas, creencias, representaciones o perspectivas de los profesores para enseñar posteriormente si queremos comprender el actuar de estos en la práctica.

2.1.2. Las investigaciones que indagan sobre las decisiones para enseñar de los profesores.

Un segundo grupo de investigaciones revisadas son aquellas que analizan el pensamiento de los docentes y sus consecuencias en la práctica. Estos trabajos se han agrupado en lo que se denomina las decisiones para enseñar de los profesores.

Uno de los artículos de mayor relevancia para nuestra área en relación con el pensamiento del profesorado y sus decisiones para enseñar es el estudio de Thornton (1991) en que analiza la relación entre las concepciones que tienen los profesores y las decisiones que toman sobre el currículo. Indica que los profesores que hacen la diferencia son aquellas que juegan el papel de “gatekeeper” sobre el currículo. El autor indica que los docentes son los que deciden en última instancia sobre el currículo en las aulas. En estas decisiones juegan un papel central las creencias y conocimientos que tengan los docentes sobre historia y las ciencias sociales.

Continuando con el estudio de las decisiones para enseñar encontramos la investigación de Cynthia Hartzler-Miller (2001). Esta investigación indaga sobre las ideas que tiene un profesor novato sobre las buenas prácticas de enseñanza de la historia. Los propósitos de la investigación fueron comprender las creencias y conocimientos que permiten a los profesores noveles transformar contenidos disciplinares en representaciones que sean comprensibles para los estudiantes. La investigación de Hartzler-Miller muestra la diferencia entre el conocimiento y la práctica del profesor. El profesor muestra un conocimiento complejo de la historia y su epistemología, pero sus prácticas se instalan en un modelo tradicional de enseñanza. Según Hartzler-Miller este problema se explica porque en su formación el profesor no conoció como enseñar historia, no logró adquirir

estos conocimientos a partir de experiencias prácticas y reflexivas. Por esto la autora propone la necesidad de que los programas de formación para profesores en formación, o en ejercicio, pongan énfasis en el desarrollo de los conocimientos para enseñar y en el desarrollo de experiencias prácticas y la reflexión sobre esos procesos.

Un tercer artículo en esta línea es el de Van Hover y Yeager (2007) en el que analizan las decisiones para enseñar de Charlotte una profesora que cuenta con un potente conocimiento sobre la disciplina y la enseñanza. La práctica de Charlotte, pese a sus conocimientos, se caracteriza por la narración de contenidos y el adoctrinamiento a partir del conocimiento histórico. Según Van Hover y Yeager, esto se explica porque la práctica de Charlotte es coherente con sus propósitos sobre la enseñanza de la historia que tienen relación con asignar a la historia un carácter moralista. Esto pese a que Charlotte declare conocer el carácter subjetivo de la historia y la necesidad de que los estudiantes comprendan que el conocimiento histórico es una construcción. Van Hover y Yeager destacan el valor que tienen los propósitos sobre las decisiones de los profesores para enseñar. Las autoras indican que si los profesores tienen claro sus propósitos pueden desarrollar prácticas más efectivas de la enseñanza de la historia, pero indican que se debe reflexionar sobre estos propósitos, ya que por sí solo no aseguran mejores prácticas o el abandono de modelos tradicionales de enseñanza de la disciplina.

En la línea del análisis de la toma de decisiones de los profesores para enseñar y la relación entre los propósitos y el desarrollo de la racionalidad y una práctica basada en la racionalidad encontramos los trabajos de Ritter, Powell, y Hawley (2007), Dinkelman (2009), Hawley (2008; 2010; 2012), Hawley, Pifel y Jordan (2012). El trabajo de Ritter,

Bases Teóricas de la investigación

Powell y Hawley (2007) indaga en su rol como instructores en la formación de futuros profesores y analiza las posibilidades de la formación a partir del desarrollo de las rationalidades para enseñar de los futuros docentes. Entre las conclusiones indican la necesidad de repensar la enseñanza tanto por los profesores en formación, como para los formadores; agregan que es necesario repensar la relación entre los formadores y los estudiantes de profesorado para ayudar a estos a poder conocer sus creencias y rationalidades y avanzar en su práctica. En las propuestas que hacen al finalizar el estudio destacan el acercamiento continuo de los futuros profesores a la práctica y la necesidad de realizar experiencias prácticas desarrolladas a partir de los propósitos y rationalidades de los estudiantes de profesorado.

En la línea del desarrollo de la rationalidad de los docentes encontramos el artículo de Dikelman (2009). En el marco de un curso de formación de profesores el autor describe los procesos que facilitan y obstaculizan el desarrollo de las rationalidades entre sus estudiantes. Al igual que el estudio anteriormente descrito Dinkelman propone el desarrollo de prácticas basadas en los propósitos y la rationalidad de los profesores. De su investigación el autor establece categorías que describen las luchas inherentes al proceso de desarrollo racional. Estas categorías proporcionan un marco para pensar acerca de cómo apoyar y empujar simultáneamente los estudiantes de pedagogía para desarrollar una práctica basada en sus rationalidades en sus salas de clases.

Uno de los autores que más ha investigado en la línea de los propósitos y el desarrollo de la rationalidad es Todd Hawley (2010; 2012). Sus investigaciones se han centrado su análisis del rol de los propósitos y el desarrollo de la rationalidad y las posibilidades de una

práctica basada en la racionalidad. Hawley (2010) analiza el caso de tres profesores durante su primer año de ejercicio profesional con el objetivo de observar de qué manera los propósitos y la racionalidad de los docentes sobre la enseñanza puede guiar o influir en las decisiones que toman en la práctica. La investigación identifica factores que facilitan y obstaculizan el desarrollo de la práctica de los profesores en coherencia con sus propósitos y reflexiones. Las conclusiones muestran que hay una serie de factores contextuales, como la presión del contexto institucional, que influyen sobre el pensamiento y las decisiones de los docentes novatos para poder llevar a cabo una práctica en coherencia con lo reflexionado y propuesto. La aparición de estos obstáculos y la carencia de apoyos pueden provocar que los docentes olviden sus propósitos para enseñar y caigan en el desarrollo de prácticas tradicionales con el fin de poder integrarse en el sistema escolar.

En la línea de las investigaciones centradas en el desarrollo de prácticas con base en la racionalidad y los propósitos encontramos la interesante investigación de Hawley, Pifel y Jordan (2012) en la que analizan el desarrollo de la racionalidad en profesores con experiencia durante un curso de post-graduación. Los autores indagan en un grupo de siete profesores experimentados sobre las conexiones que hacen entre sus experiencias en el curso de post-grado y las ideas sobre las que desarrollan su racionalidad; en la capacidad de los profesores para establecer una conexión entre su racionalidad y su futura práctica y decisiones que tomen como profesores de ciencias sociales y la influencia del desarrollo de la racionalidad sobre la experiencia docente y la formación profesional. En las conclusiones resaltan el potencial que tiene el diseño de una formación permanente en base al desarrollo de la racionalidad. Los autores indican que el desarrollo de la racionalidad en este tipo de cursos provee espacios de participación a los profesores para pensar sobre su trabajo que no los tienen en su quehacer cotidiano. El trabajo en los cursos a partir del

desarrollo de la racionalidad permite una mayor reflexión sobre las decisiones que toman para enseñar.

Por último, en esta línea podemos mencionar las investigaciones vinculadas al análisis del conocimiento del contenido y del conocimiento didáctico del contenido herederos del trabajo inicial de Shulman (1987) y continuado y profundizado por Ball (2008) posteriormente. Para el caso de la didáctica de las ciencias sociales en este ámbito podemos mencionar como primer acercamiento el trabajo de Wineburg y Wilson (1988) sobre la mejora en los niveles de conocimiento del contenido de los futuros profesores.

Otras investigaciones recientes en relación con la temática son las de Westhoff y Polman (2008), Breakstone (2012), Monte-Sano y Budano (2013). En primer lugar destacamos la investigación de Westhoff y Polman (2008) en la que han indagado en el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido en relación con el pensamiento histórico de los futuros profesores de secundaria. Las conclusiones indican que los estudiantes de profesorado al momento de enseñar utilizaron tanto sus conocimientos disciplinarios, como didácticos del contenido. El uso del conocimiento disciplinar contribuyó a sus estrategias para facilitar el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos, mientras que sus conocimientos didácticos le permitieron interactuar en el proceso de enseñanza como facilitadores del aprendizaje. Los autores distinguieron además que los futuros profesores con mayores conocimientos disciplinares del contenido y didáctico del contenido pudieron responder mejor frente a los problemas de los estudiantes para desarrollar las actividades solicitadas en el programa. Finalmente los autores indican que para la formación de

profesores se debe comprender que ni el conocimiento de la disciplina, ni el conocimiento didáctico del contenido por si solos son suficientes para la formación del profesorado.

Un segundo artículo es el de Breakstone (2012). En él indaga sobre la naturaleza del conocimiento didáctico del contenido requerido a los profesores para poder interpretar las respuestas de los estudiantes a las nuevas evaluaciones en la asignatura de historia en Estados Unidos. En la investigación se distinguen los factores que influyen en la capacidad de los profesores para dar sentido a las respuestas de los estudiantes en la evaluación. La investigación concluye que los profesores con formación y experiencia, y utilizando estrategias de enseñanza basadas en la “history inquiry”, eran más capaces de interpretar las respuestas de los estudiantes y sugerir intervenciones sobre el currículo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Estos profesores son los que contaban con un potente conocimiento didáctico del contenido. Por el contrario indican que los profesores con solo un potente conocimiento del contenido histórico no aseguran una comprensión de la enseñanza y de las dificultades que enfrentan los estudiantes para desarrollar el trabajo con fuentes primarias o tomar decisiones que le permitan desarrollar la comprensión histórica en sus estudiantes. Finalmente Breakstone establece la existencia de un conocimiento didáctico del contenido particularizado en lo referente a la “history inquiry”.

Finalmente destaca el artículo de Monte-Sano y Budano (2013) donde analizan el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido en dos profesores durante sus últimos dos cursos de formación y sus dos primeros años de ejercicio profesional. Monte- Sano y Budano, tomando como referencia la definición de Shulman (1987) para el conocimiento

Bases Teóricas de la investigación

didáctico del contenido y de Deborah Ball et al. (2008) para el caso específico de la enseñanza de la matemática, construyen una propuesta para indagar sobre el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido. Los autores identifican cuatro aspectos a considerar en la práctica de un docente al enseñar historia. Estos aspectos son: Representación de la historia; Transformación de la historia; Atención a las ideas de los estudiantes sobre la historia; y Marcos históricos. En las conclusiones de los autores se destaca lo que plantean sobre la relevancia de avanzar hacia el establecimiento de un marco de trabajo para especificar cuál es el conocimiento didáctico del contenido para enseñar historia, en la línea de lo ya establecido en otras áreas como la educación matemática. Para el logro de lo anterior indican que se debe poner el acento en el desarrollo de estudios longitudinales, como el planteado por ellos sobre la práctica de los profesores, ya que pueden ayudar a comprender desde la práctica y su desarrollo en el tiempo cuáles son los aspectos del conocimiento para enseñar historia que necesitan los profesores.

La revisión de la literatura nos muestra que la relación entre pensamiento y práctica del profesorado de historia y ciencias sociales ha sido un tema relevante para la investigación en didáctica de las ciencias sociales. La investigación que hemos revisado se puede dividir en dos grupos: 1) Las investigaciones que describen y caracterizan el pensamiento del profesorado y su enseñanza que, como hemos visto, han centrado su análisis fundamentalmente en el pensamiento del profesor desde cuestiones como las creencias, concepciones y representaciones sociales. Estas investigaciones han extendido su análisis a la práctica desde los distintos conceptos relacionados al pensamiento del profesor. 2) Las investigaciones que indagan sobre las decisiones para enseñar de los profesores. Estas investigaciones han analizado los factores que inciden en las decisiones que toman los profesores para enseñar. En esta línea se encuentran los trabajos que analizan las

decisiones desde el desarrollo de la reflexión crítica y la práctica reflexiva, desde los propósitos para enseñar y el desarrollo de la racionalidad. Y en una segunda línea, los trabajos que ha acercado el análisis hacia el quehacer cotidiano de la práctica al analizar el conocimiento didáctico del contenido.

La literatura revisada nos muestra que la investigación sobre el pensamiento y la práctica del profesorado han centrado sus análisis en la formación inicial principalmente. Una gran mayoría de investigaciones han indagado sobre el pensamiento del futuro profesorado, mientras que los estudios del profesorado en servicio son escasos. Con respecto a estos últimos hemos encontrado que la investigación se ha centrado en el análisis de los docentes en sus primeros años de servicio. Por su parte las investigaciones del profesorado en servicio con experiencia continúan siendo minoritarias. En relación con lo anterior, se puede ver que la investigación ha centrado sus indagaciones fundamentalmente en el pensamiento y la proyección de este sobre la práctica del profesorado, por lo que las investigaciones que concentren sus análisis en la práctica de aula también son minoritarias.

La revisión de las investigaciones nos permite también extraer conclusiones sobre la relación entre pensamiento y práctica a considerar para el desarrollo de nuestra investigación. La literatura revisada muestra que las creencias juegan un rol principal sobre el pensamiento de los docentes, sobre lo que enseñan y sobre las decisiones que toman en el aula. Que para afrontar el problema de la diferencia que se produce entre lo que los profesores piensan explícitamente y lo que hacen en el aula se deben desarrollar procesos de formación que pongan el acento en que los docentes reflexionen y desarrollos su racionalidad con respecto a sus creencias y propósitos para enseñar. Que para comprender

por qué existe una distancia entre lo que el profesorado piensa y lo que hace cuando enseña debemos centrarnos en el análisis de la práctica. Y que la práctica docente se lleva a cabo a partir de la activación de una serie de conocimientos específicos que han sido denominados como el conocimiento didáctico del contenido.

Tomando en cuenta las conclusiones extraídas de la revisión de la literatura consultada referente a la investigación sobre el pensamiento y la práctica del profesorado hemos construido un marco conceptual para analizar el problema que aborda esta investigación.

2.2 BASES TEÓRICAS

A continuación exponemos los conceptos y marcos teóricos sobre los que realizamos esta investigación.

2.2.1 Las creencias del profesorado

Para el caso de esta investigación entendemos que una de las cuestiones que influye de manera determinante sobre el quehacer docente son las creencias que tienen estos sobre la enseñanza. De acuerdo con Pagès (1997), conocer las creencias del profesorado es fundamental para analizar y comprender las prácticas y, si es el caso, modificarlas. Pajares (1992) indica que la atención a las creencias de los profesores y los candidatos de profesor debe ser un foco de la investigación educativa, ya que pueden informar de la práctica educativa de una forma que los programas de investigación existentes no tienen y no pueden realizar. Las creencias y conceptos afines vinculados al pensamiento del profesor han ocupado un amplio espectro de la investigación en educación y en didáctica de las ciencias sociales (Pagès, 1997; Adler, 2008).

a) Definir las creencias

Una de las dificultades para el estudio de las creencias es definir el concepto. Las investigaciones se han referido a las creencias utilizando diversos términos como: actitudes, valores, juicios, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposición, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, acciones estratégicas, reglas de la práctica, principios prácticos, perspectivas, repertorios de comprensión, estrategias sociales, entre otros que se pueden encontrar en la literatura (Pajares, 1992). Esta situación se ha reflejado también en la investigación en didáctica de las ciencias sociales donde encontramos el uso de términos como, por ejemplo, perspectivas (Goodman y Adler, 1985; Ross, 1987), concepciones (Evans, 1990), creencias (Angell, 1998; Wood, 2013) y teorías personales (Chant, 2002).

Las creencias pueden ser definidas como las presunciones con las que las personas interpretan la realidad. Los fundamentos de esas presunciones son personales, en lugar de universales, y casi no son afectadas por el contraste con la realidad. Las creencias pueden ser resultado tanto del azar, como de las experiencias significativas que vive una persona a través de su vida. Esas creencias hacen referencia a la visión sobre sí mismo y de los otros (Rokeach 1968, citado en Pajares 1992). Las creencias se caracterizan por tener un fuerte componente afectivo y evaluativo. Las creencias se encuentran ubicadas de manera episódica en la memoria y han sido adquiridas a través de la experiencia o por medio de la vida en una cultura (Pajares, 1992).

Bases Teóricas de la investigación

Las creencias del profesorado han sido también definidas de distinta manera por los investigadores. Clark (1988, citado en Pajares, 1992) utiliza los conceptos de “*preconceptions*” y “*implicit theories*” para referirse a las creencias de los profesores. Indica que se caracterizan por ser eclécticas, adquiridas de distintas fuentes y ser generalizaciones construidas a partir de la experiencia personal, las creencias, valores y prejuicios. Porter y Freeman (1986) utilizan el término “*orientations to teaching*” donde se incluyen las creencias de los profesores sobre los estudiantes, el aprendizaje, la enseñanza, el rol de la escuela en la sociedad y el rol de los mismos profesores, el currículo y la pedagogía.

Tabachnick y Zeichner (1984, citado en Pajares, 1992) han incorporado el concepto de “*teacher perspectives*”. Las “*teachers perspectives*” incluyen las creencias que tienen los profesores sobre su trabajo y las formas por las que dan significado a esas creencias en su comportamiento en la sala de clases. Goodman (1988 citado en Pajares, 1992), también utiliza el concepto de “*teachers perspectives*” indicando que son el marco que guía la representación de las creencias en la acción. Pajares indica que pese a la gran cantidad de conceptos utilizados para referirse a las creencias, la mayor parte de estas “nuevas jergas” no se alejan de la definición de Rokeach sobre las creencias (Pajares, 1992. p.315).

El concepto de perspectivas ha sido utilizado en la investigación sobre didáctica de las ciencias sociales en los trabajos, por ejemplo, de Goodman y Adler (1985), Ross (1987), Pagès (1999), Santisteban (2005) para estudiar las creencias del profesorado de historia y ciencias sociales. En didáctica de las ciencias sociales las “*teacher perspectives*” han sido definidas por Goodman y Adler (1985) de la siguiente manera:

The concept of teacher perspectives captures the ideas, behaviors, and contexts of particular teaching acts. Unlike more abstract constructs, perspectives are set in the concrete world of actual situations and refer to particular actions. Teacher perspectives take into account how the situation of the school and classroom is experienced; how this situation is interpreted given the teacher's background of experiences, beliefs, and assumptions; and how this interpretation is manifested in behaviors. (Goodman y Adler, 1985, p. 2)

En la presente investigación, y continuando la línea de las investigaciones citadas anteriormente, utilizaremos la definición de Goodman y Adler para indagar sobre las creencias de la profesora del estudio de caso que realizamos. El uso de esta definición en nuestra investigación responde a que considera las creencias del profesorado en los límites específicos del acto de enseñanza y su representación en la práctica en el aula de clases.

b) Las creencias como una construcción

Las creencias son una construcción que realizan los individuos a partir de sus experiencias para poder interpretar la realidad. La formación de las creencias de un individuo se encuentra asociada a los procesos de enculturación y construcción social. Estos procesos se relacionan con tres elementos: la enculturación dada por lo general en el espacio de convivencia social inmediata, la educación vinculada a la sociedad en que se vive y la enseñanza vinculada a la escuela (Pajares, 1992). Las creencias comienzan a ser construidas desde las primeras vivencias que tienen las personas. Esto provoca que tengan

una estructura fuerte y muy renuente al cambio. Las creencias de una persona se agrupan en lo que se denomina un “sistema de creencias”. Este sistema asegura la pervivencia de algunas creencias y el ingreso de otras nuevas durante la vida de las personas. Sin embargo, las primeras creencias tienden a persistir siempre sobre las nuevas ya que están asociadas a los juicios y valores de una persona, lo que provoca que al mirar desde una perspectiva amplia las creencias de una persona las podemos ver como inconsistentes y contradictorias (Pajares, 1992).

Los profesores han construido sus creencias sobre la enseñanza - “*teacher perspectives*”- a partir de las distintas experiencias que han tenido en torno a la acción de enseñar. Cuando se habla de la experiencia en relación con la enseñanza se toma en consideración las situaciones como estudiante y como profesor. Entre estas dos situaciones que han vivenciado todos los profesores, la investigación ha destacado el rol fundamental que tiene la experiencia como estudiante en la constitución de las creencias sobre la enseñanza. Lo anterior no intenta subvalorar la práctica como formadora de creencias, sino que entiende que, por lo general, los profesores en la práctica deciden tener en cuenta sus creencias sobre la enseñanza adquiridas de su etapa como estudiante, por lo que en la práctica más que formar nuevas creencias, se actúa y se validan las creencias construidas en su etapa en la escuela. La construcción de creencias a partir de las primeras experiencias vinculadas a la enseñanza ha sido denominado por Dan Lortie como el “*aprendizaje por observación*”. De acuerdo con lo anterior los profesores construyen sus creencias sobre lo que se necesita para ser un buen maestro y cómo comportarse como docentes en su etapa escolar (Pajares, 1992; Slekár, 1998; Crowe, Hawley, Brooks, 2012). El concepto de Lortie nos muestra la importancia de indagar las creencias de los profesores, si queremos cambiarlas.

c) Creencias y conocimientos

Otra cuestión a tomar en cuenta cuando indagamos sobre las creencias es clarificar la relación entre estas y el conocimiento. Distinguir entre lo que es conocimiento y lo que es creencia es una tarea amplia. El desarrollo de los estudios nos muestra que más que límites entre un concepto y otro, lo que hay es una interrelación continua en la realidad de cuando actúan las personas y, en nuestro caso, los profesores.

Nisbett y Ross (1988 citado por Pajares, 1992) dan referencias sobre la relación entre conocimiento y creencia al referirse a lo que denominan conocimiento genérico. De acuerdo con estos autores el conocimiento genérico se encuentra compuesto por un componente cognitivo organizado esquemáticamente y un componente de creencia constituido por elementos de juicio y evaluación. De acuerdo con estos autores las creencias también son un tipo de conocimiento. Desde esta perspectiva se entiende que las personas actúan en la realidad sobre la base de estos dos tipos de conocimiento. De lo anterior se deduce que el conocimiento es un resultado cognitivo del pensamiento y la creencia es un resultado afectivo, pero la creencia siempre tiene un componente cognitivo (Pajares, 1992).

Entendemos que las personas actúan poniendo en juego sus creencias y conocimientos. Según Nespor (citado en Pajares, 1992) las creencias y conocimientos se agrupan formando lo que se denomina sistemas de creencias y sistemas de conocimientos. El sistema de creencias no requiere de consensos que validen esas creencias, se distingue por ser poco flexible y reactivo al cambio. El sistema de conocimientos, en cambio, se encuentra abierto a la evaluación y la crítica; se construye a partir del desarrollo

académico, lo que también lo hace dinámico y abierto al cambio a partir de la discusión racional (Pajares, 1992).

Cuando abordamos el pensamiento del profesorado y sus decisiones para enseñar entendemos que las creencias y los conocimientos se encuentran en constante interrelación. Ernest (1989 citado por Pajares, 1992), exploró el conocimiento de las matemáticas de dos profesores. En la investigación, Ernest concluyó que los profesores contaban con un conocimiento similar, sin embargo enseñaban de forma diferente. El autor sugiere que las formas elegidas por los profesores para enseñar son el resultado de la influencia que las creencias tienen sobre sus decisiones. Nespor (1987, citado por Pajares 1992) ofrece una explicación para comprender como interactúan las creencias y los conocimientos en la enseñanza de los profesores. El autor indica que la escasa definición de lo que conlleva el trabajo de un profesor provoca que las creencias tiendan a convertirse en lo denominado “*entangled domain*” –dominios confusos-. En la práctica un “*entangled domain*” es cuando los profesores detectan que las estrategias de procesamiento de información y de conocimiento no funcionan, lo que hace que el profesor no esté seguro sobre qué información o comportamiento es apropiado para decidir cómo actuar en la práctica. En esos momentos los profesores recurren a las creencias, en vez del conocimiento, para decidir sobre lo que deben hacer en la práctica.

Al contrario de las teorías anteriores otras investigaciones se plantean que el comportamiento de los profesores puede ser mejor comprendido desde el conocimiento que desde las creencias (Pajares, 1992). Se sostiene que si bien en la práctica las decisiones de los docentes se encuentran influenciadas por sus creencias, no es válido plantear que las

decisiones que toman los profesores no sean resultado de su conocimiento, ya que es este el que finalmente da sentido a la experiencia y, por lo tanto, el conocimiento, y no la creencia, influye en última instancia, en el pensamiento docente y la toma de decisiones (Pajares, 1992).

Lewis (1990) intentó dar una solución a la tensión entre conocimiento y creencia, estableciendo que el origen de todo conocimiento se basa en la creencia de que las formas de conocimiento son básicamente formas de elegir los valores. Lewis insistió en que las dos construcciones son sinónimas. Sin embargo, la adquisición de conocimientos y la elección, el desarrollo y el mantenimiento de las propias creencias no implican los mismos procesos cognitivos, al menos no de la misma manera. Pintrich (1990) argumentó que con prudencia, independientemente de conceptualizaciones, la investigación ha demostrado que "el conocimiento y las creencias... influyen en una amplia variedad de procesos cognitivos como la memoria, la comprensión, la deducción y la inducción, la representación del problema, y la solución de problemas " (citado en Pajares, 1992).

En el caso de esta investigación entendemos que los conocimientos y las creencias se encuentran en constante interacción en las decisiones que toman los docentes en la práctica.

d) El cambio de las creencias

Cambiar, modificar o complementar las creencias de una persona es una labor compleja. Esto se explica en parte porque las creencias como hemos indicado son la forma por la cual las personas comprenden la realidad y, por lo tanto, determinan lo que alguien cree y

Bases Teóricas de la investigación

conoce (Pajares, 1992). Además las creencias de los individuos toman forma o se estabilizan tempranamente, lo que hace que a medida que el tiempo pase sea más difícil cambiarlas o incluir nuevas creencias que modifiquen o complementen lo que ya se conoce y lo que se cree. Sin embargo, las personas pueden incorporar nuevas creencias a través de su vida.

El cambio de las creencias en las personas está asociado a procesos de asimilación y acomodación. La asimilación es el proceso por el cual la nueva información se incorpora en el sistema de creencias. La acomodación se produce cuando la nueva información es de tal impacto que no puede ser asimilada en el sistema de creencias, sin tener antes que reemplazar algunas creencias o reorganizarse (Posner, Strike, Hewson and Gertzog, 1982 citado en Pajares, 1992). Los dos procesos generan cambios, pero la acomodación exige una modificación más radical. Para que el cambio de las creencias sea posible es necesario que las personas se sientan insatisfechas con sus creencias existentes y que las nuevas sean inteligibles y aparezcan como plausibles para que la acomodación tenga lugar. Más allá del cambio que suceda es necesario también que las nuevas creencias sean compatibles con otras de las creencias dentro del sistema. La conexión con la estructura de creencias preexistentes es relevante porque estas hacen inteligible, además de organizarla y definirla, la nueva información adquirida (Pajares, 1992).

Pese a que las creencias han sido caracterizadas como estáticas y poco proclives al cambio el rechazo a una nueva creencia por una persona es poco probable en un principio, ya que esto requiere un proceso racional por el cual la persona concluya que la nueva información es poco relevante, cuestión que es extraño que suceda en una primera etapa (Pajares,

1992). Lo que sucede en la mayoría de los casos es que las personas recogen parte de la nueva información y es cuando la utilizan en la realidad que las personas deciden, o no, considerar esa nueva creencia. Lo anterior ha llevado a Guskey a la conclusión de que el cambio en las creencias sigue, más que precede, el cambio en el comportamiento (Pajares, 1992).

Angell (1998) en el caso específico de las creencias del profesorado de historia y ciencias sociales da cuenta también de esta relación entre las creencias previas y las nuevas creencias para hacer el cambio. Angell indica que considerar las creencias previas de los profesores es relevante, ya que ellas pueden actuar como facilitadoras o como obstáculos del cambio. De acuerdo con Angell si queremos considerar la posibilidad del cambio de las creencias en los profesores es necesario desarrollar planes que coloquen en sus objetivos, en sus lenguajes y en la enseñanza la exposición de nuevas informaciones sobre enseñar que puedan conectar y cuestionar las creencias existentes. Además de lo anterior se necesita el desarrollo de la reflexión sobre las creencias y la enseñanza. Sin embargo, apunta que la reflexión por sí misma no genera el cambio de las creencias, sino que para que esto sea posible los profesores deben adquirir una serie de habilidades y conocimientos que les permitan poder hacer realidad el cambio al momento de decidir en el aula. Angell indica que, además, para cambiar las creencias siempre se debe tener en consideración la voluntad a cambiar que tengan los docentes.

2.2.2 El desarrollo de la racionalidad sobre la práctica y los propósitos sobre la enseñanza

El segundo concepto sobre el que se ha elaborado nuestra investigación es el desarrollo de la racionalidad sobre la práctica y los propósitos sobre la enseñanza. Este marco lo tomamos de las aportaciones realizadas específicamente por Shaver (1977) y Hawley (2008, 2010). Entendemos que la práctica de los docentes debe estar asentada sobre el desarrollo reflexivo y consciente de lo que quiere hacer y hace en el aula, ya que coincidimos con lo planteado por Joan Pagès (2010) en cuanto a que:

Enseñar es un acto reflexivo que exige pensar en y sobre la acción, es un acto interactivo y de comunicación que se inscribe en una relaciones humanas de ayuda y de mediación, es un acto complejo que incluye distintas tareas que exigen un amplio abanico de competencias, es un acto ético impregnado de autonomía y que reviste un carácter de servicio a la comunidad. (Pagès, 2010, p. 6).

El desarrollo de una práctica reflexiva ha sido un tema ampliamente revisado por la literatura sobre educación y en didáctica de la historia y las ciencias sociales como lo demuestran los trabajos de Schön (1992), Zeichner y Liston (1990), Perrenoud (2004), Ross (1994) y Pagès (2010). Todas estas investigaciones colocan el acento en la diferencia que hace para la enseñanza que el profesorado desarrolle una práctica reflexiva, ya que lo empodera como actor crítico y determinante en las decisiones sobre el qué enseñar y el cómo enseñar, lo que lo coloca en la línea del desarrollo de una enseñanza que permita tanto a sus estudiantes, como a él intervenir y transformar el mundo (Freire, 1970; Thornton, 1991; Giroux, 1990, Dinkelman, 2009; Hawley, 2010, 2012).

En didáctica de las ciencias sociales investigaciones recientes como las Dinkelman (2009), Ritter, Powell, y Hawley (2007) y Hawley (2008; 2010; 2012) han indagado el desarrollo de la reflexión sobre la práctica y el poder de los propósitos sobre la enseñanza, rescatando los aportes de Shaver (1977) en cuanto al “*rationale development*” – desarrollo de la racionalidad-. En el caso de nuestra investigación nos hacemos partícipes de esta línea de indagación.

Todd Hawley (2008, 2010, 2012) plantea el desarrollo de una formación tanto para profesores en formación inicial, como en servicio en base al desarrollo de la racionalidad y los propósitos para enseñar. Hawley plantea que los profesores desarrollan una racionalidad sobre la enseñanza y que ésta tiene influencia sobre la práctica que realizan, por lo que es necesario en los procesos de formación colocar el acento en la formación de la racionalidad de los docentes sobre la práctica. El concepto de desarrollo de la racionalidad – *rationale development*- ha sido considerado inicialmente en las investigaciones de Newman (1970, 1977 citado en Hawley 2008), Shaver (1977, citado en Hawley, 2010) y Shaver y Strong (1982, citado en Hawley, 2010).

El *rationale development* se ha vinculado a un proceso intelectual, ético y con potencial transformativo que se genera desde la reflexión personal que realizan los profesores al articular sus propósitos para enseñar ciencias sociales (Hawley, 2010). Shaver (1977, citado en Hawley 2010) indica que el *rationale development* se asocia con el proceso de aclarar y examinar las creencias propias que influyen conscientemente o no sobre su quehacer como profesor. Newman (1977 citado en Hawley, 2010) agrega que el *rationale development* es lo que debe guiar las decisiones que tomen los y las docentes sobre la

enseñanza. Newman (1977 citado en Hawley, 2010) y Dikelman (2009) agregan que el *rationale development* se vincula a una cuestión moral y ética de la práctica del profesorado y que tiene relación con que su objetivo es desarrollar una buena enseñanza. También añade que un o una docente no debe nunca dejar de desarrollar su racionalidad sobre lo que sucede y hace cuando enseña.

Shaver (1977 citado en Hawley 2010) indica que el *development rationale* tiene consecuencias beneficiosas sobre los y las docentes porque: a) permite el crecimiento personal, b) desarrolla la autonomía profesional, c) permite examinar el “currículo oculto”, d) fortalece la construcción de la comunidad de enseñanza. El desarrollo de la racionalidad permite la comprensión de lo que uno cree y permite además un mejor desarrollo de las decisiones que se toman frente a la enseñanza y el currículo, como también permite ser reflexivo y crítico sobre como actuamos para no imponer nuestras creencias a los estudiantes. Además el trabajo sobre el *rationale development* con profesores y profesoras en servicio permite a estos poder dar fundamento a su trabajo como profesores de historia y ciencias sociales; facilita los procesos de reflexión de la propia práctica; fortalece las decisiones que toman los y las profesoras sobre la enseñanza y permite que estas sean más coherente con sus propósitos para enseñar. Finalmente Barton y Levstik (2004), Van Hover y Yeager (2004, 2007) y Hawley (2008, 2010, 2012) revaloran el *rationale development*, ya que por este los y las docentes pueden tomar conciencia y empoderarse sobre los propósitos que tienen para enseñar.

La relación entre *rationale development* y los propósitos ha sido destacada como un factor clave para la práctica de los y las docentes en la investigación reciente (Barton y Levstik,

2004, Van Hover y Yeager (2004, 2007), Thornton (2006), Hawley (2008, 2010, 2012).

Estas investigaciones apuntan a que el *development rationale* permite a los y las docentes hacerse consciente de sus propósitos sobre la enseñanza y a partir de estos tomar decisiones sobre la enseñanza que les permitan lograr una práctica que fortalezca en sus estudiantes el desarrollo de aprendizajes en relación con la ciudadanía y el pensamiento crítico.

El valor de considerar los propósitos como un elemento clave cuando formamos la racionalidad de los y las profesoras responde al poder que tienen estos sobre la práctica. Barton y Levstik (2004) indican que si los docentes no tienen claros sus propósitos en sus acciones en el aula continuarán centrándose en la cobertura del currículo y el control de los estudiantes para desarrollar su práctica. Si los docentes no cuentan con una idea clara y reflexionada sobre sus propósitos, se hace más fácil que caigan en prácticas de moda impuestas por nuevos programas o por la influencia de sus compañeros. Thornton (2006) señala que la importancia de los propósitos en la práctica está referida a las decisiones que toman los profesores sobre el currículo. De acuerdo con este autor, los profesores que son conscientes de los propósitos para enseñar tendrán la capacidad de actuar y decidir sobre el currículo, lo que los alejaría del desarrollo de prácticas meramente reproductivas.

En esta investigación hemos considerado que si buscamos disminuir la distancia entre lo que la profesora cree y hace al enseñar debemos considerar el desarrollo de su racionalidad *-rationale development-* de manera que conozca sus creencias y propósitos y a partir de ahí elabore la enseñanza.

2.2.3 La práctica y el conocimiento del profesorado para enseñar

El tercer componente de nuestro marco teórico sobre el que hemos elaborado nuestra investigación es la práctica y el conocimiento del profesorado para enseñar. Si queremos indagar sobre cómo los profesores y profesoras pueden sortear el problema de la distancia que se produce entre lo que creen y proponen y lo que hacen en la sala de clases, entendemos que debemos conocer y analizar la práctica. Para esto hemos buscado un marco que nos permita conocer la enseñanza desde el interior (Ball, 2000), ya que estudiar la práctica ha sido considerado como clave para acercarnos a comprender la enseñanza y el aprendizaje (Ball y Cohen, 2000).

Desde las investigaciones relacionadas con la práctica hemos tomado la línea relacionada con el conocimiento del profesorado para enseñar. Para esto hemos tomado como referencia las aportaciones específicas en didáctica de las ciencias sociales relacionadas con el Pedagogical Content Knowledge for Teaching History de Monte-Sano y Christopher Budano (2013) y las investigaciones de Shulman (1987), Ball, Thames y Phelps (2008) y Rowland, Huckstep y Twaites (2005) realizadas desde la investigación educativa general y desde otras didácticas.

El conocimiento del profesorado para enseñar remonta su origen a las investigaciones realizadas por Shulman (1986, 1987). La novedad del trabajo de Shulman se encuentra en que determina que existe un conocimiento del contenido único para la enseñanza y que es propio de la profesión de profesor. Una contribución central de Shulman y sus colegas fue replantear el estudio de conocimiento de los maestros de forma que se atienda al rol de los contenidos en la enseñanza. Este fue un cambio radical en la investigación, que se había centrado casi exclusivamente en los aspectos generales de la enseñanza.

Shulman (1987) describió siete conocimientos que en su totalidad componen el conocimiento del profesor al enseñar. De estos conocimientos destaca el Pedagogical Content Knowledge (PCK) que se refiere en lo específico al conocimiento para enseñar que tiene el profesor. Este incluye:

for the most regularly taught topics in one's subject area, the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others" (Shulman, 1986, p.9).

Shulman plantea las diversas formas que tiene el profesor para representar el contenido para que sus estudiantes lo comprendan. Ese repertorio surge tanto del conocimiento que tiene de la enseñanza adquirido en las distintas etapas de formación profesional como de la experiencia de la práctica (Shulman, 1986). El PCK prepara a los profesores y profesoras para desarrollar la práctica teniendo en cuenta como aprenden los estudiantes, la dificultad del trato y desarrollo de ciertos contenidos y aprendizajes, además de cuáles pueden ser las ideas de los estudiantes y los posibles errores.

Ball, Thames y Phelps (2008) critican que, pese a que los conceptos expuestos por Shulman han sido ampliamente utilizados por la investigación, su potencial ha sido escasamente desarrollado. Esto se debe a que el PCK en particular ha carecido de fundamento y definición empírica, lo que ha limitado su utilidad para la investigación. Ante esto Ball, Thalmes y Phelps han propuesto una definición más explícita y específica para el caso de las matemáticas que han definido como *Mathematical Knowledge for*

Teaching (MKT). El MKT se construye a partir de la intersección del *subject matter knowledge* y el PCK, de esto se desprenden seis dominios: *Common Content Knowledge; Horizon Content Knowledge; Specialized Content Knowledge; Knowledge of Content and Students; Knowledge Content and Teaching; y Knowledge of Content and Curriculum* (Ball, et. al., 2008). La potencialidad del trabajo de Ball et. al., se encuentra en que al redefinir los planteamientos de Shulman logran definir la existencia de un conocimiento específico para enseñar una materia. Además la propuesta de Ball et. al., se construye desde la práctica, es decir desde lo que el profesor necesita para enseñar (2008).

También en matemáticas continuando la línea de estudio iniciado por Shulman y con el objetivo de conocer la práctica Rowland, Huckstep y Twaites (2005) elaboran un marco para poder analizar como el conocimiento de los profesores entra en juego en la práctica del aula. Rowland, et. al., ordenan este conocimiento en cuatro unidades que en conjunto forman lo que denominan el “*Knowledge Quarter*” (KQ). Las unidades que forman el KQ son *Foundation, Transformation, Connection y Contingency*. Cada una de estas unidades hace referencia a distintos procesos relacionados con el conocimiento en la práctica docente de aula. De manera breve cada una de las unidades se define así: *Foundation* se refiere a los marcos teóricos y creencias que tienen los profesores. Por teórico se entiende el conocimiento del contenido adquirido en la escuela o en su formación como profesor, y que trae consigo antes de actuar en el aula. *Transformation* es la capacidad que tiene el profesor de transformar el contenido científico en un contenido pedagógico. Son las acciones que realiza el profesor o profesora para que los estudiantes puedan comprender el contenido. *Connection* está relacionado con la coherencia de la planificación con la enseñanza en el aula realizada por los profesores. La conexión es un conocimiento en acción y por tanto indica la capacidad de enlace entre conceptos, ideas, significados,

definiciones, representaciones, etc., en la enseñanza. *Contingency* es la capacidad de responder de manera improvisada a las preguntas, demandas o reacciones de los alumnos.

En el caso específico de la didáctica de las ciencias sociales Monte-Sano y Budano (2013) han desarrollado un marco para poder analizar el PCK para enseñar historia. Tomando como referencia el marco del MKT elaborado por Ball et. al.(2008) y a partir de la revisión bibliográfica de investigaciones relacionadas con el PCK en didáctica de las ciencias sociales, los autores indican que el PCK para enseñar historia se descompone en cuatro dominios que nos permiten analizar el desarrollo del conocimiento para enseñar del profesorado de historia. Los dominios establecidos por Monte-Sano y Budano son los siguientes:

Represent history –Representación de la historia-: Las formas en que los maestros comunican con los estudiantes lo que la historia implica y, en particular, la naturaleza del conocimiento histórico, la estructura de la historia como disciplina, y las formas históricas del pensamiento.

Transform History- Transformación- Cómo los profesores transforman el contenido histórico en lecciones y materiales que se dirigen al desarrollo de la comprensión histórica de los estudiantes y de su pensamiento.

Attend to students' ideas about history – Atender a las ideas de los estudiantes sobre la historia- Lo ideal sería que los docentes identifiquen las ideas de los estudiantes sobre la historia, respondan a sus dudas y corrijan o complementen concepciones erradas de los estudiantes sobre la historia. El objetivo es que los docentes aprovechen las ideas recibidas, las experiencias,

Bases Teóricas de la investigación

concepciones erróneas de los estudiantes para ayudarlos a construir el pensamiento histórico.

Frame history- marcos sobre qué historia enseñar- Los maestros seleccionan y organizan los temas de estudio en un relato histórico coherente que expresa las relaciones de causa-efecto entre dos o más eventos, así como la importancia histórica de los acontecimientos y las personas. Al hacerlo, conceptualizan y enmarcan el plan de estudios de la historia para ilustrar la importancia, las conexiones y relaciones.

El trabajo de Monte-Sano y Budano destaca por especificarnos un marco sobre cómo se desarrolla el conocimiento de los docentes en la práctica de la enseñanza de la historia. Para el caso de nuestra investigación tomamos como referencia la propuesta de Monte-Sano y Budano y la complementamos con las propuestas de Ball, et. al (2008) y Rowland, et. al.,(2005), ya que estas además de considerar los elementos que componen el PCK, consideran otros factores que inciden en la práctica como son las creencias y el conocimiento del contenido –*subject matter knowledge*–

Como ya hemos indicado sobre los tres conceptos descritos anteriormente (las creencias, el desarrollo de la racionalidad y la práctica, la práctica y el conocimiento del profesorado para enseñar) realizamos en esta tesis un estudio de caso.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo damos cuenta del diseño metodológico de la investigación por lo que describimos los métodos utilizados para obtener y analizar los datos. La estructura de la presentación es la siguiente: Preguntas de investigación; tipo de investigación y enfoque; el estudio de caso; diseño de la investigación para la recogida de datos e instrumentos; y diseño para el análisis de los datos.

3.1 PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.

Nuestra investigación se inserta en la línea de los estudios sobre el pensamiento y la práctica del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. Pretendemos contribuir al abordaje del problema de por qué los profesores y profesoras realizan prácticas que son distintas a lo que declaran pensar sobre la enseñanza. Para esto nos hemos planteado el análisis de la práctica de enseñanza de la historia en el caso de una profesora veterana de educación primaria en Chile.

Para desarrollar esta investigación nos hemos planteado las siguientes preguntas:

Pregunta nº 1 ¿Por qué los profesores realizan prácticas que no son concordantes con sus creencias y propósitos sobre la enseñanza?

Pregunta nº 2 ¿Qué consecuencias tiene para las decisiones sobre la enseñanza de una profesora de Historia de educación primaria una práctica desarrollada en base a sus propósitos para enseñar?

Pregunta nº 3 ¿Qué fortalezas y límites tiene el desarrollo de una práctica en base a los propósitos para enseñar en el caso de una profesora de historia y ciencias sociales en educación básica?

3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN Y ENFOQUE

Para el desarrollo de nuestra investigación hemos realizado un diseño desde el paradigma cualitativo en concordancia con el problema que abordamos y las preguntas y objetivos de la investigación. Nos insertamos en el paradigma cualitativo, ya que nos interesa interpretar y analizar la experiencia de la práctica de la profesora al enseñar historia. La investigación de tipo cualitativo nos permite conseguir esto porque pone la atención sobre la experiencia subjetiva de los individuos en la creación del mundo social, ya que tiene como inquietud el entendimiento del modo en que el individuo crea, modifica e interpreta el mundo (Cohen y Manion, 2002). La investigación cualitativa se plantea el estudio de la realidad por lo que para investigar debemos instalarnos en el contexto natural, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Rodríguez, Gil y García, 1999).

La elección por una investigación cualitativa responde a que entre nuestros intereses principales se encuentra poder comprender e interpretar la práctica de la profesora. De acuerdo con Stake (2007) hay dos cuestiones que distinguen a una investigación cualitativa de una cuantitativa. La primera es la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. La investigación cualitativa ayuda a comprender que las acciones humanas pocas veces tienen una causa simple, sino que se producen por motivos complejos que muchas veces no se pueden averiguar. La interpretación es la segunda característica de la investigación cualitativa según Stake. En la investigación cualitativa el investigador adopta un papel personal desde el inicio de la investigación interpretando los sucesos y acontecimientos. Además de la comprensión y la interpretación Stake indica que otra característica de la investigación cualitativa, es que el investigador no descubre sino que construye el conocimiento (Stake, 2007).

Marco Metodológico

En el desarrollo de una investigación cualitativa podemos encontrar distintos enfoques o perspectivas (Rodríguez, et. al. 1999). Lather plantea una clasificación que toma como base las tesis de Habermas en torno a las tres categorías que subyacen al conocimiento humano: predicción, comprensión y emancipación. Además añade una cuarta denominada desconstrucción (Lather, 1992 citado en Rodríguez, et. al. 1999). Nuestra investigación por los objetivos que se propone y los métodos que utiliza para recoger la información y analizarla se inserta dentro de los marcos del enfoque interpretativo. Nos instalamos en el paradigma interpretativo ya que entendemos que:

El propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras del significado subjetivo que rigen las maneras actuar de los individuos en situaciones típicas (Carr y Kemmis, 1988).

De acuerdo con esta visión la teoría interpretativa pretende “ilustrar” e “iluminar” a los investigados en sus acciones. El éxito desde este enfoque, según Carr y Kemmis (1988), pasa por el mejoramiento de las prácticas educativas reales, la mejora de los entendimientos de quienes intervienen en el proceso educativo, y la mejora de las situaciones en las cuales se desarrollan las prácticas.

3.3 EL ESTUDIO DE CASO

La investigación que hemos desarrollado ha tomado para su diseño el método del estudio de caso para indagar la preparación y desarrollo de la práctica de una profesora de educación primaria al enseñar historia en base a sus propósitos.

Hemos utilizado el método de estudio de caso ya que consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Su finalidad se orienta a la comprensión profunda de la realidad singular. Yin (2006) señala que la utilización del método del estudio de caso corresponde a cuando la investigación se dirige a responder preguntas como ¿qué sucede? o a explicar ¿cómo? o ¿por qué? sucede algo. Yin agrega que la utilización del estudio de caso es viable cuando queremos explicar una situación

particular a través de una perspectiva más cercana que nos permita comprender lo que sucede. De acuerdo con las características asignadas al método de estudio de caso y de acuerdo a las características de nuestras preguntas y objetivos de investigación hemos diseñado la investigación a partir del estudio de caso.

Uno de los procesos más complejo del uso del método de estudio de caso es la selección del caso (Stake, 2007). Una de las dificultades que se encuentra es creer que el caso debe ser representativo por obligación de un universo mayor, y que la selección del caso ha de surgir de una muestra obtenida estadísticamente. Yin (2006) indica que si bien el caso que seleccionemos puede ser elegido por sus características significativas o reveladoras para las ciencias también la selección del caso puede ser resultado de que tenemos posibilidad de acceso a él. De acuerdo con la selección del caso o de casos que consideremos en la investigación el estudio puede ser de caso único o un estudio de casos múltiples (Yin, 2006; Stake, 2007).

3.4 EL CASO DE MARIANA

En esta investigación hemos optado por el análisis de un estudio de un caso único. El caso de estudio que hemos seleccionado es el de Mariana (seudónimo), una profesora de educación primaria con una especialización en historia que enseña en el curso de octavo año básico en una escuela de la zona sur de Santiago de Chile.

Mariana fue elegida de un grupo de seis profesores y profesoras que se presentaron voluntariamente para participar en la investigación. El contacto con este grupo que se presentó fue a partir de una invitación abierta que se hizo a profesores y profesoras que habían participado de los cursos que hemos dado en formación inicial y continua en distintas universidades de Santiago de Chile. El grupo al que se les hizo llegar la invitación estaba compuesto por profesores y profesoras de educación primaria y secundaria que contaban con la especialización en historia y ciencias sociales y que se encontraban realizando clases en alguna escuela en el momento de la investigación.

Marco Metodológico

Del llamado que realizamos recibimos respuesta de diez profesores y profesoras pero solo nos reunimos con seis, ya que cuatro por problemas de horario y de compromisos laborales no pudieron participar. Con el grupo de seis profesores y profesoras nos reunimos individualmente para informarles de que trataba la investigación. El grupo estaba compuesto por tres profesoras y tres profesores, de los que tres eran profesores de primaria y tres de secundaria. De este grupo de profesores Mariana era la única profesora con amplia experiencia realizando clases, mientras que el resto se encontraba en promedio en su tercer año de experiencia haciendo clases.

Finalmente del total de seis profesores y profesoras solamente dos consiguieron los tiempos y los permisos para poder participar de la investigación y video-grabar sus clases. Entre estos dos profesores se encontraba Mariana quien fue seleccionada para el estudio de caso sobre el que se diseñó nuestra investigación.

La elección por Mariana respondió a que ofrecía la mayor rentabilidad para lo que queremos aprender en nuestra investigación (Stake, 2007). Esto porque el caso de Mariana reunía las condiciones que facilitan el trabajo de un caso y que según Rodriguez, et al.(1999) son:

1. Fácil acceso.
2. Alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.
3. Que se puede establecer una buena relación con el informante.
4. Que el investigador puede desarrollar su papel durante todo el tiempo que se necesario.
5. Se asegura la calidad y credibilidad del estudio.

En el caso de Mariana encontramos todas las condiciones descritas, ya que la directora de la escuela en que trabaja permitió desde el comienzo de la investigación el acceso al lugar sin limitaciones. También Mariana contribuyó en cuanto puso a disposición su horario para poder llevar a cabo reuniones para la aplicación de cuestionarios, entrevistas o reuniones de preparación sin limitaciones de tiempo, ni de fechas. Unido a lo anterior, la elección de Mariana también respondió a que se presentaba como una situación de interés para nuestra

investigación, ya que además de contar con la especialización en historia y ciencias sociales, sumaba como un factor diferenciador al resto del grupo la experiencia de treinta años de práctica.

Mariana es una profesora de educación general básica –educación primaria- con una trayectoria de alrededor de treinta años realizando clases, de los que lleva veinte dedicada al curso de historia y ciencias sociales. Además de su título de profesora de educación general básica tiene una especialización –post-título- en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Mariana realizó sus estudios de pedagogía general básica en una de las principales universidades estatales de Santiago de Chile. Durante su vida profesional ha tenido siempre como premisa la necesidad de formarse, lo que le ha llevado a realizar diversos cursos durante su trayectoria como maestra. La mayor parte de estos cursos han sido realizados en el ámbito de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. De los cursos realizados la mayor parte fueron talleres de actualización realizados en escuelas de verano y con una perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales asociada a la adquisición por parte de los profesores de técnicas y métodos para enseñar. Mariana ratificó su trayectoria como profesora en historia y ciencias sociales al realizar el Post-título en Historia, Geografía y Ciencias Sociales auspiciado por el MINEDUC y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y dictado por una de las universidades privadas de Santiago de Chile en el curso 2009-2010. Fue durante este curso en que conocimos a Mariana.

Durante el post-título Mariana destacó como estudiante tanto en los cursos vinculados al conocimiento histórico como en los del conocimiento para enseñar historia. En el desarrollo del curso Mariana se distinguió por su visión crítica de los procesos históricos y la capacidad de poder establecer la relación pasado-presente para entender las problemáticas de América y Chile actual. También en las discusiones que se realizaban Mariana demostraba un amplio conocimiento del currículo y una preocupación constante por la práctica. Una demanda constante que se tenía de ella como estudiante era cómo poder hacerlo para que los contenidos de historia se hicieran significativos para sus

Marco Metodológico

estudiantes. En la búsqueda de una respuesta Mariana mostró interés por integrar contenidos a sus propuestas vinculados a temáticas como la infancia, los trabajadores, las mujeres y la ciudadanía. El post-título concluyó a mediados del año 2010 y Mariana fue una de las estudiantes destacadas de la promoción. Sin embargo, el curso no logró responder a las interrogantes de Mariana vinculadas a la práctica, ya que tenía un diseño centrado en que los profesores adquirieran o potenciarán su conocimiento del contenido, mientras que era débil en su propuesta sobre el conocimiento para enseñar historia. Pese a esto Mariana continuó en contacto con el grupo de profesores de la Universidad y participó en actividades referidas a la enseñanza de la historia, lo que finalmente se concretó en su interés por participar en esta investigación.

La escuela en que trabaja Mariana se encuentra ubicada en el sector sur de Santiago en una zona denominada de alto riesgo social, como consecuencia de problemas derivados de la pobreza. La escuela es de tipo particular subvencionado –concertado- por lo que recibe recursos del Estado que son administrados por una corporación privada. Esta institución es una de las administradoras privadas de escuelas más longevas de Chile y pertenece a los sectores conservadores de la sociedad chilena. La escuela entrega cursos en los tres niveles educativos existentes en el modelo chileno: Párvulos (Kinder), Educación Básica (1º a 8º básico) y Educación Media (1º a 4º medio). Cada curso en promedio cuenta con un número aproximado de cuarenta estudiantes. En cuanto a la enseñanza, la escuela sigue el currículo entregado por el ministerio de educación chileno. Este currículo es desarrollado y adaptado por un organismo central de la sociedad que administra la escuela y es entregado para su desarrollo a modo de programaciones a los profesores de los distintos niveles y asignaturas. El control de este currículo se realiza a través de dos tipos de evaluaciones: primero las pruebas estandarizadas aplicadas por el ministerio de educación chileno conocido como SIMCE, que se aplica al 2º, 4º y 8º básico y en 2º medio. Y para el resto de los niveles a partir de las denominadas pruebas globales que son evaluaciones diseñadas por la sociedad coordinadora de la escuela que se realizan para cada asignatura.

En este contexto Mariana ejerce como profesora de primaria en el curso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo de educación básica (5º a 8º básico). Mariana es una de las lideresas de la escuela. Su liderazgo se refleja en la cotidianeidad,

tanto por el afecto que le demuestran los estudiantes de los distintos niveles y el respeto que le exhiben sus compañeros y compañeras de trabajo. El liderazgo de Mariana es el que le permite poder involucrarse en actividades para innovar y mejorar su práctica, como también poder tener autonomía frente ante las directrices de la escuela y la sociedad que la administra. El liderazgo de Mariana en la escuela la ha llevado a coordinar el área de Historia y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico. Esta situación no le ha provocado tensiones importantes con la administración de la escuela, al contrario ha sido valorada por la institución que le otorgó un reconocimiento a su trayectoria hace unos años.

Mariana se reconoce como una profesora que entiende que la enseñanza debe ayudar a los estudiantes a transformar su realidad, además reconoce que para enseñar se debe estar constantemente buscando aprender. Por esto le interesa estar constantemente tomando cursos de perfeccionamiento o participando en actividades que le permitan innovar o mejorar su práctica. El compromiso de Mariana con la idea de la educación como factor de transformación es la que la ha llevado a elegir permanecer en su escuela por largo tiempo, ya que entiende que son los niños y niñas de estas zonas problemáticas los que necesitan de profesores y profesoras convencidos de la necesidad de cambiar las cosas (Informe nº2, 24.09.2011). Son estos principios los que la llevaron a ser partícipe de esta investigación.

3.5 DISEÑO PARA LA RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

La investigación se ha diseñado en torno al método del estudio de caso único, y en concordancia con esto hemos elaborado un diseño para la recogida y análisis de datos que se divide en dos fases.

La primera fase la llamamos fase diagnóstica porque busca conocer y visibilizar las creencias y propósitos sobre la enseñanza de la historia que posee la profesora. La segunda fase de consolidación busca conocer la práctica de la profesora y de esta manera analizar la coherencia de esta con sus propósitos para enseñar.

Marco Metodológico

En el desarrollo de cada fase hemos utilizado distintos instrumentos para la recogida de los datos siguiendo a Yin para quien una de las potencialidades del estudio de caso es que puede utilizar distintos instrumentos para la recolección de datos. De acuerdo, con este argumento, un buen estudio de caso es el que se beneficia de contar con diversas fuentes de recolección de la información (Yin, 1994; 2007). Entre los instrumentos más utilizados para la recolección de datos en el estudio de caso podemos encontrar los siguientes: Documentos; grabaciones; entrevistas; observación directa; observación participativa; recursos tangibles (Yin, 2007). En esta investigación los instrumentos utilizados fueron: cuestionarios, entrevistas y grabación en vídeo. La fundamentación del uso de cada instrumento y el diseño lo describiremos al explicar el desarrollo de cada una de las fases de la investigación.

A continuación explicamos en detalle cada una de estas fases describiendo en específico los instrumentos para la recogida de datos y el diseño para el análisis de la información obtenida.

3.5.1 Fase Diagnóstica

La fase diagnóstica buscó dar cuenta de las creencias y propósitos de Mariana sobre la enseñanza de la historia, para luego desarrollar su racionalidad sobre estos aspectos con el objetivo de que en la segunda fase Mariana trazara su práctica en coherencia con esos propósitos.

Para la recogida de datos se utilizaron dos tipos de instrumentos: cuestionarios y entrevistas. La aplicación de estos instrumentos se realizó entre los meses de agosto y septiembre del 2011. Durante este tiempo se realizaron tres reuniones con Mariana fuera de la escuela. En la primera reunión se aplicaron los cuestionarios nº 1 y nº 2. En la segunda reunión se realizó la primera entrevista sobre la base de las respuestas al primer cuestionario. En la segunda reunión la profesora contestó a la segunda entrevista basada en los resultados del segundo cuestionario. En la tercera reunión se realizó una tercera entrevista referida a los problemas de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y a los modelos de enseñanza.

Una vez aplicado cada uno de estos instrumentos de manera individual y en conjunto procedimos a su análisis y de esto obtuvimos como resultado una visión sobre las creencias y propósitos para enseñar historia y ciencias sociales de Mariana.

a) Fase diagnóstica: Instrumentos para la recogida de datos

Para la fase diagnóstica hemos utilizado dos tipos de instrumentos: cuestionarios y entrevistas. A continuación hacemos la descripción de estos instrumentos.

I. Cuestionarios

En la primera fase de esta investigación utilizamos dos cuestionarios para la recogida de datos. El cuestionario ha sido definido como un tipo de encuesta en la que la interacción entre investigador e investigado es indirecta. El cuestionario es una técnica de recolección de datos que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Esta técnica se realiza sobre un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado. En este formulario se anotan las respuestas, de forma textual o codificada (Rodríguez, et. al. 1999).

El cuestionario ha sido descrito como una técnica más propia de la investigación de tipo cuantitativo, sin embargo es reconocido el aporte que puede prestar a la investigación cualitativa cuando cumple con las siguientes exigencias (Rodríguez, et. al. 1999):

- a) El cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad.
- b) El cuestionario se considera como una técnica más, no la única ni la fundamental, en el proceso de recogida de datos.
- c) En la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte.
- d) El análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta por participantes en la investigación.

- e) La administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada.

En esta investigación se optó por la utilización del cuestionario como una de las técnicas para la recogida de datos. El uso del cuestionario en esta investigación se corresponde en primer lugar con el objetivo de contar con un diagnóstico que nos permitiera conocer las creencias de Mariana sobre la enseñanza de la Historia. En segundo lugar, la elección por el cuestionario responde a nuestra intención de utilizar la información recogida para compartirla con Mariana y a partir de ella generar la reflexión y racionalización de sus creencias.

En una investigación se pueden usar dos tipos de cuestionarios: cuestionarios que buscan una información descriptiva común y cuestionarios que buscan una información de carácter cualitativo (Rodríguez, et. al. 1999). En esta investigación, y de acuerdo con nuestros objetivos, utilizamos los cuestionarios que buscan una información de tipo cualitativo. A continuación describimos los dos cuestionarios utilizados para la recogida de datos.

I.1 Cuestionario nº1: “Mis creencias sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales”

El cuestionario nº1 (Anexos: Cuestionario nº1) estuvo constituido por tres ítems:

- 1- Inventario de actitudes sobre la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia.
- 2- ¿Para qué enseño ciencias sociales, geografía e historia?
- 3- ¿Cuál de los siguientes elementos se podría utilizar en la preparación y realización de una clase de Historia?

El ítem nº1 tuvo como objetivo identificar las creencias de Mariana en relación con la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Para esto se le presentaron veinte y cinco afirmaciones relativas a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Cada afirmación debía ser evaluada por la profesora de acuerdo a las siguientes alternativas: Totalmente de Acuerdo (TAC); De Acuerdo (ACD); Con Dudas (CDS); En Desacuerdo (DCS); y Totalmente en Desacuerdo (TDS) (Ver anexo: Cuestionario nº 1).

El ítem nº2 tuvo como objetivo identificar los propósitos que otorga Mariana a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Para esto se presentaron once afirmaciones referidas a porque enseñar historia y ciencias sociales. A la profesora se le solicitó seleccionar tres de estas afirmaciones y ordenarlas de la más relevante a la menor asignando el número 1 a la más importante y el 3 a la menos importante. Además se solicitó a la profesora argumentar brevemente su elección (ver anexo: Cuestionario nº 1).

El ítem nº 3 tuvo como objetivo identificar las cuestiones que considera Mariana al momento de preparar una clase de historia y ciencias sociales. Para lo anterior se presentaron catorce alternativas de problemas, estrategias de aprendizaje, instrumentos curriculares, etc., que se pueden considerar para preparar una clase de historia y ciencias sociales. A Mariana se le solicitó seleccionar cinco de las alternativas que se le presentaron y ordenarlas de la más relevante a la menor (ver anexo: Cuestionario nº 1).

I.2 Cuestionario nº 2: “Aprender y Enseñar Historia y Ciencias Sociales”

El cuestionario nº 2 se constituyó por los siguientes tres ítems:

- 1- Mi recuerdo como alumno o alumna de las clases de ciencias sociales de la escuela obligatoria
- 2- Mi manera de enseñar Ciencias Sociales
- 3- Situaciones sobre la Enseñanza de las Ciencias Sociales

Marco Metodológico

El ítem nº 1 tuvo como objetivo indagar en las experiencias de Mariana como estudiante del curso de historia y ciencias sociales tanto en su etapa escolar, como universitaria. Para esto se le solicitó la redacción de un texto que describiera el recuerdo de la profesora sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Para la elaboración del texto se pidió responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué importancia le otorgabas a los cursos de estudio y comprensión de la sociedad y de Historia, Geografía y Ciencias sociales cuándo estabas en la escuela?
- ¿Por qué crees que el profesor o profesora enseñaba esos contenidos en enseñanza básica o media? ¿Por qué crees que lo enseñaba de la forma que lo hacía?
- ¿Qué hacías para aprender y aprobar la asignatura?
- ¿Qué fines crees que tenía el profesor o profesora en sus clases de ciencias sociales?
- ¿Cómo valorabas entonces y cómo valores hoy aquella manera de enseñar y de aprender?
- ¿Cómo utilizabas y cómo has utilizado lo que aprendiste de Ciencias Sociales en la escuela –tanto académicamente como socialmente?, ¿por qué?

El ítem nº 2 tuvo como objetivo indagar en las creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de la profesora desde la perspectiva de la práctica. Para lo cual se solicitó primero describir una clase para cada uno de los objetivos propuestos. Los objetivos fueron tomados del Marco Curricular (MINEDUC, 2009) y fueron los siguientes:

- Objetivo Clase 1: Comprender que en el siglo XX la conciencia de la humanidad se ve impactada por el trauma de las guerras mundiales, los genocidios y los totalitarismos; y valorar los esfuerzos de la humanidad por construir, a lo largo del siglo XX, un mundo de paz, igualdad y bienestar social.
- Objetivo Clase 2: Caracterizar geográficamente el proceso de urbanización, las transformaciones demográficas y la diversidad cultural del mundo actual.

Para la descripción de la clase se solicitó tener en consideración los siguientes aspectos:

- ¿Qué enseñaría o que contenidos trataría?

- ¿Cómo lo haría o qué metodología seguiría? (Rol del profesor y de los estudiantes, actividades)
- ¿Cuáles serían sus principales fines en la clase?

A continuación de la descripción de la clase se solicitó responder a la siguiente pregunta en relación con la clase descrita:

- ¿Qué competencias vinculadas a la enseñanza de las ciencias sociales del currículo chileno o de los postulados de la didáctica de las ciencias sociales desarrolló en sus clases? ¿cómo?

El ítem nº3 tuvo como objetivo indagar las creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de la profesora a partir de la revisión de actividades de enseñanza. Para esto se presentaron tres situaciones de enseñanza sobre historia y ciencias sociales y se solicitó lo siguiente:

- ¿Qué contenidos se pueden desarrollar con la actividad?
- ¿Para qué utilizarías la actividad?
- Si fueras el profesor o profesora de este curso utilizarías esta actividad. ¿Por qué?

II. Entrevistas

El segundo tipo de instrumento utilizado en la fase 1 de la investigación fue la entrevista. La decisión por utilizar la entrevista responde a la necesidad de profundizar en los fundamentos teóricos de la profesora.

La entrevista es definida como una técnica en la que una persona solicita información de otra o de un grupo, para obtener datos sobre un problema determinado. Esto presupone la existencia de al menos dos personas y la posibilidad de interacción verbal (Rodríguez, et. al. 1999). Las entrevistas se pueden clasificar en: entrevistas estructuradas; entrevistas no estructuradas o en profundidad; entrevistas de grupos. En el caso de nuestra investigación hemos utilizado la entrevista no estructurada o en profundidad.

Marco Metodológico

La entrevista en profundidad se utiliza cuando se desea ampliar la información sobre un determinado problema. Para esto se elabora una lista de temas relacionados con éste y sobre ella se desarrolla la entrevista. Este tipo de entrevistas no persigue contrastar una idea, creencia o supuesto, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros, ya que el interés que se persigue es conocer las explicaciones de los otros (Rodríguez, et. al. 1999). Por último debemos indicar que la entrevista en profundidad se caracteriza por su flexibilidad, por contar con un propósito explícito, por la presentación de unas explicaciones al entrevistado y la formulación de unas cuestiones que tienden a especificarse en el objetivo de la entrevista (Rodríguez, et. al. 1999).

En esta fase de la investigación se realizaron tres entrevistas en profundidad (ver Anexo entrevistas fase 1). Los objetivos sobre los que se desarrollaron las entrevistas fueron: a) Ahondar en las creencias y propósitos para enseñar historia y ciencias sociales de la profesora; b) Indagar sobre el desarrollo de la racionalidad de la profesora sobre sus creencias y propósitos. Las entrevistas fueron realizadas en los meses de agosto y septiembre del año 2011 y fueron hechas fuera de la escuela.

II.1 Entrevista nº1:

La entrevista nº 1 fue construida teniendo como base las respuestas de la profesora al cuestionario nº 1. Las preguntas que realizamos a Mariana se centraron en las elecciones que realizó para el ítem 1: “Inventario de actitudes sobre la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia”. Para el desarrollo de la entrevista se hizo la revisión de las respuestas del inventario en conjunto con la profesora, luego se solicitó a la profesora que fundamentara su elección y ejemplificara a partir de la narración de sus acciones en la práctica.

II.2 Entrevista nº2:

La entrevista nº 2 se estructuró en dos partes: la primera parte se elabora en base a las respuesta de la profesora al segundo cuestionario. A diferencia de la primera entrevista se realizaron preguntas teniendo en consideración las respuestas de los tres ítems del

cuestionario. La segunda parte se estructuró en torno a preguntas directas sobre lo que la profesora cree sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

En la primera parte de la entrevista se realizaron preguntas que permitieran ampliar las respuestas dadas en el cuestionario para lo que se solicitó a la profesora fundamentar sus respuestas. Sobre el ítem 1 se pidió a la profesora explicar sus juicios sobre el quehacer de sus profesores en su relato sobre los recuerdos de su experiencia como estudiante tanto en la escuela, como en la universidad. En cuanto al ítem 2 se realizó una pregunta para ampliar el conocimiento sobre el rol que juega ella y los estudiantes durante la clase. Para el ítem 3 las preguntas que se realizaron se dirigieron a ampliar el conocimiento de las creencias sobre las siguientes cuestiones: por qué y para qué enseñar historia y ciencias sociales; la relación entre la enseñanza de la historia y los problemas de la actualidad; qué se debe enseñar en la clase de historia; qué tipo de competencias se deben desarrollar en historia y ciencias sociales y, finalmente, con qué tipo de profesor de historia identifica su práctica y qué tipo de profesora de historia le gustaría ser.

II.3 Entrevista nº 3:

La entrevista nº 3 continuó en la línea anterior de ampliar el conocimiento sobre las creencias sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales de Mariana. Para esto la entrevista nº 3 se elaboraron preguntas para indagar con respecto a los siguientes temas: problemas que identifica para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales; cuestiones que debe enseñar la Historia y las Ciencias Sociales; creencias sobre lo qué es la didáctica de las ciencias sociales; visión de los distintos modelos de enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

b) Fase diagnóstica: análisis de datos

En el análisis de los datos obtenidos en la primera fase de la investigación hemos realizado las siguientes acciones:

En primer lugar, realizamos una tabulación de las respuestas a los cuestionarios nº 1 y nº 2 y la transcripción de las tres entrevistas.

Marco Metodológico

En segundo lugar procedimos al análisis de la información de cada uno de los instrumentos. Para esto se hizo una lectura de los resultados y se procedió a una primera reducción de los datos a partir de la codificación de los resultados en cada instrumento. Los códigos que se obtuvieron de esta revisión fueron los siguientes:

- Ideas del contenido histórico
- Visión de la historia
- Ideas sobre lo que se debe enseñar en historia y ciencias sociales
- Ideas acerca de cómo se debe enseñar, rol del profesor y los estudiantes
- Ideas sobre lo que se enseña el currículo, instrumentos curriculares, las prácticas.
- Conocimientos para enseñar historia y ciencias sociales/ ideas sobre la didáctica de la historia y las ciencias sociales
- Justificaciones sobre por qué enseñar historia y las ciencias sociales
- Finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales

Luego de una segunda lectura los códigos obtenidos fueron agrupados en unidades de acuerdo a tres grandes temáticas referidas a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. El resultado fue el siguiente:

Temática	Códigos
Creencias sobre el contenido histórico	Ideas del contenido histórico. Visión de la historia.
Creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales	Ideas sobre lo que se debe enseñar en historia y ciencias sociales. Ideas de cómo se debe enseñar, rol del profesor y los estudiantes. Ideas sobre lo que enseña el currículo, instrumentos curriculares, las prácticas. Conocimientos para enseñar historia y ciencias sociales/ ideas sobre la didáctica de la historia y las ciencias sociales.
Propósitos de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales	Justificaciones sobre por qué enseñar historia y las ciencias sociales. Finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Luego de analizada la información de cada uno de los instrumentos utilizados en esta fase y con el fin de cumplir el objetivo de describir y analizar las creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de Mariana procedimos a realizar la triangulación de los datos obtenidos en los cuestionarios 1 y 2 y en las entrevistas. Para esto realizamos lo que se denomina como triangulación metodológica y que se define como la comparación de los datos obtenidos con distintas técnicas de recogida de datos (Stake, 2007). Los resultados de la triangulación nos permitieron dar cuenta de las creencias y propósitos de Mariana sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Los resultados de los análisis de cuestionarios y entrevistas realizados en la fase diagnóstica nos permitieron conseguir una visión detallada de las creencias y propósitos sobre la enseñanza de la historia y ciencias sociales de Mariana. Sobre estos resultados se desarrolló la segunda fase de la investigación.

3.5.2 Fase de Consolidación

Tomando como base los resultados de la primera fase de la investigación en esta segunda etapa indagamos sobre la práctica de enseñanza de Mariana. Esto con el objetivo de analizar la práctica de la profesora y observar la coherencia entre ésta y sus propósitos declarados para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Para esto observamos a Mariana en la preparación y desarrollo de su práctica. Además al final de la observación realizamos dos reuniones con Mariana con el objetivo de recoger sus reflexiones en torno a la experiencia realizada.

La segunda fase se desarrolló, en cuanto a la etapa de recogida de información, en los meses de octubre del 2011 y enero del 2012. Durante este tiempo se realizaron nueve reuniones con Mariana, de las que seis se vincularon a la observación de la práctica y tres corresponden a reuniones en las que se reflexiona sobre el trabajo realizado. De estas reuniones dos se realizaron fuera de la escuela, mientras que las siete restantes se hicieron en el aula de clases y en el salón de profesores. Las reuniones que realizamos se distribuyen de la siguiente manera:

Marco Metodológico

Reunión nº1	Preparación de la práctica	Observación: registro en video de los juicios de Mariana en la preparación de su práctica
Reunión nº 2	Primera clase	Observación de la práctica de aula de Mariana Registro en video
Reunión nº 3	Segunda clase	Observación de la práctica de aula de Mariana Registro en video
Reunión nº 4	Tercera clase	Observación de la práctica de aula de Mariana Registro en video
Reunión nº 5	Reunión de reflexión sobre la práctica	Registro en vídeo de los juicios de la profesora
Reunión nº 6	Cuarta clase	Observación de la práctica de aula de Mariana Registro en video
Reunión nº 7	Quinta clase	Observación de la práctica de aula de Mariana Registro en video

Para la recogida de los datos en la segunda etapa de la investigación se utilizó como instrumento la observación a través de la videogramación. Para el caso del análisis elaboramos un modelo para el análisis de la práctica docente teniendo como referencia las propuestas de Monte-Sano y Budano (2013) para el caso de la didáctica de la Ciencias Sociales y los modelos propuestos por Rowland, Huckstep y Twaites (2005) y Ball, Thames y Phelps (2008) para el caso de la enseñanza de las matemáticas.

a) Fase de Consolidación: Instrumentos para la recogida de datos.

En la segunda fase de la investigación y con el objetivo de cumplir nuestro objetivo de indagar en la práctica de Mariana utilizamos para la recolección de la información la observación a través de videogramación.

I. La observación

Dado que el objetivo de la segunda fase de la investigación era conocer y analizar la práctica de enseñanza de Mariana escogimos como instrumento para la recogida de datos la observación. Consideramos que ante el problema de analizar la práctica de aula de Mariana, la observación se presentaba como el procedimiento ideal para la recogida de esos datos, ya que permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce. La utilización de la observación se ajusta a situaciones cuando las personas no dan mayor importancia a sus propias conductas por lo que no son capaces de traducirla a palabras que nos permitan recoger la información a través de otros instrumentos como las entrevistas o cuestionarios (Rodríguez, et. al. 1999).

La observación, a diferencia de otros procedimientos para la recogida de datos, no necesita de una colaboración activa de las personas investigadas, como si lo requieren otras técnicas para el abordaje de los problemas. Esto porque la observación debe ser entendida como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. En la observación intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado (Rodríguez, et. al. 1999).

El proceso de observación, como procedimiento de recogida de datos, es un proceso deliberado y sistemático que debe orientarse por una pregunta, propósito o problema. La pregunta o problema es el que da sentido a la observación, ya que determina el qué, cómo, cuándo y a quién se observa (Rodríguez, et. al. 1999).

La recogida de información a través de la observación ha considerado distintas técnicas e instrumentos para acceder a los datos. Entre los diversos sistemas podemos mencionar: los sistemas categoriales, los sistemas descriptivos y los sistemas tecnológicos (Rodríguez, et. al. 1999). En el desarrollo de nuestra investigación optamos por el uso de sistemas tecnológicos, como la grabación en video.

La decisión por el uso de un sistema tecnológico de observación responde a que buscamos un instrumento que nos permitiera superar el problema del carácter relativo y temporal de

Marco Metodológico

la información recogida. El video soluciona este problema ya que permite el registro de modo permanente de la información. Esto facilita al investigador poder revisar de manera permanente las dimensiones del problema. Una cuestión a tener en cuenta de la recogida de información mediante video es que el registro que se realiza suministra el dato bruto sobre el que como investigador debe trabajar sistemáticamente hasta completar su elaboración y así acceder a la información deseada (Rodríguez, et. al. 1999).

El proceso de observación mediante el registro en videogramas se realizó entre los meses de octubre y noviembre del 2011. En total se realizaron 7 grabaciones que se distribuyeron en dos sesiones de preparación de la enseñanza y cinco grabaciones de clases. De las siete grabaciones, seis fueron realizadas en la escuela: cinco en el aula de clases y una en la biblioteca.

Para realizar la grabación de cada sesión utilizamos una cámara de video común la que instalamos con ayuda de un trípode en un lugar de la sala de clases o el lugar de reunión correspondiente, en que el ángulo nos permitiera captar todas las acciones de Mariana. Cada grabación se realizó de manera ininterrumpida desde el inicio hasta el final de cada reunión o clase.

La observación de las clases de Mariana se hizo en el curso de octavo año básico lo que corresponde a estudiantes que tienen una edad de entre 13 y 14 años. El curso es mixto (hombres y mujeres) y tiene un total de 40 estudiantes matriculados. La grabación de la preparación de la práctica y de las clases de Mariana se realizó en el contexto del desarrollo de la unidad referida a las temáticas de la Revolución Industrial. El registro de las clases en el desarrollo de esta unidad no se encuentra asociado a algún objetivo específico de esta investigación, sino que corresponde al calendario curricular establecido en la planificación general que tenía Mariana para el año escolar 2011 y de acuerdo a los parámetros establecido por la escuela y los planes de estudio del Ministerio de Educación de Chile.

b) Fase consolidación: análisis de datos

El análisis de la segunda fase de la investigación tuvo como objetivo caracterizar y describir la práctica docente y analizar los efectos de una práctica desarrollada en base a los propósitos para enseñar, a partir de las fortalezas y límites que distinguiéramos durante la observación.

En primer lugar para poder conocer y caracterizar la práctica de la enseñanza de la historia de la profesora hemos construido un marco que nos permita observar la práctica y obtener información sobre ella.

El marco tiene como antecedente las investigaciones que hemos citado anteriormente referente al conocimiento del profesorado para enseñar. Es una adaptación del *Knowledge Quartet* de Rowland et. al. (2005) y de la propuesta para el análisis del desarrollo del PCK en el profesorado de historia de Monte- Sano y Budano (2013).

Siguiendo a Rowland et. al. (2005) comprendemos que la práctica docente puede ser dividida en cuatro dimensiones. En cada una estas dimensiones podemos ver como los docentes utilizan ciertos conocimientos para enseñar. Para el análisis de estos conocimientos hemos considerado las categorías establecidas por Monte-Sano y Budano (2013) para el desarrollo del PCK.

Hemos establecido cuatro dimensiones sobre los que podemos analizar la práctica del profesorado. Cada una de las dimensiones se entiende como un episodio o un conjunto de episodios o momentos de la práctica en los que el profesor o profesora enseña y mientras lo hace entran en acción ciertos conocimientos, creencias o propósitos para poder enseñar historia. Las dimensiones que hemos identificado son las siguientes:

Fundamentos de la enseñanza de la historia: se refiere a los momentos en que el profesorado da forma al discurso que guiará la enseñanza. Los fundamentos se refieren a cuáles son las creencias, propósitos y conocimientos que tiene el

profesorado sobre la historia y la enseñanza de la historia. Esta primera dimensión tiene la cualidad de ser la base sobre las que se desarrolla el resto de la práctica y además de ser la única que es visible fuera del aula, ya que se manifiesta en la preparación de la práctica.

En esta dimensión ponemos atención en el análisis de los siguientes aspectos de la práctica docente:

Ideas del conocimiento histórico

Ideas sobre cómo se aprende historia (¿Qué estrategias utilizar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué materiales utilizar?)

Representación de la historia enseñada

Conocimientos sobre como aprenden sus estudiantes historia

Ideas de qué enseñar sobre historia y decisiones sobre el currículo

Transformación: son los episodios que se refieren a las decisiones que toma el profesor o profesora para hacer comprensible los contenidos a los estudiantes. Analizamos de la práctica docente en relación con:

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en su clase de historia

El rol de la profesora y los estudiantes en el aprendizaje

Los contenidos seleccionados para enseñar historia

El uso de los recursos utilizados para la enseñanza de la historia

El relato de la historia enseñada

Conexión y coherencia en la historia enseñada: son aquellos momentos en que el profesorado debe decidir con respecto a la historia a enseñar, el currículo y el plan de clases. Además de la comprensión que tiene el profesorado de la relación entre los aprendizajes y los contenidos del currículo. Esta dimensión considera como el profesor o profesora comprende la historia enseñada.

Para esta dimensión analizamos la práctica docente en relación con:

Conocimiento de la relación entre los procesos históricos a nivel curricular y disciplinar

Coherencia con la planificación

Decisiones sobre lo planificado

Selección de temas de importancia histórica y temáticamente relacionadas para incluir en las lecciones.

Selección de temas para la instrucción y toma de las relaciones causa-efecto aparente

La vinculación de las lecciones de manera que cada uno se construye hacia una comprensión conceptual de mayor alcance

La vinculación de las lecciones con las metas y evaluaciones de la unidad

Atención a los conocimientos de la historia de los estudiantes: son aquellos episodios de interacción entre el profesorado y los estudiantes y sus conocimientos sobre la historia. Se analiza la capacidad del profesorado para asistir y responder a las creencias y conocimientos de los estudiantes. Para esto ponemos atención en como en la práctica docente se:

Identifica y utiliza las experiencias previas de los estudiantes para facilitar el nuevo aprendizaje

Reconoce las fortalezas y debilidades en el pensamiento de los estudiantes, en particular lo que es fácil y lo que es difícil para ellos en el aprendizaje de un tema o habilidad

Revisa o reorienta la enseñanza para apoyar el aprendizaje de conceptos y formas de pensamiento de los estudiantes.

Responde a los planteamientos de los estudiantes y los considera para el desarrollo de la lección.

Utilizando el marco para la observación de la práctica realizamos el análisis de las videogramaciones de las reuniones de preparación de la enseñanza y clases de Mariana. De

Marco Metodológico

este análisis obtuvimos como resultado la caracterización y descripción de la práctica de la profesora. El proceso realizado fue el siguiente:

- Primero revisamos cada video desde cada una de las cuatro dimensiones del marco.
- Después de la revisión seleccionamos una serie de episodios asociados a cada dimensión del marco de observación de la práctica.
- Tercero realizamos una lectura de los episodios agrupados en cada dimensión y teniendo en consideración las categorías de modelos de profesores y curriculares de la Historia y las Ciencias Sociales descrito por autores como Evans (1991) y Pagès (1994). De esta lectura se obtuvo la descripción y caracterización de la práctica de la profesora.

Para analizar los efectos de una práctica desarrollada en base a los propósitos para enseñar realizamos lo siguiente:

- 1) realizamos la lectura de las características de la práctica de Mariana obtenida del análisis anterior.
- 2) identificamos para cada una de las dimensiones de la práctica las decisiones que fueron coherente y las que no con los dos propósitos para enseñar historia y ciencias sociales de la profesora.,
- 3) realizamos una relectura de los episodios de la práctica en que las decisiones fueron coherente y no con los propósitos y determinamos las fortalezas y limitaciones de la práctica desarrollada en base a los propósitos. Para determinar las fortalezas consideramos las decisiones que permitieron el desarrollo del pensamiento histórico y la participación de los estudiantes tomando en consideración las propuestas, por ejemplo, de Santisteban, González y Pagès (2010) y Santisteban (2009). En cuanto a las limitaciones consideramos las decisiones que no fueron coherente con el desarrollo de los propósitos y revisamos los factores que podían influir en esas acciones como, por ejemplo, los conocimientos, el tiempo, los estudiantes o la planificación.

Por medio de este análisis pudimos desarrollar los objetivos de caracterizar la práctica docente de la profesora; analizar los efectos del desarrollo de una práctica basada en los propósitos para enseñar Historia y Ciencias Sociales para el desarrollo coherente entre

pensamiento y la práctica docente de una profesor e identificar los límites del desarrollo de una práctica realizada en base a los propósitos para enseñar Historia y Ciencias Sociales.

CAPÍTULO IV

CREENCIAS Y PROPÓSITOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1 INTRODUCCIÓN

En el siguiente apartado abordamos la descripción e interpretación del pensamiento de Mariana en relación con la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Centramos nuestra atención en las creencias y los propósitos de la profesora.

4.2 DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DIAGNÓSTICA

Mariana es una profesora de Educación General Básica –Maestra de Educación Primaria para el caso español- que cuenta con una especialización en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Mariana cuenta con una experiencia de 30 años de práctica y hoy realiza clases a niños de entre 10 a 14 años en una escuela de tipo particular subvencionado –educación concertada- del sector sur de Santiago de Chile. A Mariana la conocimos como estudiante del curso de post-título en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En este curso ella destacó por su interés tanto por el conocimiento histórico, como por el conocimiento para enseñar historia. Como describimos en el capítulo anterior, participó de esta investigación de manera voluntaria y fue seleccionada de entre diez docentes.

Dado nuestro interés por conocer el pensamiento de Mariana sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales diseñamos una primera fase de la investigación en la que

hemos indagado sus creencias y propósitos. Para esto solicitamos a Mariana que respondiera a dos cuestionarios y tres entrevistas¹. A continuación describimos e interpretamos las respuestas de Mariana a cada uno de estos instrumentos.

4.2.1 Las creencias sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales de Mariana: “En las clases de historia se debe dedicar más tiempo estudiar la conducta humana...”

El primer cuestionario estuvo compuesto de tres ítems: 1) Inventario de actitudes sobre la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia; 2) ¿Para qué enseño ciencias sociales, geografía e historia?; 3) ¿Cuál de los siguientes elementos se podría utilizar en la preparación y realización de una clase de Historia?

Las respuestas de Mariana al ítem 1 *Inventario de actitudes sobre la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia* nos dan cuenta de *sus creencias del contenido histórico*, una concepción de la historia que va más allá de una simple narración de hechos, anécdotas o grandes personajes. Lo anterior se manifiesta cuando indica que se encuentra totalmente de acuerdo con la afirmación nº 3 que indicaba que “En las clases de historia se debe dedicar más tiempo estudiar la conducta humana que a enseñar fechas, lugares y nombres de personajes”. Esta idea es reafirmada en otras elecciones que hace Mariana para el primer ítem, como cuando indica encontrarse de acuerdo con la afirmación nº 6 que dice “El aprendizaje de información factual no es muy importante en historia”. En una línea similar Mariana indica encontrarse totalmente de acuerdo con la afirmación nº 20 que indica que “El análisis de valores y de las relaciones humanas debiera ser un aspecto fundamental de la enseñanza de la historia” (Informe nº 1, 27.08.2011).

En cuanto a *las creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales*, las elecciones de Mariana nos muestran que cree que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe centrarse en que los estudiantes comprendan los procesos de la humanidad,

¹ Los cuestionarios y entrevistas han sido descrito en detalle en el capítulo anterior referido al marco metodológico de la investigación.

Creencias y propósitos

más que conocer fechas o personajes. Mariana cree que la enseñanza de la historia debe contribuir a que los estudiantes se vinculen con los problemas del medio que los rodea. Por esto está totalmente de acuerdo con la afirmación nº 2 “El alumnado de historia puede comprometerse en el estudio de problemas de la comunidad local” (Informe nº 1, 27.08.2011).

En cuanto a sus creencias sobre la enseñanza y la relación con el currículo, las respuestas del ítem 1 nos indican que Mariana cree que la historia y las ciencias sociales deben integrarse transversalmente con las otras asignaturas. Además Mariana cree que las decisiones de ella como profesora no deben ser dependientes de los textos de estudios o los programas, como lo muestra, por ejemplo, su desacuerdo con la afirmación nº 22 (Informe nº 1, 27.08.2011).

Mariana en sus respuestas al ítem 1 muestra que cree que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe centrarse en los intereses de los estudiantes, por lo que entiende que se deben promover las estrategias como el aprendizaje por descubrimiento y el trabajo colaborativo. Mariana afirma estar totalmente de acuerdo con la afirmación nº 11 que dice que “El uso de la indagación ayuda al alumnado a pensar más eficazmente” a lo que se agrega su acuerdo con la afirmación nº 19 que dice que “El trabajo cooperativo debe ser el principal componente de la enseñanza de la historia” (Informe nº 1, 27.08.2011).

De la revisión de las respuestas al ítem 2 *¿Para qué enseño ciencias sociales, geografía e historia?* podemos entender que los propósitos de Mariana para enseñar historia y ciencias sociales tienen como principal objetivo el desarrollo personal del niño para que pueda actuar sobre la sociedad. Tal vez por esto eligió las tres alternativas siguientes:

- 1- “Ayudar al alumnado desarrollar un espíritu crítico”
- 2- “Preparar al alumnado para el pleno ejercicio de la ciudadanía”
- 3- “Facilitar la socialización (inserción en la sociedad) del alumnado”

En las justificaciones que hace Mariana para cada una de sus elecciones se desprende que cree que el propósito de enseñar historia y ciencias sociales pasa por el desarrollo de la

participación ciudadana y el pensamiento crítico con el objetivo de que los estudiantes se desarrollen personalmente y además sean capaces de actuar sobre la realidad que los rodea. Un ejemplo de lo anterior son las argumentaciones que realiza para el primer y tercer propósito:

Desarrollar el espíritu crítico equivale a desarrollar habilidades de pensamiento como análisis, síntesis y/o evaluación de la información partiendo de la observación, de la vivencia de experiencias, de reflexiones, de razonamiento y de comunicación. Esta ejercitación proporcionará una guía para creer y actuar, e integrarse a una comunidad que busca y que crea. Es necesario para evitar la apatía intelectual que promueven las clases dirigentes (Informe nº 1, 27.08.2011)

La socialización² debería facilitar el desarrollo del ser como individuo respetando sus diferencias. Debería ser promotora del desarrollo de la individualidad para que finalmente la persona como individuo sea un agente transformador, creador, capaz de realizar proyectos para su realización personal y de la comunidad (Informe nº 1, 27.08.2011)

Mariana seleccionó para el ítem 3 *¿Cuál de los siguientes elementos se podría utilizar en la preparación y realización de una clase de Historia?* las siguientes opciones:

- 1- Las concepciones previas de los estudiantes sobre lo que voy a enseñar
- 2- La problemática del tema
- 3- La utilización de fuentes innovadores como la historia oral y la memoria, documentos personales, objetos, imágenes.
- 4- El tiempo de que dispongo
- 5- Las problemáticas de la enseñanza de la Historia: como el aprendizaje del tiempo histórico o la enseñanza de la ciudadanía

² Hay que indicar que la lectura de la profesora sobre el concepto de socialización no es el atribuido por la escuela crítica, que lo asemeja a una inserción de los estudiantes en el sistema para mantener el status quo

Creencias y propósitos

Las elecciones de Mariana nos muestran que sus creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales siguen en la línea, primero, de considerar a los o las estudiantes como centro o base del proceso; segundo, de creer que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales pasa por aprender a interpretar y pensar críticamente por lo que es relevante el trabajo con fuentes.

4.2.2 Las creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: comprender tanto el pasado por el presente, como el presente por el pasado.

Una vez respondido el cuestionario nº 1 y luego de un primer análisis de este, realizamos una primera entrevista con el objetivo de ampliar la información sobre las creencias de Mariana. Para esto nos reunimos con Mariana y revisamos conjuntamente sus respuestas al ítem 1 del cuestionario nº 1 *Mis creencias sobre la enseñanza de las ciencias sociales*. A continuación solicitamos a Mariana que realizará una reflexión sobre cada una de sus elecciones.

La entrevista se realizó por la tarde una vez finalizada la jornada de trabajo de Mariana. El lugar de reunión elegido para la realización de la entrevista fueron los patios de la facultad de educación de una universidad de Santiago de Chile. Al comenzar la entrevista Mariana se mostró nerviosa ante nuestros comentarios sobre los resultados del cuestionario, sin embargo luego de informarle que los resultados la clasificaban como un profesora activa con tendencias críticas, Mariana se relajó y comenzó a reflexionar sobre sus elecciones para el ítem 1.

Las reflexiones realizadas por Mariana sobre el ítem 1 del primer cuestionario (Informe nº1, 27.08.2011), nos muestran un alto grado de coincidencia, en cuanto a que nos dan cuenta de una profesora que se puede ubicar entre los modelos de enseñanza activo y crítico, tal como mostraba el cuestionario.

Sobre sus creencias del contenido histórico, las reflexiones reafirman que Mariana tiene una creencia sobre la historia como una ciencia que presta atención a los procesos de la humanidad en su conjunto, y que no comparte la idea de una historia que solamente relate

hechos aislados, la vida de los grandes personajes o resalte fechas simbólicas. Esto se manifiesta cuando indica su intento de:

Dejar de centrarme sólo en los personajes e intento centrarme en que los estudiantes entiendan el proceso, el contexto en que suceden las cosas... con eso al final los estudiantes terminan igual conociendo a los personajes (Informe nº1, 27.08.2011).

Las respuestas de Mariana dan cuenta que ella no entiende la historia como una narración estática y asentada en el pasado, sino que, al contrario, cree que la historia nos debe permitir comprender tanto el pasado por el presente, como el presente por el pasado, de ahí que agregue repetitivamente la importancia de comprender los cambios y continuidades en los procesos históricos, como podemos ver en la siguientes respuestas:

Los problemas de ellos, de dónde vienen, cuál es la raíz de sus problemas, por ejemplo cuando vimos la Colonia vimos que los que tienen el poder son los mismos de ahora y ellos [los estudiantes] se dan cuenta (Informe nº1, 27.08.2011)

En relación a *las creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales*, las reflexiones de Mariana en la entrevista siguen mostrando una alta coherencia con sus elecciones en el cuestionario nº1.

Sobre lo que se debe enseñar en historia y ciencias sociales Mariana cree que se debe tratar el estudio de la realidad inmediata. Según ella, conocer la historia desde la comunidad facilita el aprendizaje de esta “planteando situaciones a partir de sus vivencias creo que les será más fácil comprender” (Informe nº1, 27.08.2011). Mariana cree que el aprendizaje de la historia desde la comunidad permite a los estudiantes entender mejor los procesos de cambio y continuidad. Para el desarrollo de esto último son importantes trabajos con los alumnos que les permitan conocer su medio como el que relata a continuación:

Por ejemplo les pedí que sacaran fotos alrededor de la comuna... que graficarán situaciones, problemas que detectarán en su comuna...y luego

Creencias y propósitos

haremos una exposición... por ejemplo ver los elementos de continuidad y cambio referidos a la municipalidad, que cambió hace poco (Informe nº1, 27.08.2011).

La profesora cree que el trato del contenido histórico desde la comunidad no se encuentra limitado solamente al conocimiento del medio inmediato, sino que también indica que cuando se compromete a los estudiantes con el estudio de la historia local o de la comunidad se pueden incorporar en las temáticas del aula los problemas que están sucediendo en la contingencia del mundo actual.

Mariana cree que la historia y las ciencias sociales no deben centrarse sólo en el relato de hechos y fechas, sino que se deben tratar contenidos que desarrollen el análisis de la conducta humana. Para poder lograr lo anterior Mariana dice que enfoca el análisis histórico alejándose de la historia de los acontecimientos y centrándose en el análisis de los procesos históricos (Informe nº1, 27.08.2011).

Si bien la profesora defiende que la Historia debe centrarse en comprender los procesos y no centrarse en los personajes y hechos, no deja de preocuparle el que los hechos y personajes tengan un papel importante en la Historia escolar como deja en evidencia la siguiente reflexión:

Tiene que haber un equilibrio... si el niño entiende los contextos más que las fechas o personajes puede entender la historia, por ejemplo ahora que veo la fase de Portales veo el contexto y ahí los niños entienden... pero creo que es inevitable ver procesos sin los personajes como O'higgins en la Independencia... [el sentido de la reflexión era que cree que es inevitable hablar de personajes o fechas cuando uno trata la historia] pero para mí si entienden el contexto, por qué sucedieron los procesos me doy por satisfecha (Informe nº1, 27.08.2011).

En cuanto al currículo y la enseñanza de la historia y las ciencias sociales Mariana cree que la historia y las ciencias sociales no puede ser una asignatura solitaria en el currículum.

Indica que es importante el trabajo con otras asignaturas, como también en el carácter transversal de algunos contenidos y aprendizajes del área. La profesora estima que la Historia debe integrarse con el resto de las áreas del currículum; los temas transversales cree que debieran ser componentes básicos del programa de Historia y el análisis de valores y de las relaciones humanas debiera ser un aspecto fundamental de la enseñanza de la historia (Informe nº1, 27.08.2011).

Un currículum de historia y ciencia sociales integrado con las otras asignaturas en la práctica pasa, según Mariana, por el tratamiento o integración de temáticas sociales o de historia en los otros cursos, como lo indica en la siguiente cita:

En mi colegio hay 10 minutos de lecturas entonces nosotros pasamos textos de historia a las profesoras de lenguaje, de esa manera es posible integrar. También cuando las profesores de matemáticas incluyen problemas intentamos integrar algo... pero también muchas veces no resulta... aunque con lenguaje siempre hacemos algo y por ejemplo a veces sugerimos libros a lenguaje por ejemplo antes cuando veía las guerras mundiales habían libros de hechos específicos de SM que eran bien buenos y que siempre sugeríamos para que en lenguaje los leyieran (Informe nº1, 27.08.2011).

Mariana parece vincular la creencia en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales desde una perspectiva transversal al desarrollo de la ciudadanía, lo que se podría explicar porque este es uno de los temas transversales del currículum chileno. En esta perspectiva Mariana asocia el rol transversal de la asignatura con una enseñanza de la historia y las ciencias sociales que optó por tratar los temas socialmente relevantes que afectan a la sociedad y a sus estudiantes. Por ejemplo cuando argumenta porque se encuentra totalmente de acuerdo con la afirmación nº 16 “Los temas transversales deberían ser componentes básicos del programa de historia” argumenta que:

Lo que está pasando ahora me sirve mucho para hacer las clases. Por ejemplo, los niños tienen mucho interés en lo del conflicto estudiantil porque ellos tienen experiencias que han visto que sus hermanos no

pudieron estudiar por falta de plata y no de capacidad (Informe nº1, 27.08.2011).

La relación entre el rol transversal de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y el desarrollo de la ciudadanía se reafirma cuando Mariana indica que la enseñanza de la Historia debe tener en cuenta el análisis de valores y de las relaciones humanas. La profesora nos da un ejemplo claro de que la transversalidad de la historia y las ciencias sociales tiene relación con los valores ciudadanos democráticos cuando dice “sí, absolutamente, creo que si yo no estoy trabajando con los valores, poco y nada se puede hacer. En historia, por ejemplo, los hago reflexionar, pensar qué valor tiene la libertad, el bien común, la solidaridad, ahora que veo la revolución francesa” (Informe nº1, 27.08.2011).

En la primera entrevista, pese a la importancia que otorga a la presencia transversal de la historia y las ciencias sociales en el currículum unida al desarrollo de los valores, Mariana reconoce encontrar problemas para el logro de esto en su práctica. El primer problema que gráfica Mariana es el que tiene relación con el trabajo en equipo y el tratamiento de contenidos transversales e interdisciplinares. Por ejemplo, ella cree que hacerlo con el curso de lenguaje es más fácil que realizarlo con matemáticas. El segundo problema es que Mariana reconoce que en varias ocasiones no sabe cómo desarrollar ciudadanía en la práctica. Al respecto indica que “siempre hablamos de la ciudadanía pero como que nunca la ponemos en el papel... la vemos casi siempre en una unidad, aunque yo intento tenerla siempre presente” (Informe nº1, 27.08.2011).

En la entrevista Mariana se refiere también a los instrumentos curriculares. Sobre su relación con los textos de estudio o los programas, reafirma su creencia que como profesora no debe ser dependiente de los textos o los programas de estudio. Indica que “El libro lo tomo solo de repente para hacer alguna actividad, pero no me sirva de guía porque yo tengo claro lo que tengo que hacer. Sí, puede ser un apoyo para el alumno, pero no una guía para mí” (Informe nº1, 27.08.2011).

En la entrevista Mariana nos da cuenta de cómo cree que se debe enseñar historia y ciencias sociales. Una de las primeras cuestiones que aparece en las reflexiones es que cree que la enseñanza debe tener como centro los intereses de los estudiantes, sin embargo en su respuesta al cuestionario 1 indicó tener dudas frente a la afirmación Nº 1 “Las clases de historia pueden estar más centradas en el alumnado que en la disciplina”. La profesora explica su elección argumentando que cree que tiene que existir un equilibrio entre los intereses de los estudiantes y las demandas de la disciplina o más bien del currículum, aunque recalca que:

No puedo plantear cualquier situación si no sé qué pasa con los chiquillos. Por ejemplo, la situación que sucede hoy, que sirve para todo en el fondo. Debo equilibrar la disciplina con las necesidades del estudiante... como podría yo centrarme sólo en la disciplina si no tomo en cuenta al chiquillo en cuanto a qué está pensando él. A qué está sucediendo hoy... desde si tomó desayuno o no; o desde cómo están viviendo lo que pasa hoy en Chile [conflicto estudiantil 2011] (Informe nº1, 27.08.2011).

Mariana cree que los estudiantes deben tener un rol activo al aprender historia y ciencias sociales, por esto considera que deben interpretar roles sociales como parte de sus aprendizaje en la clase de Historia. Sin embargo, manifiesta que pese a desear esto no encuentra el espacio, ni las herramientas para hacerlo (Informe nº1, 27.08.2011). La profesora dice creer que su rol en relación con los estudiantes no debe ser el de una controladora del saber, sino que cree que los estudiantes pueden ser activos agentes en la construcción del conocimiento. Esto se puede ver cuando declara por qué está de acuerdo con la afirmación “El maestro o la maestra y el alumnado deben decidir qué quieren aprender de historia” (nº 24). Para Mariana la experiencia hace que el docente tenga el conocimiento de hacia dónde conducir la clase o qué tratar en ella, pero también hay que tener la capacidad de escuchar a los estudiantes en relación con lo que plantean para aprender. Pese a la disposición a poder establecer un mayor dialogo con los estudiantes para decidir qué aprender en clase, la profesora reconoce que no sabe cómo hacerlo y que tiene el temor a “perder la costumbre de siempre llevar la clase” (Informe nº1, 27.08.2011).

Creencias y propósitos

A lo dicho anteriormente sobre el rol de los estudiantes y su relación con ellos, Mariana añade que ella como docente no debe responder a todas las preguntas de los estudiantes. Afirma que es bueno reconocer cuando no se conoce o sabe algo y mostrar que, a partir de esa situación, se puede invitar a los estudiantes a conocer e indagar para adquirir un nuevo aprendizaje (Informe nº1, 27.08.2011).

Mariana cree que si los estudiantes tienen que jugar un rol más activo en su aprendizaje el orden tradicional del aula debe ser alterado. Por esto está en desacuerdo con que los estudiantes en la clase de Historia debieran estar sentado en fila, ya que cree que:

No es importante si están en fila o no, aunque en la escuela nos dicen que los niños aprenden cuando están ordenados. Yo puedo ver que hay clases que parecen un desorden y después uno ve los resultados y los niños han aprendido mucho porque han estado inserto en el trabajo, han vivido el trabajo. Me he dado cuenta que los chiquillos cambian, les gusta cuando uno cambia el espacio ya sea salir de la sala, de la escuela, hacer clases en un museo, los chiquillos se muestran más dispuestos (Informe nº1, 27.08.2011).

Sin embargo, la profesora da muestra de que sus creencias sobre la enseñanza entran en tensión con el deber ser que le pide el colegio donde trabaja como vemos en el siguiente texto:

Generalmente se sientan así en la escuela porque nos exigen disciplina, les gusta que estén en silencio, pero yo los dejo sentarse en grupos o en círculos sobre todo cuando hago actividades como debates... Para mí no es importante si están en fila o no, aunque en la escuela nos dicen que los niños aprenden cuando están ordenados (Informe nº1, 27.08.2011).

Mariana cree que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe basarse en la utilización del trabajo colaborativo y el aprendizaje por descubrimiento. En referencia al aprendizaje por descubrimiento la profesora se muestra en desacuerdo con la idea de que “Los denominados métodos de descubrimiento no son realmente tan eficaces como los

denominados métodos tradicionales”. Al contrario la profesora indica que “Mientras más el niño práctica y empieza a investigar más quiere saber del tema... los métodos tradicionales aburren demasiado a los chiquillos [estudiantes] hoy día estar sin interactuar no les permite aprender...” (Informe nº1, 27.08.2011). Por esto, ha realizado actividades como un proyecto de fotografías sobre la población o la lectura de noticias. La profesora agrega que las prácticas basadas en el aprendizaje por indagación funcionan siempre que hayan sido bien planificadas y que cuando se argumenta que no son buenas la causa es porque a veces los docentes improvisan (Informe nº1, 27.08.2011).

La profesora cree que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe desarrollarse asociada al aprendizaje cooperativo. Mariana afirma que este tipo de aprendizaje parece ser uno de los principales fines de su práctica. Esto se desprende de su reflexión frente a la afirmación “Intentar enseñar al alumnado habilidades para “cooperar con los demás” es inútil por las poderosas influencias de la familia y de la calle” (nº 15). Mariana se muestra en desacuerdo con la afirmación y argumenta que:

Esto es una lucha constante en la que no se puede claudicar, si yo pienso que el medio me va a ganar, mejor no hago clases... yo debo hacer lo mío con todo el profesionalismo... no puedo colocar como barrera el medio social, como la droga, la violencia que hay acá donde viven los chiquillos. No sé si soy muy romántica para pensar pero los chiquillos como que captan la idea y entienden el sentido de lo que les digo... Por ejemplo cuando me cuentan cosas yo intento no obviar lo que me dicen pero intento también que aprendan lo que les enseño para que vean que pueden pensar algo más allá de lo que ellos viven diariamente... esto es trabajo mío pero creo que debe ser de todo el colegio (Informe nº1, 27.08.2011).

De las reflexiones realizadas por Mariana en la primera entrevista podemos también rescatar algunas afirmaciones relacionadas con sus *propósitos para enseñar historia y ciencias sociales*. Según sus respuestas, Mariana tiene como propósitos al enseñar historia y ciencias sociales transformar la realidad de sus estudiantes, por esto cree que es relevante que los estudiantes aprendan de su realidad inmediata, de su propia historia para que

Creencias y propósitos

desarrollen una conciencia crítica sobre lo que los rodea. Junto a lo anterior Mariana cree que debe enseñar para que sus estudiantes se conviertan en ciudadanos activos que puedan intervenir en su entorno (Informe nº1, 27.08.2011).

Una reflexión que es ejemplo de lo que Mariana se propone al enseñar historia para transformar la realidad es el relato que hace de cuando sus estudiantes llegan a la escuela y le dan cuenta de sus problemas en el lugar donde viven y ella intenta “no obviar lo que me dicen pero intento también que aprendan lo que les enseño para que vean que pueden pensar algo más allá de lo que ellos viven diariamente... esto es trabajo mío pero creo que debe ser de todo el colegio” (Informe nº1, 27.08.2011).

El propósito de Mariana es que sus estudiantes desarrollen una conciencia crítica y se conviertan en ciudadanos participativos, que se atrevan a actuar sobre su realidad:

Los niños tienen mucho interés en lo del conflicto estudiantil porque ellos tienen experiencias en las que han visto que sus hermanos no pudieron estudiar por falta de plata [dinero] y no de capacidad... Los problemas, cuál es la raíz de sus problemas, por ejemplo cuando vimos la Colonia vimos que los que tienen el poder son los mismos de ahora y ellos se dan cuenta (Informe nº1, 27.08.2011).

4.2.3 El aprendizaje de la profesión de enseñar historia: de los recuerdos como alumna a las decisiones como profesora.

El segundo cuestionario estuvo compuesto por tres ítems:

- a) Mi recuerdo como alumno o alumna de las clases de ciencias sociales de la escuela obligatoria
- b) Mi manera de enseñar Ciencias Sociales
- c) Situaciones sobre la Enseñanza de las Ciencias Sociales

Las respuestas de Mariana al ítem *1 Mi recuerdo como alumno o alumna de las clases de ciencias sociales de la escuela obligatoria* muestran una visión crítica de su experiencia

como estudiante tanto en la escuela como luego en su formación profesional. La profesora indica no haber tenido una relación de aprecio con la asignatura, por eso dice que “En realidad me interesaba sólo en la medida que tenía una prueba”. La lejanía con la asignatura la atribuye a la práctica de las profesoras que tuvo ya que sus maneras de enseñanza no lograron motivarla. Mariana dice que las clases eran poco motivadoras porque no eran entretenidas, no contaban con material de apoyo, las clases eran expositivas y ella como estudiante debía dedicarse solamente a copiar lo que la profesora dictaba. En esta misma línea indica que nunca tuvo una clase donde se debatiera, donde se buscara que los estudiantes participaran. Lo anterior tenía como resultado que para estudiar, para aprender, lo que debía hacer era memorizar los contenidos (Informe nº 2, 24.09.2011).

Pese a la visión crítica que manifiesta la profesora sobre la enseñanza que recibió, reconoce que fue en esas experiencias en las que se basó para desarrollar su práctica en su carrera como profesora: “Cuando comencé a trabajar practiqué e hice mis clases repitiendo el modelo en el cual había aprendido lo tradicional, es decir trabajar con la memoria [aprendizaje memorístico], porque era el modelo que conocía” (Informe nº 2, 24.09.2011).

En los juicios que hace Mariana sobre su experiencia como estudiante en los cursos de historia en la escuela, se puede identificar lo que como profesora *cree sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales* en el presente. Así, Mariana no cree en una enseñanza de la historia y las ciencias sociales que considere solamente el aprendizaje memorístico, basado en el relato sobre grandes personajes, fechas o acontecimientos y que no ayude a los estudiantes a comprender los problemas del presente, como se puede ver en la siguiente cita:

No puedo hablar de la clase de historia como algo que me dejara una huella, o que le prestara un valor agregado, simplemente estudiaba, memorizaba, no había una discusión, un análisis, un cuestionamiento, nada que hiciera pensar, sobre temas de actualidad o del pasado (Informe nº 2, 24.09.2011).

Creencias y propósitos

Mariana no cree en una enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la que el conocimiento solamente sea transmitido y los estudiantes no participan de su construcción. Por eso enjuicia la enseñanza que recibió en la escuela diciendo que:

Pienso que esa manera era demasiado monótona. Creo que no había aprendizaje real, no había una internalización, ni cuestionamiento, es decir sólo éramos un banco en el cual se depositaban conocimientos, y las verdades eran la de los textos y las palabras de los profesores y la historia era de los héroes, de los grandes personajes y sus hazañas. Ahora entiendo que era una forma sesgada de estudiar, memorizar, repetir (Informe nº 2, 24.09.2011).

Las respuestas de Mariana al ítem 2 *Mi manera de enseñar Ciencias Sociales* nos muestran una perspectiva distinta de las creencias de Mariana. En las narraciones que hace de clases para los dos objetivos planteados vemos variaciones en el pensamiento de la profesora en relación con lo observado en otras respuestas dadas en este mismo cuestionario y en el primer cuestionario y la primera entrevista.

El relato que hace Mariana para los dos objetivos primero nos muestra que al enseñar debe guiarse por el currículo o los programas curriculares. Esto se puede ver en los contenidos que selecciona Mariana para los dos objetivos propuestos (Informe nº 2, 24.09.2011):

Contenidos objetivo nº 1	Contenidos objetivo nº 2
Ubicar cronológicamente Primera y Segunda Guerra Mundial Antecedentes y causas que provocaron las respectivas guerras Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial Organizaciones y las acciones de estas en pro de la Paz Mundial	Conoce los principales componentes necesarios para el estudio de la población. Distribución de la población en relación al medio. Dinámica y evolución de la población mundial a lo largo de la historia. Diversidad cultural existente en el mundo. Grandes áreas culturales del mundo Transformaciones demográficas contemporáneas Desafíos económico-sociales, culturales, políticos y éticos, como resultado de las transformaciones demográficas.

Los contenidos elegidos por la profesora para desarrollar los dos objetivos se corresponden a los contenidos mínimos obligatorios (CMO) que se describen en el Marco Curricular chileno (MINEDUC, 2009). Mariana no se aleja de lo propuesto por el currículum chileno para desarrollar su propuesta de clase. Esta actitud se manifiesta también en las actividades de aprendizaje que no se alejan de lo planteado por los programas de estudio del Ministerio de Educación de Chile (Informe nº 2, 24.09.2011):

Objetivo 1-actividades	Objetivo 2-actividades
<p>Leer noticias y/o documentos relacionados con los hechos de violencia provocados como resultado de la aplicación de políticas totalitarias.</p> <p>A partir de los documentos leídos realizar comentarios para luego generar una mesa de debate donde se discutan los problemas que provocan en la vida de los ciudadanos comunes la aplicación de estas formas de gobierno.</p> <p>Por grupos trabajar en un informe el cual debería contener una postura crítica de la situación antes discutida.</p> <p>Realizar un trabajo de investigación sobre diversos organismos mundiales que buscan reestablecer y mantener la paz , así como personas</p>	<p>Interpretar información de diversas fuentes para el análisis de procesos geográficos, demográficos, económicos y sociales.</p> <p>Emitir opiniones fundadas sobre problemas de la sociedad contemporánea considerando su complejidad.</p>

Las propuestas relatadas por la profesora muestran una creencia en una enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la que prevalece el tratamiento de contenidos sin una conexión con la realidad de los estudiantes. Tampoco se manifiesta el establecimiento de temáticas que permitan realizar las relaciones pasado- presente, ni se desarrollan a partir de problemas socialmente relevantes. Esto se puede observar en los contenidos elegidos para el objetivo de historia “Ubicar cronológicamente la Primera y Segunda Guerra Mundial; Antecedentes y causas que provocaron las respectivas guerras; Consecuencias de la

Creencias y propósitos

Segunda Guerra Mundial; Organizaciones y las acciones de estas en pro de la Paz Mundial” (Informe nº 2, 24.09.2011).

En cuanto a cómo enseñar historia y ciencias sociales, en los dos relatos que realiza Mariana conviven modelos de enseñanza. La selección de contenidos nos permite interpretar que en parte la clase se basa en el relato del saber histórico por parte de la profesora convirtiéndose ella en una especie de narradora de historias. Sin embargo, en las actividades que propone se puede ver que la profesora entiende que los estudiantes deben jugar un papel activo en la construcción del conocimiento. Por esto elige el desarrollo de trabajos con fuentes y de manera grupal como se ve en el objetivo vinculado a la Segunda Guerra Mundial.

En cuanto a las *creencias sobre el contenido histórico* las elecciones que hace Mariana dan cuenta de una concepción de la historia y las ciencias sociales que se concentra en un relato de los grandes hechos históricos y en la historia de los grandes personajes. Los contenidos que elige para su clase son las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial. En su propuesta de contenidos no aparece la mención a un relato de la historia desde perspectivas distintas a la de la gran historia política (Informe nº 2, 24.09.2011).

En cuanto a *los propósitos para enseñar historia y ciencias sociales* se observa que Mariana no distingue sus propósitos de los objetivos de clases que se propone desarrollar en su propuesta. Los fines que describe la profesora se ajustan a los aprendizajes esperados que establece el marco curricular chileno (2009) para la unidad que se encuentra describiendo (Informe nº 2, 24.09.2011):

Objetivo 1	Objetivo 2
Que los alumnos manejen información histórica suficiente para explicar a un nivel básico cuándo y cómo surge el fascismo y el nazismo. Que conozcan los rasgos básicos de las ideologías totalitarias en contraposición a	Conocer cómo se distribuye la población mundial y las principales tendencias demográficas de la actualidad. Identificar los factores que determinan la localización de la población a nivel mundial.

<p>los valores democráticos.</p> <p>Realicen una crítica razonada basada en principios éticos de las medidas políticas totalitarias.</p> <p>Como conclusión deberán reconocer que los derechos no se consiguen de una vez y que las conquistas históricas no son permanentes ni inalterables.</p>	<p>Comprender los conceptos de cultura y diversidad cultural, evaluando la existencia de diferentes lenguas y religiones en el mundo, junto con sus diferencias.</p> <p>Apreciar la diversidad cultural y reconocer la importancia de proteger y conservar nuestro patrimonio, sea material o inmaterial.</p>
---	---

Las respuestas del ítem 3 *Situaciones sobre la Enseñanza de las Ciencias Sociales* nos dan cuenta de las *creencias de Mariana sobre lo que se debe enseñar en ciencias sociales*. A continuación vemos los contenidos que indica la profesora que cree que se pueden desarrollar en relación con cada una de las actividades (Informe nº 2, 24.09.2011):

	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
¿Qué contenidos se pueden desarrollar con la actividad?	<p>Transformaciones del paisaje</p> <p>Intervención del hombre en el paisaje natural</p> <p>Consecuencias de la intervención en el paisaje</p>	<p>Asociar los problemas de desempleo en Chile y las experiencias personales con respecto a personas que conocen y que han debido buscar trabajo en otros países o regiones.</p> <p>Buscar las causas económicas, sociales, políticas, catastróficas, etc. por las cuales las personas deben emigrar.</p> <p>Cuestionar la situación, reflexionar sobre las consecuencias personales y familiares que provoca las</p>	<p>Actividades económicas y el comportamiento social de la familia.</p> <p>Utilidad del Censo.</p> <p>Utilización de mapas temáticos.</p> <p>Vocabulario asociado al tema de población.</p>

Creencias y propósitos

		separaciones familiares Violación a los derechos humanos.	
--	--	--	--

Los contenidos que la profesora dice que pueden desarrollar nos muestran que cree que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe tratar fundamentalmente de lo que Levesque (2009) llama *contenido sustantivo* y que se refiere a conocer la materia [el contenido]. Las respuestas de la profesora no muestran que crea que se debe enseñar poniendo énfasis en conocer el *contenido procedimental* que se asociaría, por ejemplo, en la actividad número 1 al desarrollo del pensamiento temporal o histórico de los estudiantes. Como se puede ver en las elecciones de la profesora su relato pone atención en conocer el contenido sustantivo asociado a la actividad, más que el desarrollo del conocimiento del contenido procedimental.

La creencia en una enseñanza centrada en el conocimiento del contenido sustantivo se ratifica en las respuestas de la profesora a la segunda pregunta (Informe nº 2, 24.09.2011):

¿Para qué utilizarías la actividad?	Caracterizar el uso del espacio y su impacto en el medio ambiente. Observar y reconocer los beneficios y los problemas que ha provocado la intervención en el paisaje por el ser humano Obtener opiniones fundadas sobre las necesidades del ser humano en cuanto a las transformaciones y como proteger el	Para que los alumnos entiendan y analicen que la emigración se produce por motivos económicos y que su principal objetivo es el de mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, se encuentran con factores que dificultan su integración social y laboral: las barreras lingüísticas, las actitudes xenófobas y racistas en la sociedad de acogida, las	Para que el alumno aprenda a realizar el trabajo de un historiador y comprenda que la historia se construye con historias personales locales y familiares y que por ello también existe responsabilidad en esta construcción.
-------------------------------------	---	---	---

	espacio que se está habitando.	dificultades de acceso a una vivienda de alquiler, los cambios legislativos, etc.	
--	--------------------------------	---	--

Las respuestas a la tercera pregunta nos muestra que la profesora cree en una enseñanza de la historia y las ciencias sociales que se desarrolle a partir de actividades que permitan a los estudiantes construir el conocimiento y acercarse a conocer su realidad. Un ejemplo de lo anterior es la respuesta que da para la actividad número tres donde indica que la utilizaría “Porque es lúdica, motiva al alumno sin que se dé cuenta que es un trabajo investigativo, propio del historiador, trabajar con fuentes, trabajar para reconstruir su historia personal y dar sentido a su rol en la vida” (Informe nº 2, 24.09.2011).

4.2.4 Enseñar y aprender historia y ciencias sociales a partir de contenidos concretos

Una vez contestado el cuestionario nº 2 se desarrolló una segunda entrevista con Mariana para poder ampliar la información sobre sus respuestas. Además en la entrevista se incorporó un segundo grupo de preguntas que tuvieron como objetivo hacer reflexionar a Mariana sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Las respuestas de Mariana en relación con sus *creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales* nos dan cuenta primero que la profesora cree que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe alejarse de prácticas que impongan el aprendizaje memorístico y desestimen la participación de los estudiantes. Un ejemplo de esto lo podemos ver cuando reflexiona sobre su experiencia como estudiante en la que indica que tiene malos recuerdos de la asignatura en la escuela ya que su profesora lo que hacía “era dictar, estudiar de una página a otra del libro para la prueba. Para eso yo estudiaba memorizando” (Informe nº 2, 24.09.2011). La creencia en una enseñanza que tenga como objetivo que los estudiantes sean agentes activos en la construcción de su conocimiento a partir de la participación también aparece cuando la profesora indica que a través de los años de práctica ha ido incorporando experiencias que le permitan “cambiar la estructura

Creencias y propósitos

de la clase para hacer que los chiquillos participaran más, que fueran más cuestionadores...” (Informe nº 2, 24.09.2011).

La creencia de una enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la que los estudiantes jueguen un rol central en el aprendizaje también aparece en los argumentos sobre las propuestas de clases que desarrolló para los dos objetivos que se le plantearon. Al respecto indica:

Yo siempre les pido... por ejemplo vamos a trabajar los griegos, entonces yo les digo chiquillos la próxima semana vamos a empezar a trabajar la cultura griega, así que busquen bibliografía, todo lo que encuentren. Entonces ellos llegan con material... entonces cuando, yo les digo vamos a empezar a trabajar con una investigación ellos tienen ya material y se intercambian entre ellos... (Informe nº 2, 24.09.2011).

Pese a no creer en una enseñanza de la historia y las ciencias sociales que siga las características de un modelo técnico o tradicional, Mariana reconoce que su práctica se identifica con este tipo de enseñanza, argumenta que “es un poco inevitable, en verdad, a veces, es hasta más cómodo o los colegios no permiten que se haga de otra forma aunque no es mi caso” (Informe nº 2, 24.09.2011).

La entrevista da información de las creencias sobre lo que se debe enseñar en historia y ciencias sociales. Cuando preguntamos a Mariana por sus respuestas dadas al tercer ítem del segundo cuestionario, vuelve dar cuenta de creer en una enseñanza que ponga el énfasis en el tratamiento del contenido sustantivo, más que en el procedural. Las respuestas que da Mariana al ser consultada sobre las temáticas o contenidos que cree que pueden ser desarrolladas a través de las actividades, o sobre qué enseñaría, qué aprendizajes desarrollaría en sus estudiantes con esas actividades, siempre se basan en una lista de contenidos sustantivos o específicos que ella trataría a partir de las actividades. Un ejemplo está en la respuesta que da para la actividad 2 donde indica que:

Yo puse los problemas del desempleo, las experiencias personales en torno al trabajo, las cuestiones porque las personas tienen que migrar...

las consecuencias que tienen para las personas... finalmente que cuestionen la situación, por ejemplo si hay violación de derechos humanos.

Luego puse como contenidos y actividad analizar las migraciones... todos los problemas de derechos humanos: integración, xenofobia por ejemplo para Chile la llegada de peruanos (Informe nº 2, 24.09.2011).

En su respuesta para la tercera actividad Mariana vuelve a insistir en que la actividad le permitiría poder tratar ciertos contenidos específicos “En cuanto a contenido yo coloqué actividades económicas, comportamiento de la familia y la población, utilidades del censo, utilización de mapas temáticos, vocabulario de población” (Informe nº 2, 24.09.2011). Las elecciones de Mariana por contenidos específicos en sus respuestas no pasan desapercibidas para ella como una dificultad reconocida, como se puede ver en el siguiente texto “siempre pienso en algo específico, en un contenido específico, aunque si veo que puede servir para trabajar algo de tiempo pero no lo veo bien... y no se me ocurre algo más” (Informe nº 2, 24.09.2011). Mariana al finalizar la reflexión sobre la tercera actividad del cuestionario vuelve a indicar su dificultad para poder distinguir la enseñanza más allá del tratamiento de contenidos específicos “no logré divisar las actividades desde una visión más macro, nunca lo vi como el desarrollo de un contenido mayor o una competencia, siempre la mirada es a algo específico, a un contenido particular” (Informe nº 2, 24.09.2011).

Las creencias sobre lo que se debe enseñar en historia y ciencias sociales varían en el caso de Mariana durante el desarrollo de la segunda entrevista donde abandona el discurso centrado en la exposición de contenidos específicos, para pasar a indicar que se debe enseñar sobre “básicamente tiempo, ciudadanía, pero creo que siempre los chiquillos deben reflexionar, criticar, en fin pensamiento crítico lo que creo que es más importante que cualquier otra” (Informe nº 2, 24.09.2011).

En la segunda entrevista, Mariana dice que uno de sus propósitos para enseñar es conseguir la transformación social, de ahí su elección por enseñar historia específicamente. Mariana indica que uno de sus propósitos es desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes, la

Creencias y propósitos

conciencia y hacerlos ciudadanos participativos en su medio. Un ejemplo de estos propósitos se ve en el siguiente texto:

Yo trabajo en una población que es la José María Caro que es una población muy estigmatizada, yo pensaba que tenía que haber alguna forma por la cual pudiera ayudar a los estudiantes. Entonces pensaba que por la historia era el camino para ayudar a los chiquillos, porque siempre creí que era la forma de que ellos actuaran, se cuestionaran lo que sucedía, tuvieran un pensamiento crítico, y tuve la suerte de que la directora aceptara.

Yo diría a los niños que deben estudiar ciencias sociales para poder ser actores activos, opinantes, porque si ellos tienen palabra y opinión se pueden defender porque si no los van a pasar a llevar siempre (Informe nº 2, 24.09.2011).

Asocia sus propósitos de desarrollar el pensamiento crítico y la participación ciudadana entre sus estudiantes a que los niños y niñas aprendan a pensar históricamente. Por esto indica que “Hay que decirles a los niños que deben estudiar porque deben comprender qué ha cambiado y qué se mantiene. Los niños deben entender qué estudian para así ver como, por ejemplo, los apellidos de los que mandan se repiten antes y ahora” (Informe nº 2, 24.09.2011). La profesora cree que si los niños y niñas logran desarrollar su pensamiento histórico podrán pensar críticamente y tomar decisiones para actuar sobre la realidad que los rodea:

Los niños me pueden decir pero “señorita” (profesora) nosotros nunca vamos a opinar, nunca vamos a tomar decisiones que cambien las cosas, porque las decisiones nunca las vamos a tomar nosotros. Entonces yo les digo que a nivel local se pueden comenzar a hacer cambios o como la gente organizando puede presionar para conseguir cambios, por ejemplo el conflicto educacional ahora donde los estudiantes organizándose han colocado presión para cambiar ciertas cosas.

Yo les digo que deben opinar, pensar para cambiar las cosas y pienso que pasar contenidos como la Colonia, la Guerra del Pacífico no tiene ningún sentido si no le damos el sentido final que es la actualidad. La idea es que

los estudiantes entiendan eso más allá de que yo lo tenga claro (Informe nº 2, 24.09.2011).

Mariana indica, para finalizar, que cree que para poder desarrollar estos propósitos en su práctica lo primero que debe hacer es replantearse su práctica. Por esto la profesora se propone:

Ser más bien alguien que guíe el aprendizaje, que los ayude a pensar. Desarrollar el pensamiento crítico, salir del modelo tradicional porque creo que para uno y para ellos es agotador... ellos dicen que ese modelo les aburre, dicen por favor no dicte... yo creo que se puede hacer de otra forma a un modelo más activo o crítico ver como lo que pienso sea más concordante con la práctica (Informe nº 2, 24.09.2011).

4.2.5 Ideas sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales.

La tercera entrevista, y última, realizada durante la fase de diagnóstico tuvo como objetivo ampliar el conocimiento de las creencias de Mariana sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Durante la entrevista Mariana se refirió a los principales problemas que se debe enfrentar para enseñar historia y ciencias sociales; lo que cree que es la didáctica de las ciencias sociales y finalmente reflexionó en torno a los tres modelos de enseñanza de la historia y las ciencias sociales descritos por Joan Pagès (1994). Como indicamos la entrevista nos entregó información en relación con las creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de Mariana.

Lo primero que resalta son las creencias de Mariana sobre lo que es la didáctica de la historia y las ciencias sociales, ya que identifica la didáctica con el conocer técnicas, estrategias que permitan a los estudiantes aprender historia “Yo vinculaba la DCS con aprender técnicas para hacer las clases” (Informe nº 2, 24.09.2011). La profesora indica que ve la didáctica como la encargada entregar a las docentes herramientas que permitan atraer a los estudiantes a la asignatura “cuando hablamos de DCS yo pensaba que nos referíamos a buscar metodologías para que el estudiante aprendiera, por ejemplo, a usar

Creencias y propósitos

una diapositiva en un power point que atraiga al chiquillo a aprender” (Informe nº 2, 24.09.2011).

La visión técnica de Mariana sobre la didáctica de la historia y las ciencias sociales parece que se encuentra en un proceso de cambio ya que, como podemos ver, se refiere siempre en pasado a lo que creía “Yo, por ejemplo, no vinculaba primero con estudiar que habilidades y competencias se desarrollan en un área. Yo vinculaba la DCS con aprender técnicas para hacer las clases” (Informe nº 2, 24.09.2011). La narración en pasado que hace Mariana de sus creencias sobre la didáctica da cuenta que el proceso de reflexionar sobre su pensamiento y práctica durante las entrevistas comenzó a provocar cuestionamientos sobre sus ideas y métodos de enseñanza.

La tercera entrevista nos permite ver también cuáles son los problemas que según la profesora se presentan cuando se enseña historia y ciencias sociales. Mariana identifica las siguientes dificultades para la asignatura (Informe nº 2, 24.09.2011):

Empatía con el pasado de los estudiantes

Problemas con la evaluación, porque los contenidos que se aprenden en historia no son tangibles, no se pueden ver en la práctica como en otros cursos. Además que los contenidos son nuevos en cada curso, no hay una red de conceptos sobre los que se desarrolle el aprendizaje.

Los conceptos que se utilizan en historia son muy complejos para que los estudiantes los comprendan

Aprender a pensar temporalmente

No hacer una historia que se solamente incentive el conocimiento memorístico. Aprender habilidades históricas

Los problemas que identifica Mariana nos muestran contradicciones en sus creencias sobre lo que se debe enseñar. La identificación de problemas como la empatía, el pensamiento temporal y aprender habilidades históricas son ejemplos de que la profesora entiende que

la enseñanza de la historia y las ciencias sociales además de tratar sobre conceptos puntuales, lo que debe desarrollar en los estudiantes son aprendizaje competenciales como el pensamiento histórico. Sin embargo, también en los problemas que detecta la profesora da cuenta de que la enseñanza de la historia debe centrarse en el relato de contenidos factuales. Sin embargo, las respuestas de la profesora dan cuenta también de que cree que la enseñanza de la historia debe centrarse en el aprendizaje de contenidos factuales.

Finalmente la entrevista nos muestra que Mariana cree en una enseñanza de la historia y las ciencias sociales que se compone de elementos de los modelos activo y crítico. La profesora da cuenta que no cree en una enseñanza de la historia desde una perspectiva tradicional, ya que ese tipo de práctica no está hecha para enseñar cuando hablamos de una escuela para todos

Yo siempre he pensado que este modelo basado en los conceptos o contenidos es para esos niños de los colegios de excelencia, donde son niños que tienen un rendimiento excepcional. Por eso creo que los niños con esas habilidades les iría bien en cualquier colegio pero que en estos colegios los profesores realmente no hacen mucho solo dan un contenido que los niños repiten, pero no sé si se enseña (Informe nº 2, 24.09.2011).

La profesora indica que ella cree en una enseñanza que se centre en los niños y niñas, en sus intereses. Además cree que la enseñanza debe conducir a que los estudiantes en el futuro puedan lograr hacer algo por transformar la sociedad, es por esto que se identifica con el modelo activo y le gustan planteamientos del modelo crítico. Sobre el modelo activo indica que le gusta porque “toma en consideración las necesidades o deseos del niño” (Informe nº 2, 24.09.2011). Sin embargo, reconoce que no está segura si este tipo de prácticas garantiza que los estudiantes luego puedan hacer realmente algo para transformar la sociedad.

La profesora cree que el modelo crítico puede ayudar a que los niños y niñas se conviertan en agentes activos en los procesos sociales, por eso le atrae. Sin embargo, reconoce que cree que es difícil poder desarrollarlo en la práctica. Las complicaciones se encuentran, por

Creencias y propósitos

ejemplo, en cuestiones como en qué contenidos enseñar y cómo hacer que esos contenidos sean socialmente relevantes:

Por ejemplo mi pregunta es si cuando yo veo un contenido como Roma tengo que ver solamente ese contenido o tengo que ver que el estudiante sea capaz de entenderlo para hoy día, que cuestione lo que sucedió (Informe nº 2, 24.09.2011).

Mariana cree que es difícil enseñar bajo el modelo crítico porque los estudiantes no se encuentran preparados, ya que ellos están acostumbrados a responder para un modelo de enseñanza tradicional:

Veo que es difícil. Por ejemplo hoy hice una actividad en la que leían una carta de tipo patriótica y les pedí entre otras cosas que pensaran si se debía ir a la guerra por la patria, pero como que los estudiantes no eran capaces de hacer el ejercicio, como que no podían responder porque buscaban si la respuesta estaba en el texto (Informe nº 2, 24.09.2011).

Por último Mariana dice que problemas que hacen complejo poder enseñar desde una perspectiva crítica son el currículum y las evaluaciones que insisten en el desarrollo de una enseñanza de la historia y las ciencias sociales basada en la memorización de contenidos y fechas. A esto agrega que, además, como profesora ella no se encuentra en muchas ocasiones preparada para hacerlo porque literalmente no sabe cómo. (Informe nº 2, 24.09.2011).

CAPITULO V

MARIANA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES. PERFIL DE UNA PROFESORA.

El análisis individual de los resultados obtenidos de la fase diagnóstica y la triangulación de estos nos ha permitido construir un perfil de Mariana como profesora de historia y ciencias sociales. El retrato que hemos elaborado se expone en relación con las siguientes temáticas: a) creencias de una profesora sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales; b) propósitos sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de una profesora.

La construcción de este perfil sirvió como base para que Mariana diseñara y desarrollara una práctica en coherencia con sus propósitos, cuestión que es descrita y analizada en los capítulos posteriores.

5.1 CREENCIAS DE UNA PROFESORA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Las respuestas y relatos realizados por Mariana nos han permitido acercarnos a las características de sus creencias y los orígenes de las mismas.

5.1.1 Orígenes de las creencias de Mariana.

En el caso de las creencias del profesorado se entiende que los profesores han construido sus creencias sobre la enseñanza a partir de las distintas experiencias que han tenido en torno a la acción de enseñar. Cuando se habla de la experiencia en relación con la enseñanza se toma en consideración las situaciones como estudiante y como profesor. En el caso de Mariana podemos ver que sus creencias se han construido a través de su experiencia como estudiante tanto en su etapa escolar y en su experiencia en la formación profesional inicial y continua.

El primer origen de las creencias de Mariana lo encontramos en su experiencia escolar con la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Sobre esta etapa se muestra crítica con la práctica de sus profesores indicando que:

No puedo hablar de la clase de historia como algo que me dejara una huella, o que le prestara un valor agregado, simplemente estudiaba, memorizaba, no había una discusión, un análisis, un cuestionamiento, nada que hiciera pensar, sobre temas de actualidad o del pasado (Informe nº 2, 24.09.2011).

Las críticas de Mariana a la formación recibida en la escuela dan cuentan de un rechazo al modelo tradicional de enseñanza de la historia. Sin embargo, más allá de las críticas podemos ver que esas prácticas tradicionales fueron las bases sobre las que se han formado las creencias de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de Mariana. La profesora reconoce que parte importante de su práctica ha estado basada en lo que vivió en la escuela como estudiante “Cuando comencé a trabajar practiqué e hice mis clases repitiendo el modelo en el cual había aprendido lo tradicional, es decir trabajar con la memoria, porque era el modelo que conocía” (Informe nº 2, 24.09.2011). El testimonio de Mariana nos demuestra como una parte de la construcción de sus creencias se han elaborado a partir del denominado “aprendizaje por observación” (Lortie citado en Pajares, 1992).

El modelo de enseñanza de la historia y las ciencias sociales rescatado por Mariana de su experiencia escolar no puede ser visto como una anécdota en la formación del pensamiento

sobre la enseñanza de la profesora. Al contrario creemos que las prácticas tradicionales de sus profesores son los cimientos sobre los que se han formado sus creencias, lo que se corrobora en las respuestas de Mariana a los ítems 2 y 3 del cuestionario nº 2 (Informe nº 2, 24.09.2011), en los que hemos podido ver como los relatos de clase que construye la profesora para los dos objetivos propuestos en el segundo ítem y las respuestas que entrega al evaluar las actividades del tercer ítem se encuentran en la línea de un modelo de la enseñanza de la historia de tipo tradicional (Pagès, 1994).

Las creencias de Mariana tienen un segundo origen en sus experiencias como estudiante en la formación profesional inicial y luego como “profesora estudiante” de formación continua. En el caso de la formación inicial la profesora indica que no generó un cambio en relación con lo que ya pensaba de la enseñanza de su etapa escolar, ya que “En la universidad fue más de lo mismo estudiar, leer pero nunca tuve actividades que me hicieran participar, nunca tuve un debate, nada de eso” (Informe nº 2, 24.09.2011).

La experiencia en la formación continua y en actividades de desarrollo profesional origina, según Mariana, cambios en su percepción de la enseñanza:

Cuando hice el post-título la forma de enseñar de los profesores me ayudo y fue novedoso... También en algunos pequeños cursos que he realizado en el colegio he tenido algunas buenas experiencias que motivan y muestran cómo enseñar de otra manera. De aquí he aprendido algunas cosas que ayudan a incentivar el trabajo participativo de los chiquillos (estudiantes-niños), que los motivan a trabajar como historiadores, a la creación de ellos eso me ha incentivado a trabajar de otra manera (Informe nº 2, 24.09.2011).

En las experiencias adquiridas durante su formación continua se encuentran antecedentes relacionados con un modelo de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de tendencias activas y críticas. Los acercamientos a estos modelos se originan del trabajo con otros grupos de profesores en los que indica que estuvo:

Leyendo a Paulo Freire y lo que me hizo pensar mucho... luego me reuní con compañeros de universidad y comenzamos a hacer proyectos. Por ejemplo, comencé a cambiar la estructura de la clase a hacer que los chiquillos participaran más, que fueran más cuestionadores... que los chiquillos participen más (Informe nº 2, 24.09.2011).

Como hemos visto, el origen de las creencias de Mariana se puede ordenar en dos etapas. La primera está relacionada con su experiencia escolar en la que recibió una práctica de tipo tradicional. Fue con esas experiencias que Mariana ha construido sus creencias sobre la enseñanza básicamente en su primera etapa como profesora. A posteriori la profesora ha buscado modificar esas creencias. Sin embargo continúan apareciendo en las decisiones que toma para enseñar. La segunda etapa se refiere a las experiencias en la formación continua y actividades de desarrollo profesional. En esta etapa se encuentran el origen de las creencias relacionadas con un modelo activo y crítico de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, que aparecen en el discurso declarado de la profesora en la actualidad.

Las dos etapas sobre las que se construyen las creencias de Mariana nos permiten comprender porque en su pensamiento sobre la enseñanza encontramos una convivencia de creencias de tipo tradicional y activo o crítico.

5.1.2 Las creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Conocer las creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es fundamental para analizar y comprender las prácticas y si es el caso modificarlas (Pagès, 1997). Se entiende que buscamos conocer las creencias porque es el medio por el cual los profesores y profesoras pueden reconocer su concepción de la enseñanza, y desde ahí reflexionar sobre su práctica.

Según las características de las creencias que tengan los profesores podemos identificar la práctica de un o una docente. Diversas investigaciones han establecido tipos de profesores a partir del análisis de su pensamiento (por ejemplo, Goodman y Adler, 1985; Evans, 1990; Crowe, Hawley y Brooks, 2012). Las investigaciones han reconocido que más allá de

poder reconocerse tipos de docentes, las creencias de un profesor o profesora en la práctica suelen ser heterogéneas y contradictorias entre sí. Esto se puede observar en el caso de Mariana, ya que vemos que en el discurso de la profesora existen unas creencias declaradas sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que se ubican por momentos en los marcos de una enseñanza activa y crítica de acuerdo con Pagès (1994), o la del profesor reformador de Evans (1990) o el profesor empoderado de Crowe, Hawley y Brooks (2012). Para luego en otras situaciones adquirir rasgos propios de una profesora adscrita a un tipo técnico (Pagès, 1994) o narrador de historias (Evans, 1990). Es esta heterogeneidad y contradicción por momentos lo que caracteriza transversalmente las creencias de Mariana.

A continuación describimos las creencias de Mariana en relación a las siguientes temáticas: a) las creencias sobre el conocimiento histórico y b) las creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

a) Creencias sobre el conocimiento histórico

Las respuestas de Mariana a los cuestionarios y entrevistas nos muestran lo que son visiones encontradas sobre la historia y el contenido histórico. Mariana en principio manifiesta que entiende que la historia es un saber subjetivo, en donde la interpretación es la base sobre la que se cimienta el trabajo de los historiadores y sobre la que se debe construir el contenido histórico. Una de las respuestas al cuestionario nº 2 es un ejemplo de que Mariana cree que la historia es una construcción, que el trabajo del historiador o historiadora está en interpretar por eso declara que es bueno que los estudiantes desarrollen actividades que le permitan “realizar el trabajo de un historiador y comprenda que la historia se construye con historias personales locales y familiares y que por ello también existe responsabilidad en esta construcción” (Informe 2, 24.09.2011).

Junto a la comprensión de la historia como una construcción, podemos ver que cuando Mariana hace mención que la historia se construye con historias personales, locales y familiares, lo que da cuenta de una visión en la que considera que los sujetos de la historia son todos y todas los grupos que componen la sociedad, y que son preocupación del

quehacer histórico todas las acciones humanas y no solamente aquellas vinculadas a la cuestión política, estatal o económica. Mariana se reafirma constantemente en una idea de la historia en la que son los procesos históricos en los que hay que colocar el acento y no en los personajes como podemos ver en las siguientes respuesta “Yo intento dejar de centrarme sólo en los personajes e intento centrarme en que los estudiantes entiendan el proceso, el contexto en que suceden las cosas... con eso al final los estudiantes terminan igual conociendo a los personajes...” (Informe 1, 27.08.2011).

Mariana no entiende la historia como una narración estática y asentada en el pasado, al contrario en sus respuestas da cuenta de entender que la historia nos permite comprender tanto el pasado por el presente, como el presente por el pasado, de ahí que agregue repetitivamente la importancia de comprender los cambios y continuidades en los procesos históricos, como podemos ver en la siguiente respuesta “Los problemas de ellos, de dónde vienen, cuál es la raíz de sus problemas, por ejemplo cuando vimos la colonia vimos que los que tienen el poder son los mismos de ahora y ellos [los estudiantes] se dan cuenta” (Informe nº1, 27.08.2011).

Mariana entiende el conocimiento histórico como parte de una construcción social y política lo que la reafirma en su premisa de entender la historia como una interpretación. Para ella el conocimiento de la historia puede ayudar al desarrollo del cambio político y social, como se da cuenta en la siguiente respuesta:

Soy profesora de básica pero siempre me ha gustado la historia por eso solicité poder comenzar a hacer clases de historia. ¿Y por qué? Porque como yo trabajo en una población que es la José María Caro que es una población muy estigmatizada, yo pensaba que tenía que haber alguna forma por la cual yo pudiera ayudar a los estudiantes, entonces yo pensaba que por la historia era el camino para ayudar a los chiquillos, porque siempre creí que era la forma de que ellos actuaran, se cuestionaran lo que sucedía, tuvieran un pensamiento crítico, y tuve la suerte de que la directora aceptara (Informe 2, 24.09.2011).

Estas afirmaciones de Mariana sobre la historia nos permitirían clasificar sus creencias en los marcos historiográficos desarrollados a partir de la historia de los Annales o inclusive en la Nueva Historia (Burke, 2003). La preocupación de Mariana por los procesos más que por los hechos histórico o los personajes; su idea de la historia como una construcción social y política; la creencia de que el trabajo del historiador está por sobre todo en el interpretar y sus objetivos de que sus estudiantes puedan construir la historia desde lo local, desde su familia, son elementos que nos permiten hacer esta interpretación.

Sin embargo, al triangular los instrumentos de recogida de datos nos encontramos también con respuestas de Mariana que se encuentran en contradicción con lo que hemos descrito para el caso del conocimiento histórico. Las contradicciones que aparecen se concentran en el cuestionario nº 2 en el ítem referido a “Mi manera de Enseñar Historia y Ciencias Sociales”. La clase relatada por Mariana para los objetivos dados muestra una visión de la historia en la que dominan la construcción de un gran relato histórico centrado en los hechos políticos, económicos y sociales desde la perspectiva de las instituciones o el poder, como se puede desprender de uno de los objetivos que se propone la profesora para la clase “Explicar el escenario político, social y económico de Europa en la Primera mitad del siglo XX” (Informe 2, 24.09.2011).

Los temas o contenidos elegidos por Mariana para la descripción de su clase también dan cuenta de un predominio de una creencia de la historia en la que son los hechos políticos, las instituciones, el poder y el relato cronológico los dominantes del relato, como se puede ver en el siguiente texto referido a los contenidos seleccionados por Mariana para la descripción de la clase “1. Ubicar cronológicamente Primera y Segunda Guerra Mundial; 2. Antecedentes y causas que provocaron las respectivas guerras; 3. Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial; 4. Organizaciones y las acciones de estas en pro de la Paz Mundial” (Informe 2, 24.09.2011).

El análisis de las creencias sobre el conocimiento histórico de Mariana nos muestra dos narraciones disonantes. La primera vinculada a un relato histórico propio de la historia desarrollada a partir de los Annales, y que lo podríamos identificar con el discurso explícito de Mariana sobre la historia. Y un segundo relato implícito sobre la historia más

cercana a la de una mirada positivista que aparece relacionado con sus decisiones para la práctica, como se observa en el relato que hizo Mariana para la clase en el cuestionario nº 2.

b) Las creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Las creencias de Mariana sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se caracterizan por ser heterogéneas. En primer lugar, al analizar los diversos instrumentos utilizados en la investigación y triangularlos entre sí podemos identificar, en primer lugar, un discurso de Mariana sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que reúne características propias de los modelos activos y críticos de la enseñanza si seguimos lo descrito por Pagès (1994). Este primer discurso de Mariana en lo específico se caracteriza por creer que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe enseñar contenidos que permitan a los estudiantes comprender los problemas de la humanidad y del medio inmediato en el cual vive. Ejemplo de lo anterior es una de las reflexiones que realizó para en la entrevista nº 1 donde Mariana indica que:

He pensado siempre que si le planteo una situación problemática al niño del tema que sea. Luego cumplir con lo que me están pidiendo como currículo donde yo trabajo lo hace más fácil a ellos que lo resuelvan desde un problema real concreto y después le será más fácil responder al problema del pasado...(comprender) a partir de los presenta hacia lo pasado (Informe nº 1, 27.08.2011).

En relación al currículum y a los instrumentos curriculares Mariana cree que los profesores no deben ser simples agentes reproductivos, sino que deben decidir sobre el currículum a desarrollar en su aula. Un ejemplo de lo anterior es lo dicho por Mariana con respecto a los textos de estudio y los programas en cuanto a que los libros de clases pueden ser un apoyo, pero no la guía para la profesora, ya que ella tiene claro lo que quiere hacer en su aula y lo que quiere enseñar a sus estudiantes (Informe nº 1, 27.08.2011).

También cree que la historia y las ciencias sociales del currículum deben tener un rol transversal en la enseñanza. Las reflexiones realizadas por Mariana en la segunda

entrevista nos permiten interpretar que entiende que la transversalidad de la historia y las ciencias sociales se encuentra asociada al desarrollo de valores democráticos (Informe nº 1, 27.08.2011).

La tercera característica que aparece en el primer discurso de Mariana sobre la enseñanza es la creencia sobre que para enseñar historia y ciencias sociales se debe colocar atención en los intereses de los niños y niñas, y utilizar estrategias que permitan a estos aprender desde su experiencia. Son una reafirmación de esta creencia las elecciones que hace Mariana en el cuestionario nº 1 en las que se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo que la utilización del aprendizaje por descubrimiento, el desarrollo de actividades que permitan a los estudiantes aprender indagando, o el trabajo grupal. A lo anterior se agregan sus reflexiones en la entrevista nº 1 en las que la profesora destaca la importancia de que los estudiantes “aprendan haciendo”, y de su preferencia porque los estudiantes puedan aprender a partir del trabajo en grupo, debatiendo e indagando (Informe nº 1, 27.08.2011).

Como vemos el primer discurso que aparece de Mariana sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se puede identificar entre las características del modelo activo y crítico. De las características de ese discurso se destacan tres: a) la creencia de que en el curso de historia y ciencias sociales se debe enseñar a los estudiantes a entender los problemas de la humanidad y que estudien contenidos que se relacionen con lo que viven en su realidad inmediata; b) la creencia de que el profesor debe ser un actor que decida sobre el currículum y que la historia y las ciencias sociales deben tener un rol transversal en el currículum escolar, ya que a través de ella se potencia el desarrollo de valores democráticos; y c) la creencia en que se debe enseñar historia y ciencias sociales tomando en consideración los intereses de los estudiantes, por esto se debe colocar acento en la utilización de estrategias que permitan a los estudiantes indagar y aprender en colaboración con los otros.

En el análisis de las creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de Mariana aparece también un segundo conjunto de creencias que se contradicen con lo anterior y manifiestan características más propias de un modelo tradicional. Este segundo

discurso aparece en las respuestas y reflexiones de Mariana relacionadas con el cuestionario nº2 y que hacen referencia a situaciones de la práctica.

La primera característica de este segundo discurso es la creencia de que los docentes para decidir qué enseñar a sus estudiantes deben seguir los lineamientos establecidos por el currículum institucional. Ejemplo de lo anterior son las decisiones que toma Mariana para relatar las clases para los dos objetivos propuesto en el segundo ítem del cuestionario nº 2. Como hemos visto en el capítulo anterior los objetivos y contenidos planteados por la profesora para el desarrollo de sus relatos de clases se ajustan a los planteados por el Marco Curricular chileno (MINEDUC, 2009). Al analizar la propuesta podemos ver que Mariana no toma decisiones sobre el qué enseñar, sino que solamente reproduce lo planteado por los instrumentos curriculares (Informe nº2, 24.09.2011).

La segunda característica del discurso tradicional sobre la enseñanza, es la creencia que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe poner el acento en el tratamiento de contenidos de tipo sustantivos o específicos, más que en el desarrollo del aprendizaje de contenidos de tipo procedimental. Las decisiones de la profesora para los ítem 2 y 3 del cuestionario nº2 grafican lo anterior. Las respuestas de Mariana en el ítem 3, por ejemplo, ponen el énfasis en la enumeración de una serie de contenidos específicos que se pueden desarrollar, según ella, para cada actividad pero en ningún caso se explicita el desarrollo de contenidos de tipo procedimental como, por ejemplo, el desarrollo del pensamiento temporal (Informe nº2, 24.09.2011).

Las creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de Mariana se caracterizan por la convivencia de dos discursos. El primero identificado con una enseñanza de la historia y las ciencias sociales de tipo activo y crítico en la que se resalta el aprendizaje por descubrimiento, la participación de los estudiantes, el tratamiento de contenidos socialmente relevantes y un profesor crítico sobre el currículum. Y un segundo discurso sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales identificado con un modelo tradicional el que se caracteriza por una enseñanza en que el profesor es un simple reproductor del currículum y en donde el acento se pone en enseñar contenidos específicos o sustantivos, más que la enseñanza de contenidos de tipo procedimental.

c) Las creencias de Mariana.

Las respuestas y reflexiones de la profesora en relación con su pensamiento nos han permitido establecer que en Mariana conviven dos grandes grupos de creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. El primer grupo que identificamos como “el discurso declarativo” tiene las siguientes características:

- Una creencia de la ciencia histórica identificada con elementos propios de la escuela de los Annales y la Nueva Historia. De ahí la preocupación por las relaciones pasado-presente, por los otros y las otras. Y el entendimiento de la historia como una construcción social y un conocimiento subjetivo.
- Una creencia de la enseñanza de la historia que reconoce al docente como un agente que decide sobre el currículum y, además, en la que se deben enseñar problemas socialmente relevantes, en la que la historia y las ciencias sociales deben tener un rol central y transversal en el currículum y en la que los intereses de los niños y su desarrollo deben ser los que guíen la enseñanza.

Un segundo grupo de creencias que podemos identificar como “el discurso oculto” que se caracteriza por:

- Una enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la que los profesores son simples agentes reproductores del currículum oficial.
- Una enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la que el acento está en la enseñanza y aprendizajes de contenidos de tipo sustantivo o específico, y no en el desarrollo de contenidos procedimentales.

La frontera de estos dos discursos la encontramos en los ejercicios relacionados con la práctica. Como hemos visto, las respuestas de la profesora identificadas con un discurso de tipo tradicional las encontramos concentradas en dos actividades específicas del cuestionario nº2: la primera referida al relato de dos clases para dos objetivos dados (Cuestionario nº 2, ítem 2) y la segunda en la evaluación sobre la utilidad de unas actividades dadas (Cuestionario nº2, ítem 3). Estas características de las creencias de

Mariana siguen en la línea de lo planteado por otros estudios en cuanto a la contradicción de las creencias y a las distancias que existen en el pensamiento de los profesores en torno a lo que piensan y la práctica (Pajares, 1992).

5.2 PROPÓSITOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES DE UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

El análisis de las creencias de Mariana nos ha permitido identificar y caracterizar sus propósitos para enseñar historia y ciencias sociales. Entendemos que el desarrollo de una práctica coherente de la historia y las ciencias sociales debe considerar los propósitos que tiene un docente para guiar su práctica, ya que debieran ser estos los que guíen las decisiones de los profesores y profesoras al enseñar.

Sobre los propósitos de Mariana para enseñar historia y ciencias sociales podemos decir que se desarrollan en torno a un fin mayor que es la enseñanza para la transformación de la realidad social. Esta idea la podemos encontrar en los fundamentos que da Mariana, cuando relata porque es profesora de historia:

Yo soy profesora de básica porque siempre me ha gustado la historia. Por eso solicité poder comenzar a hacer clases de historia. ¿Por qué?. Porque como yo trabajo en una población que es la José María Caro, una población muy estigmatizada, pensaba que tenía que haber alguna forma por la cual yo pudiera ayudar a los estudiantes. Pensaba que la historia era el camino para ayudar a los chiquillos, porque siempre creí que era la forma para que ellos actuaran, se cuestionaran lo que sucedía, tuvieran un pensamiento crítico (Informe nº2, 24.09.2011).

El compromiso de Mariana en relación con enseñar para la transformación de la realidad social es entendido por ella como un compromiso político que es el que sustenta su quehacer como profesional. La profesora indica al respecto que:

Esto es una lucha constante en la que no se puede claudicar, si yo pienso que el medio me va a ganar, mejor no hago clases... yo debo hacer lo mío

con todo el profesionalismo... no puedo colocar como barrera el medio y problemas como la droga, la violencia que hay acá donde viven los chiquillos. No sé si soy muy romántica al pensar esto pero los chiquillos como que captan la idea y entienden el sentido de lo que les digo... (Informe nº 1, 27.08.2011).

Además del fin mayor relacionado con la enseñanza para la transformación de la realidad social, de las respuestas y reflexiones de Mariana se pueden extraer dos propósitos específicos a desarrollar en su práctica. Estos dos propósitos son: el desarrollo de una enseñanza que promueva la participación ciudadana y una enseñanza que forme el pensamiento crítico de los estudiantes.

Mariana tiene como primer propósito de su práctica desarrollar la participación ciudadana entre sus estudiantes. Mariana cree que los estudiantes deben ser preparados para poder ejercer el ejercicio pleno de la ciudadanía, ya que estima que:

Los niños al comprender que forman parte de una comunidad y que las acciones de unos afectan a otros, al conocer sus derechos como individuos y que son un actores sociales deberían llegar a comprender que el ejercicio de la ciudadanía es un recurso para enfrentar problemas y desigualdades (Informe nº 1, 27.08.2011).

La profesora entiende que enseñar a los estudiantes que forman parte de una comunidad puede permitirles comprender tanto su individualidad, como también desarrollar el respeto por la diversidad y desde ahí generar proyectos que permitan el cambio:

La socialización debería facilitar el desarrollo del ser como individuo respetando sus diferencias. Debería ser promotora del desarrollo de la individualidad para que finalmente la persona como individuo sea un agente transformador, creador, capaz de realizar proyectos para su realización personal y de la comunidad (Informe nº 1, 27.08.2011).

Mariana no entiende el concepto de socialización desde la perspectiva de un sometimiento al orden establecido y al aprendizaje de las reglas para mantener el statu-quo. Al contrario

la profesora entiende que desde la socialización y la convivencia y reconocimiento de los otros, los estudiantes pueden tomar conciencia de sí y generar cambios.

El segundo propósito de Mariana para enseñar historia y ciencias sociales es una enseñanza que forme el pensamiento crítico de los estudiantes. La profesora cree que debe desarrollar el espíritu crítico en sus estudiantes porque:

Desarrollar el espíritu crítico equivale a desarrollar habilidades de pensamiento como análisis, síntesis y/o evaluación de la información partiendo de la observación, de la vivencia de experiencias, de reflexiones, de razonamiento y de comunicación. Esta ejercitación proporcionará una guía para creer y actuar, e integrarse a una comunidad que busca y que crea. Es necesario para evitar la apatía intelectual que promueven las clases dirigentes (Informe nº 1, 27.08.2011).

Mariana entiende que el desarrollo de un pensamiento crítico entre sus estudiantes les otorga libertad. Así, por ejemplo, indica que cree que los estudiantes deben aprender historia “para poder ser actores activos, opinantes, porque si tengo palabra y opinión me puedo defender” (Informe nº2, 24.09.2011).

El desarrollo de una enseñanza que forme el pensamiento crítico en los estudiantes exige para Mariana un cambio en su práctica, por eso indica que se propone

Ser una profesora que guíe el aprendizaje, que los ayude a pensar. Desarrollar el pensamiento crítico, salir del modelo tradicional porque creo que para uno y para ellos es agotador... ellos dicen que ese modelo les aburre dicen por favor no dicte... yo creo que se puede hacer de otra forma a un modelo más activo o crítico ver como lo que pienso sea más concordante con la práctica (Informe nº2, 24.09.2011).

Tomando en consideración estos propósitos Mariana se planteó desarrollar una práctica coherente con esos fines.

CAPÍTULO VI

LA PRÁCTICA DE MARIANA

6.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo caracterizamos, en primer lugar, la práctica de aula de Mariana. Para esto durante la segunda etapa de la investigación observamos la práctica de la profesora durante la fase pre-activa correspondiente a la preparación de la enseñanza. Y durante cinco clases realizadas entre los meses de octubre y noviembre del 2011. En la segunda parte del capítulo analizamos la coherencia de la práctica de la profesora con sus propósitos. Y revisamos los efectos de una práctica desarrollada en base a los propósitos para enseñar en cuanto a sus fortalezas y límites.

Mariana planificó y realizó sus clases en función de los propósitos que nos expuso. Para poder desarrollar su práctica la profesora debió considerar algunos requerimientos de la institución, como fueron: el plan anual de la escuela, sin modificaciones; el compromiso de cubrir los contenidos mínimos obligatorios del currículum; y ajustarse al calendario de evaluaciones nacionales (SIMCE) e internas (Pruebas Globales).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores la profesora desarrolló su práctica en el octavo año básico, curso final de la educación básica o primaria chilena³. El curso de octavo año básico era un curso compuesto por mujeres y hombres de edades entre los 13 y

³ La última reforma curricular ha reconfigurado la enseñanza primaria y secundaria en Chile por lo que a partir del año 2013, los cursos de séptimo año y octavo año básico han pasado a ser parte de la educación media o secundaria en Chile.

15 años. El curso contaba con una matrícula de 40 estudiantes perteneciendo en su mayoría a la población en la que se encontraba la escuela.

El tema tratado durante la práctica fue la Revolución Industrial, contenido perteneciente al currículum de octavo año básico de acuerdo con el Marco Curricular chileno actualizado el año 2009 por el MINEDUC. La elección de este tema se correspondió también con la planificación anual de contenidos entregada por la institución propietaria de la escuela. La escuela autorizó a Mariana para que en la práctica pudiera realizar actividades de enseñanza que no estuvieran en la planificación anual de la escuela, pero no la autorizó para elaborar un nuevo plan de clase de carácter oficial. Ante estas condiciones el plan de clases que elaboró la profesora para las clases observadas en esta investigación tuvo un carácter de borrador y no fue incorporado como una modificación al plan entregado por la escuela.

El plan de clase fue diseñado para tratar en el octavo año básico la unidad didáctica sobre La Revolución Industrial. Para elaborar el plan la profesora tuvo en cuenta sus propósitos para enseñar Historia y Ciencias Sociales, que rescatamos en la primera fase de la investigación. Los propósitos de Mariana eran: a) el desarrollo de una enseñanza que promueva la participación de los estudiantes; y b) una enseñanza que forme el pensamiento histórico de los estudiantes.

El plan de clases inicialmente fue diseñado para seis clases. Las estrategias que predominaron en las elecciones de la profesora para desarrollar el aprendizaje de sus estudiantes fueron el trabajo en grupo y la indagación de documentos y fuentes históricas. En la práctica el plan fue modificado ajustándose al tratamiento de las causas y consecuencias de la Revolución Industrial, además de desarrollarse solamente en cinco clases. Los ajustes respondieron a demandas de horario de la escuela, ya que los estudiantes tuvieron que rendir las evaluaciones globales y la prueba SIMCE. A esto se sumó que el curso debía preparar su acto de graduación de la Educación Básica.

6.2 ENSEÑAR HISTORIA: LA PRÁCTICA DE MARIANA

Durante esta fase estuvimos con Mariana siete sesiones: en cinco clases y en dos reuniones de preparación de la práctica. Para el análisis de la práctica y la caracterización de esta utilizamos el marco de observación que diseñamos siguiendo las investigaciones de Ball et. al, (2008), Rowland, et, al., (2005) y Monte-Sano y Budano (2013). Este marco observa la práctica desde las siguientes cuatro dimensiones: 1) Fundamentos de la enseñanza de la historia; 2) La transformación; 3) Conexión y coherencia en la Historia enseñada; y 4) Atención a los conocimientos de la Historia de los estudiantes.

A continuación describimos la práctica de Mariana a partir de cada una de las dimensiones señaladas.

6.2.1 Fundamentos de la enseñanza de la historia en la práctica de mariana.

La observación de la práctica de Mariana, en su fase pre-activa y activa, nos ha permitido distinguir que se desarrolla en base a cuatro fundamentos o ideas: a) el contenido histórico identificado con la Nueva Historia; b) una enseñanza que fomente la participación en los estudiantes; c) la idea de que los estudiantes puedan aprender a pensar históricamente y d) la presión de la cobertura curricular.

a) El contenido histórico identificado con la Nueva Historia.

Mariana guía su práctica teniendo como fundamento una idea del contenido histórico identificado con la Nueva Historia. Los temas seleccionados para las clases tienen el objetivo de permitir a los estudiantes indagar en la historia de la vida cotidiana y en la historia de los de abajo. En la reunión que denominamos de “preparación de la enseñanza”, Mariana decide tratar como uno de los temas de su plan de clases “El Trabajo” vinculado al impacto social de la Revolución Industrial. La profesora decide trabajar el tema colocando acento en que los estudiantes puedan comprender el impacto del trabajo en la vida de las personas desde la óptica de la historia de la vida cotidiana y desde la historia de

los sin voz. Por esto decide que sus estudiantes indaguen sobre el Trabajo preguntando a sus papás o familiares:

Aquí ellos pueden preguntar a sus papás como llegaron a trabajar en lo que hacen, si están contento con eso, cómo es su trabajo... creo que esto puede servir mucho a los niños para las decisiones que tengan que tomar en el futuro. Aquí también me gustaría que viéramos algo sobre el trabajo de niños y mujeres (Informe nº 4, 18.10.2011).

Las actividades que piensa Mariana desarrollar en sus clases también dan cuenta de una concepción de la historia identificada con la Nueva Historia. Por ejemplo, Mariana planea el desarrollo de actividades que permitan a los estudiantes trabajar con fuentes y además debatir y contrastar sus conclusiones, como lo muestra el siguiente episodio:

Claro, aquí podríamos plantear que trabajen por grupos y cada uno explique ¿cuáles o cuál cree que fueron las causas? ... entonces trabajaríamos en grupo este tema y luego haríamos el análisis en común. Por ejemplo les puedo pedir que cada grupo exponga [a partir de las fuentes que revisaron] por qué cree que son causas tales cuestiones y luego la discutan... (Informe nº 4, 18.10.2011).

Consideramos la decisión de incluir el trabajo con fuentes y el debate entre los estudiantes como una representación de una concepción del contenido histórico desde la perspectiva de la Nueva Historia, porque entendemos que la profesora al desarrollar este tipo de actividades busca que sus estudiantes comprendan el sentido interpretativo de la historia y su valor como producto de una construcción social.

Los dos episodios citados se desarrollaron durante la preparación de la enseñanza y nos permiten establecer que las ideas del contenido histórico de Mariana se fundamentan en los marcos de la Nueva Historia por lo que entiende la ciencia histórica como una construcción social, por lo tanto como un conocimiento subjetivo. Además entiende que todos los seres humanos pueden ser considerados sujetos de la historia, lo que se ha graficado a partir del desarrollo de la historia de los de abajo (Burke, 1998).

b) Una enseñanza que fomente la participación en los estudiantes.

La segunda idea sobre la que fundamenta su práctica Mariana es el desarrollo de una enseñanza que fomente la participación en los estudiantes. La profesora decide la utilización de estrategias que permitan a los estudiantes aprender a través de la indagación y el trabajo grupal. Esto se desprende de las tres actividades que diseñó Mariana y que desarrolló durante las cinco clases que observamos.

La primera actividad que planteó Mariana tuvo como objetivo que los estudiantes ordenaran temporalmente los cambios en la actividad agrícola a través de la historia. Para el desarrollo de la actividad se solicita que los estudiantes formen grupos de trabajo y se les entrega un set de imágenes a cada grupo. Para el desarrollo de la actividad los estudiantes debían realizar lo siguiente (Anexo: documentos de trabajo y materiales):

- 1- Ordenar las imágenes temporalmente.
- 2- Explicar el orden establecido a las imágenes.
- 3- Identificar la imagen que representa el cambio más significativo según el criterio del grupo.
- 4- Identificar qué elementos permanecen o no cambian en todas las imágenes.
- 5- Presentación frente al curso y discusión.

La segunda actividad que planteó la profesora tuvo como objetivo que los estudiantes indaguen sobre cuáles fueron las posibles causas de la Revolución Industrial. Para esto la profesora decidió plantear una actividad basada en el trabajo colaborativo y con fuentes históricas en la que se les plantea a los estudiantes que deben asumir el papel de investigadores para resolver la pregunta siguiente: ¿cuáles fueron las causas de la Revolución Industrial? La tercera actividad que planteó Mariana tiene como objetivo que los estudiantes indaguen en las consecuencias de la Revolución Industrial a partir del trabajo con fuentes. Para esto Mariana solicitó nuevamente el trabajo en grupo e indagar en un set de documentos las posibles consecuencias (Anexo: documentos de trabajo y materiales).

Las tres actividades planteadas por Mariana para desarrollar su práctica tienen como característica común el desarrollo del aprendizaje a través de la indagación con el objetivo de que los estudiantes puedan convertirse en constructores de sus propios aprendizajes. Para esto la profesora decide que en cada actividad los estudiantes trabajen a partir de documentos o fuentes históricas: Actividad nº1 imágenes de la agricultura en distintos períodos de la historia; Actividad nº 2 y nº3 set de fuentes sobre la Revolución Industrial. La decisión por centrar el trabajo de los estudiantes en la indagación es una evidencia de la apuesta de Mariana por el desarrollo de una enseñanza que promueva la participación de los estudiantes. Como ha planteado Santisteban (2009), refiriéndose al desarrollo de las competencias ciudadanas en la clase de historia y ciencias sociales, en el aula se deben trabajar estrategias que promuevan una actitud abierta a la indagación. A esto se agrega que el trabajo con fuentes es considerado una herramienta clave si se busca que los estudiantes comiencen a aprender para comprender y analizar críticamente la realidad que los rodea.

La decisión de Mariana por el desarrollo del trabajo grupal muestra que la profesora pretende incentivar entre sus estudiantes habilidades comunicativas, que les permitan enfrentarse al debate y discusión a partir del desarrollo de su racionalidad. La opción de Mariana por el trabajo grupal es una constancia de que un fundamento de su práctica es el desarrollo de una enseñanza que promueva la participación. El uso de este tipo de estrategias de aprendizaje se encuentra asociado al desarrollo de competencias ciudadanas como indica Santisteban (2009), las competencias ciudadanas se forman en el proceso de interacción con otras personas y el medio social.

c) Los estudiantes puedan aprender a pensar históricamente.

El tercer fundamento sobre el que desarrolla su práctica Mariana es la idea de que los estudiantes pueden aprender a pensar históricamente. En la preparación de la enseñanza y en las tres actividades que planeó definitivamente se puede observar su preocupación y decisión por desarrollar el pensamiento histórico entre sus estudiantes.

Durante la reunión de preparación de la enseñanza encontramos acciones de la profesora que nos permiten observar que el desarrollo del pensamiento histórico entre sus estudiantes es parte de sus fundamentos. Mariana en el relato que hace durante la reunión de preparación de la enseñanza insiste en que las actividades han de permitir a los estudiantes distinguir los elementos de cambio y continuidad. Cuando Mariana decide trabajar el tema de la Revolución Industrial indica que pretende que los estudiantes aprendan “cómo se produjo la Revolución Industrial... creo que tendría que ver los cambios que se producen en la mano de obra, la industria, los capitales” (Informe nº 4, 18.10.2011). La profesora decide que para tratar el tema de las causas de la Revolución Industrial debe realizar una actividad en la que los estudiantes puedan distinguir los elementos de cambio y continuidad. Mariana estima que para poder hacer lo anterior una buena estrategia puede ser el trabajo con fuentes (Informe nº 4, 18.10.2011). Finalmente la profesora decide hacer lo siguiente:

Podríamos plantear que trabajen por grupos y cada uno explique cuáles o cuál cree que fueron las causas (...) entonces trabajaríamos en grupo este tema y luego haríamos el análisis en común, o no? Por ejemplo les puedo pedir que cada grupo exponga por qué cree que son causas tales cuestiones y luego la discutan... así se puede ver lo de la multi-causalidad (Informe nº 4, 18.10.2011).

El desarrollo del pensamiento histórico en sus estudiantes como fundamento de la práctica de Mariana se puede observar en las tres actividades que desarrolló en la práctica. En primer lugar vemos actividades que tienen como objetivo desarrollar conocimientos relacionados con el tiempo histórico. En la actividad nº1 Mariana pretende que los estudiantes elaboren una secuencia temporal y distingan elementos de cambio y continuidad en el trabajo agrícola (Anexo: documentos de trabajo y materiales). En la actividad nº 3 Mariana también se decide por el desarrollo de conocimientos relacionados con el tiempo histórico, lo que se manifiesta en las preguntas nº 1, nº 2, nº 4 y nº 5 (Anexo: documentos de trabajo y materiales):

1. ¿Qué cambios trajeron las nuevas tecnologías o maquinarias en la producción?
2. ¿Cuáles son las características de las nuevas formas de producción?

4. ¿Qué cambios se produjeron en el trabajo?
5. ¿Qué consecuencias trajo para los trabajadores la revolución industrial?

En la actividad nº2 vemos que Mariana diseña ejercicios para el desarrollo de la narración histórica entre sus estudiantes. Entre esas actividades podemos distinguir preguntas que apuntan al desarrollo de explicaciones causales históricas (Anexo: documentos de trabajo y materiales):

- 1- Identifica las fuentes que explican el origen o las causas de la revolución industrial. (Toma registro de ellas en tu cuaderno)
- 2- Haz una lista donde indiques cuáles son las posibles causas que explican la revolución industrial.
- 3- Selecciona en conjunto cuál es la que creen que es la principal causa que explica la revolución industrial. Justifica el ¿por qué de esta selección?

Para la actividad nº 2 Mariana diseña también un ejercicio que busca desarrollar la narración histórica en sus estudiantes como se puede observar en la siguiente cita (Anexo: documentos de trabajo y materiales):

Redacten un texto de 15 líneas que explique el origen de la revolución industrial a partir de la información que han recopilado del análisis de las fuentes

En la actividad nº 3 Mariana se decide por realizar actividades para que sus estudiantes desarrollen la empatía histórica. Esto se manifiesta en la pregunta nº 6 que busca que los estudiantes reflexionen sobre las condiciones del trabajo de las personas en tiempos de la Revolución Industrial como vemos en la siguiente cita (Anexo: documentos de trabajo y materiales):

6. ¿Qué opinas sobre los cambios en las formas y condiciones del trabajo durante la revolución industrial? ¿Qué harías si fueras un trabajador o trabajadora de la revolución industrial?

Las tres actividades planeadas por Mariana son una muestra de su apuesta por desarrollar en sus estudiantes la interpretación histórica. Esto se manifiesta en que la base sobre la que se desarrollan las actividades nº1, nº2 y nº 3 es el trabajo con fuentes y actividades que solicitan a los estudiantes la contrastación y confrontación de textos históricos.

El análisis de la preparación de clases y las tres actividades planificadas por Mariana para su práctica nos permite establecer que el tercer fundamento sobre el que desarrolla la enseñanza es formar el pensamiento histórico de sus estudiantes. En la revisión de las actividades diseñadas por Mariana se ponen de manifiesto sus objetivos de enseñar para la formación del pensamiento histórico. Es así como podemos encontrar la planificación de actividades que desarrollan los cuatro aspectos fundamentales de la formación del pensamiento histórico establecidos por Santisteban, González y Pagès (2010) y que se refieren a la conciencia histórico temporal, la representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica, la empatía histórica y las competencias para contextualizar y la interpretación de la historia a partir de las fuentes.

d) La presión de la cobertura curricular.

El cuarto fundamento que identificamos es la presión de la cobertura curricular. Las decisiones que toma Mariana para realizar la práctica se encuentran vinculadas a la posibilidad que tiene como profesora para cubrir los contenidos curriculares que le exige la escuela. Durante la preparación de la enseñanza Mariana manifestó que una de sus preocupaciones era como cumplir con el currículum como se manifiesta en la siguiente cita: “Yo a veces tengo la duda de cómo lo vamos hacer con el tema de lo que tengo que cumplir por el currículum” (Informe nº 4, 18.10.2011). La influencia de la cobertura curricular como un factor que incide en las decisiones sobre la enseñanza de la profesora se manifiesta en dos cuestiones más que se evidenciaron durante la preparación. La primera es que Mariana decide llevar cabo el tratamiento de la unidad de la Revolución Industrial

luego de haber sorteado la Prueba SIMCE⁴ ya que argumenta que “Mi idea es que hagamos las clases luego del SIMCE porque ahí tendré más tiempo (...) ahora le dedico mucho tiempo a hacer ensayos y cosas así (para el SIMCE)” (Informe nº 4, 18.10.2011).

La presión de la cobertura curricular sobre la enseñanza queda en evidencia también en el hecho de que Mariana como profesora debe cumplir con los planes de clases que vienen diseñados desde la institución que coordina la escuela en que trabaja. Esto tuvo como consecuencia que no se pudiera diseñar una nueva planificación lo que limitó, por ejemplo, que la profesora pudiese seleccionar otros contenidos para enseñar. Sin embargo, Mariana pudo realizar un plan alternativo que fue sobre el que desarrolló sus clases y al que hemos sometido a análisis en este apartado.

6.2.2 La transformación

La Revolución Industrial fue el tema tratado durante las cinco clases que observamos. En este lapso de tiempo la profesora tomó distintas decisiones para hacer comprensible el contenido histórico a sus estudiantes.

a) Estrategias y rol de Mariana en la enseñanza.

Un primer aspecto a analizar sobre la transformación son las estrategias y roles que tomó Mariana en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La observación nos evidencia que durante las cinco clases la profesora evolucionó en cuanto las estrategias y roles para enseñar. En el inicio de la práctica sus decisiones fueron dubitativas y realizó acciones para enseñar propias de un modelo técnico, mientras que hacia la tercera clase las prácticas de tipo activo se consolidaron.

El carácter dubitativo de las decisiones se manifiesta en el inicio de la práctica –primera clase- en la que podemos distinguir la utilización de diversas estrategias. En la primera

⁴ SIMCE es la principal evaluación estandarizada aplicada por el Ministerio de Educación de Chile.

clase se realizaron tres actividades que tuvieron como objetivo común introducir a los estudiantes en la temática de la Revolución Industrial.

En la actividad de inicio y en la actividad con la que finalizó la clase podemos ver la utilización de estrategias en las que la profesora tiene un rol como animadora. Este rol se basa en el desarrollo del aprendizaje por descubrimiento, la indagación y en que los estudiantes aprendan en interacción con los otros. Mariana a través de estas actividades pretendió hacer comprender a los estudiantes que la historia tiene un carácter interpretativo por esto su elección por el trabajo con documentos y fuentes.

Un primer episodio es la actividad de inicio en que la profesora se decide por un ejercicio que le permita conseguir la participación de los estudiantes. Plantea una actividad de motivación que tiene como objetivo indagar en los conocimientos que tienen los estudiantes con respecto a la Revolución Industrial. La profesora inicia la clase con una pregunta y a partir de ella comienza a incentivar y moderar la participación de los estudiantes, como vemos en el siguiente episodio (Clase nº 1, 08.11.2011):

TIEMPO	INTERVINIENTE	DIALOGO
00:00:30	Profesora	¿Qué valor tiene para ustedes la revolución Industrial?
00:01:00	Estudiante (Matías)	Para mí es importante porque la tercera revolución industrial está ahora, con la robótica y las telecomunicaciones. Yo encuentro que la revolución industrial sirvió para facilitar el trabajo al hombre
00:01:26	Profesora	¿Quién tiene una opinión diferente a la de Matías?
00:01:33	Estudiante (mujer)	Yo creo que tiene puntos a favor y en contra. En contra sería por lo de la contaminación, por la gran cantidad de máquinas... pero a favor sería que ayuda a la vida... favorece la vida diaria
T800:01:55	Profesora	Por ejemplo en tu vida cotidiana en ¿qué manera crees que te ha favorecido la revolución industrial?
00:02:00	Estudiante 2	De muchas formas... acá en el colegio, en la casa cuando mis papás cocinan, plchan todos esos son cosas muy pequeñas, ya que uno está acostumbrado a ellos pero marcan la diferencia..

00:02:15	Profesora	¿Quién más? De qué manera cree que nos ha favorecido? O qué valor tiene? O qué cosa nos ha desfavorecido?
00:02:30	Estudiante (n)	(Murmulla) la contaminación...
00:02:32	Profesora	Ya hablamos del tema de la contaminación...
00:02:35	Estudiante Matías	Aparte de que nos favorece también tenía un problema malo que para mí más bien es el sedentarismo. Por ejemplo con la televisión, los computadores, internet
00:02:52	Estudiante Camilo	Por ejemplo, yo creo que la revolución industrial nos sirvió para romper el tiempo. Por ejemplo en los trabajos si todo fuera a la antigua en la agricultura que sería toda a mano de obra. Sería un tiempo más largo. La planta habría que esperar que creciera, después cortarla, que después creciera y después cortarla... o como él decía la tercera revolución industrial nos ayudó en lo de transportarnos por ejemplo con las micros, los taxis, los autos... es una manera de que el tiempo se acorte.
00:03:20	Profesora	Y por qué crees tú que el tiempo es tan importante en esta época?

La tercera actividad, con la que finaliza la clase, sigue en una línea similar a la primera. En esta actividad la profesora se decide por una estrategia que incentive la participación de los estudiantes y que desarrolle su pensamiento temporal. Para esto la profesora desarrolló el trabajo entre iguales, la discusión y exposición de conclusiones y el trabajo con documentos o fuentes. A continuación vemos un ejemplo de la presentación de la actividad (Clase nº 1, 08.11.2011):

TIEMPO	INTERVINIENTE	DIALOGO
00:21:45	Profesora	<p>Ahora ustedes en grupo van a trabajar. Les voy a pasar unas imágenes que ustedes las van a ordenar temporalmente.</p> <p>Luego deben explicar porque las ordenaron de esa manera.</p> <p>Las imágenes las pueden recortar, les colocan números y luego una persona del grupo sale al frente a explicar lo que hicieron.</p>

En la primera clase también nos encontramos con la utilización de estrategias de tipo transmisivo centradas en el profesor y en las que los estudiantes aprenden por la memorización. La decisión por este tipo de estrategias transmite a los estudiantes una idea de que la historia es un conocimiento absoluto, que no deja espacio al cuestionamiento, ni a la interpretación. Ejemplo de esto es la segunda actividad que se realizó y que correspondió a una presentación general sobre la Revolución Industrial. La profesora optó por realizar una disertación sobre distintos aspectos de la Revolución Industrial entre ellos las causas y consecuencias, que fueron expuestos con ayuda de una presentación de power point. En el texto que sigue podemos ver un extracto de esa presentación (Clase nº 1, 08.11.2011):

TIEMPO	INTERVINIENTE	DIALOGO
00:08:00	Profesora	<p>Este esquema lo puse aquí para que ustedes corroboren lo que me han dicho anteriormente, que todo está bien, no hay nada de lo que ustedes opinaron, de lo que han aprendido... está bien.</p> <p>Aquí tenemos la revolución industrial este es nuestro tema... ahora... la riqueza... por qué surge la revolución industrial vamos a ir viendo en otro power (ppt) que tengo para después...</p> <p>Parte en la segunda mitad del siglo XVIII en Inglaterra y por qué surge... aquí está explicado pero este esquema lo quiero explicar más adelante (pasa a otra diapositiva)</p> <p>Aquí está una explicación en Inglaterra en 1750... en una de las clases yo les expliqué que no hay una fecha exacta de inicio de la revolución industrial se sabe que en el siglo XVIII, pero se sabe también que es a raíz del tema de la agricultura</p> <p>Pero ¿qué condiciones? ¿Cuáles fueron las condiciones previas para que surgiera la revolución industrial?</p> <p>Esta el aumento de la producción agraria, esto lo vamos a ver en detalle</p> <p>Mano de obra abundante ¿por qué? Porque la gente se venía del campo a vivir a la ciudad...</p>

Como hemos visto en el inicio de la práctica las decisiones tomadas por la profesora son dubitativas e incluso contradictorias sobre las estrategias a utilizar. Como vemos en los episodios expuestos en la primera y tercera actividad las estrategias utilizadas identifican el

desarrollo de actividades que permitan a los estudiantes acercarse al aprendizaje a través de la indagación, la participación y el trabajo entre iguales, lo que permite un aprendizaje de la historia como un conocimiento de tipo interpretativo. Sin embargo, en la primera clase también encontramos la segunda actividad que se identifica con el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje que conciben un aprendizaje a través de la memorización y reproducción de contenidos y en el que la profesora es una transmisora o relatora de los contenidos a aprender y repetir.

A partir de la segunda clase hemos podido observar un empoderamiento en estrategias que transmiten a los estudiantes un conocimiento de la historia como una ciencia interpretativa. En el desarrollo de las otras lecciones observadas todas las estrategias utilizadas se identifican con una enseñanza en la que la profesora cumple un rol como animadora y los estudiantes aprenden a través de la interacción entre iguales y a partir del aprendizaje por descubrimiento y el desarrollo de la indagación. Por ejemplo en la segunda clase (Clase nº 2, 09.11.2011) la profesora utilizó el trabajo grupal y el análisis de documentos y fuentes históricas continuando con el trabajo de análisis de imágenes iniciado en la parte final de la primera clase. Luego desarrolló una segunda actividad basada en el trabajo grupal y en fuentes históricas. El objetivo de la profesora para esta actividad fue que sus estudiantes conocieran las causas de la Revolución Industrial a partir del trabajo con fuentes. Mariana decidió entregar un set de fuentes por grupo y no un set por cada estudiante. El objetivo de la decisión fue que los estudiantes se encontraran “obligados” a tener que interactuar entre sí para poder acceder a la información de las distintas fuentes.

En el caso de la cuarta (16.11.2011) y quinta clase (24.11.2011) las estrategias que utilizó continuaron siendo aquellas en las que su rol es el de facilitadora y que se basan en el desarrollo del aprendizaje por descubrimiento. La actividad desarrollada en las dos clases fue indagar sobre las consecuencias e impacto de la Revolución Industrial a partir del trabajo con fuentes. Para esto los estudiantes, organizados en grupos, realizaron el análisis de las fuentes entregadas, primero debatiendo en torno a un conjunto de interrogantes planteadas por la profesora y luego expusieron y debatieron sus conclusiones con el resto del curso. La profesora durante la actividad se encargó de asesorar a los grupos en sus dudas y gestionó los tiempos del trabajo. En el momento de la exposición de los grupos la

profesora se encargó de moderar las intervenciones y de realizar preguntas a los grupos a partir de las conclusiones expuestas (Clase nº4, 16.11.2011; Clase nº5, 24.11.2011).

b) ¿Qué Historia enseña? Contenidos seleccionados y narraciones de la Historia en la Clase de Mariana.

Un segundo aspecto de análisis sobre la transformación es la selección de contenidos y las narraciones históricas que construye la profesora para enseñar. En primer lugar podemos ver que las decisiones de Mariana sobre los contenidos a enseñar y su tratamiento en el aula dan cuenta de la intención de que sus estudiantes entiendan la historia como un relato continuo en la que atención está en los grandes hechos y personajes y en el que no hay una conexión entre los procesos del pasado y el presente, ejemplo de esto es la decisión en la primera clase de realizar una exposición sobre los aspectos generales de la Revolución Industrial. Para esto la profesora realizó una presentación de aproximadamente 15 a 20 minutos en los que expuso distintos aspectos relacionados con antecedentes, causas y consecuencias de la Revolución Industrial. A continuación podemos ver algunos extractos de la transcripción de su exposición:

Aquí tenemos la revolución industrial este es nuestro tema (...)

Aquí está una explicación en Inglaterra en 1750... en una de las clases yo les expliqué que no hay una fecha exacta de inicio de la revolución industrial, se sabe que en el siglo XVIII pero se sabe también que es a raíz del tema de la agricultura.

Pero ¿qué condiciones? ¿Cuáles fueron las condiciones previas para que surgiera la revolución industrial?

Esta el aumento de la producción agraria, esto lo vamos a ver en detalle. Mano de obra abundante ¿por qué? Porque la gente se venía del campo a vivir a la ciudad.

Después tenemos que otras de las condiciones previas es la Burguesía. Que tenía grandes capitales para invertir y hacer las industrias. Porque [por ejemplo] yo puedo tener mucho dinero pero si ese dinero está estancado no surge, no crece. Entonces el burgués tiene una mentalidad racional que le permite invertir ese dinero, porque sabe las posibles

ganancias que puede tener, las posibles pérdidas y estamos en una época en que a estos hombres lo que más les interesa es acumular capital. Ellos además eran dueños de bancos, esos bancos daban préstamos y esos préstamos les generaban ganancias por lo que el capital iba creciendo cada día más.

(...) La máquina a vapor que fue el motor de esta revolución industrial por supuesto con el uso de energía de ese momento que fue el carbón.

Las transformaciones en la agricultura que es lo que vamos a ver ahora
(...)

Vamos a ver el tema de la agricultura ya saben que la explosión demográfica que se produce en Europa especialmente en Inglaterra, aquí está Inglaterra para que no se olviden (muestra mapa) que es una isla que está al norte de Francia (Clase nº 1, 08.11.2011).

Además de una selección y una narración histórica de tipo tradicional, también en la práctica de Mariana se realizan actividades y preguntas que tienen como objetivo que sus estudiantes puedan desarrollar conocimientos de tipo procedural o indaguen en contenidos sustantivos en los que se incluyen, por ejemplo, el tratamiento de la historia de los otros y de los problemas socialmente relevantes. En la clase nº 2 y la Clase nº4 podemos ver que las actividades desarrolladas en relación con la indagación de las causas y las consecuencias respectivamente de la Revolución Industrial tienen como base el trabajo con fuentes, lo que nos da cuenta de la decisión de la profesora por desarrollar el pensamiento histórico entre sus estudiantes. En el siguiente ejemplo vemos parte de la presentación de la actividad sobre las causas de la Revolución Industrial:

Ahora vamos a trabajar con fuentes históricas, así que voy a explicar en qué consiste el trabajo (la profesora reparte los set de fuentes por los grupos de estudiantes). Por favor, pongan atención. Voy a explicar el trabajo, vamos a leer juntos... todos tienen la hoja donde está lo que se solicita de este trabajo. ¿Cuáles son los orígenes o causas de la revolución industrial?

Imagínate que junto a tus compañeros forman un grupo de investigadores que se les asigna resolver el problema de ¿cuáles son las causas de la revolución industrial?

Para resolver este problema se les ha entregado un set de documentos que deberás analizar cuidadosamente para elaborar una explicación de las posibles causas de la revolución industrial.

Para poder resolver este problema realiza las siguientes actividades:

Identifica las fuentes que se refieren a explicar el origen o causas de la revolución industrial... -tienen que ir tomando apuntes en su cuaderno cuando dice identifiquen las fuentes que se refieren a explicar el origen o causa de la revolución industrial ustedes recibieron las fuentes las tienen que leer, las tienen que clasificar. Descubrir en cada una de ellas cuáles son las causas de la revolución industrial o sea lo que provocó la revolución industrial (Clase nº 2, 09.11.2011).

Finalmente podemos ver que entre las actividades que se proponen a los estudiantes se incluyen contenidos vinculados a los otros y las otras en la historia. La inclusión de estos contenidos aparece en las preguntas que guían la actividad sobre las Consecuencias de la Revolución Industrial, en las que la profesora acerca a los estudiantes a la historia del trabajo y los trabajadores a partir de las siguientes preguntas:

5. ¿Qué consecuencias trajo para los trabajadores la revolución industrial?
6. ¿Qué opinas sobre los cambios en las formas y condiciones del trabajo durante la revolución industrial? ¿Qué harías si fueras un trabajador o trabajadora de la revolución industrial? (Clase nº4, 16.11.2011)

Como hemos visto el conjunto de decisiones que toma la profesora en su práctica con respecto a la selección de contenidos y las narraciones históricas que construye para enseñar pueden ser identificadas con dos objetivos disímiles sobre lo que se pretende que los estudiantes aprendan de historia. En primer lugar, tenemos la selección de contenidos y

la construcción de una narración que transmite una idea de una historia de tipo tradicional, basada en el relato de tipo cronológico y centrada en el conocimiento de contenidos sustantivos. Estas decisiones aparecieron solamente en la primera clase. En segundo lugar tenemos las decisiones asociadas a una construcción de un conocimiento histórico de tipo interpretativo en la que se busca que los estudiantes aprendan contenidos de tipo procedural como el pensamiento temporal e histórico, además de la inclusión entre los contenidos del tratamiento de una historia que reconoce la historicidad de los miembros de la sociedad. Este tipo de decisiones estuvo presente en toda la práctica y se convirtió en la única opción a partir de la segunda clase.

c) Los recursos para enseñar Historia en la práctica de Mariana.

El tercer aspecto analizado sobre la transformación son los recursos utilizados para enseñar historia. En los recursos utilizados por Mariana encontramos aquellos que favorecen un aprendizaje memorístico y tradicional de la Historia y los que promueven el desarrollo del pensamiento temporal e histórico de los estudiantes.

La utilización de recursos memorísticos y tradicionales la encontramos en la primera clase en la que Mariana expone los aspectos generales de la Revolución Industrial apoyándose en un power point. La profesora presenta una serie de diapositivas en las que aparecen esquemas, transcripciones e imágenes referidas a las causas, desarrollo y consecuencias de la Revolución Industrial. Las diapositivas presentadas no esquematizan la información para facilitar el aprendizaje, sino que parecen tener el objetivo de ser un repositorio en donde la profesora pueda apoyar su exposición y luego los estudiantes puedan encontrar la información del tema expuesto. Esto se evidencia cuando la profesora indica que:

Aquí tenemos la revolución industrial este es nuestro tema... ahora... la riqueza... por qué surge la revolución industrial vamos a ir viendo en otro power (ppt) que tengo para después...

Parte en la segunda mitad del siglo XVIII en Inglaterra y por qué surge... aquí está explicado pero este esquema lo quiero explicar más adelante [pasa a otra diapositiva] (Clase nº 1, 08.11.2011).

En la cita podemos distinguir que el uso del power point tiene como objetivo exponer información de tipo transmisivo y no apoyar la comprensión del contenido por parte de los estudiantes. Esto se evidencia cuando la profesora decide omitir explicar el esquema referido a las causas de la Revolución Industrial, para poder continuar con la exposición de contenidos. El power point en la clase de Mariana juega un rol de guía para la exposición de la profesora. De esta manera la presentación power point es un medio por el cual la profesora “asegura” que el contenido relatado pueda ser adquirido posteriormente por los estudiantes en caso de que estos no puedan avanzar en sus apuntes (Clase nº 1, 08.11.2011).

El recurso más utilizado por Mariana para apoyar la enseñanza fueron los documentos y la fuentes históricas. El uso de este tipo de recursos tuvo como objetivo desarrollar entre los estudiantes el pensamiento temporal e histórico. En la primera clase Mariana utilizó un set de imágenes (caricaturas) que daban cuenta de las distintas formas por las que el ser humano desarrolló la producción agrícola y textil. Con las imágenes realizó la actividad nº 1 de la clase en la que se debían ordenar temporalmente las imágenes (Clase nº 1, 08.11.2011).

Para el caso del tratamiento de las causas y consecuencias de la Revolución Industrial la profesora utilizó fuentes históricas. Para cada actividad la profesora seleccionó un set de fuentes primarias y secundarias que permitieran escribir narraciones sobre distintos aspectos de la Revolución Industrial. La profesora agrupó las fuentes seleccionadas en dos cuadernillos y entregó uno por grupo de estudiantes al iniciar cada actividad. La decisión de entregar solo un cuadernillo por grupo tuvo como objetivo inducir el trabajo grupal, ya que los estudiantes para realizar a la actividad estaban obligados a organizar el material, redistribuir funciones y finalmente poner en común su trabajo (Clase nº 2, 09.11.2011; Clase nº4, 16.11.2011).

En la selección de fuentes la profesora se preocupó de incluir documentos referidos a actores históricos como los y las niñas, los trabajadores y las condiciones del trabajo. Por ejemplo, en el set de documentos entregados en la clase nº4 para tratar el tema de las consecuencias de la Revolución Industrial, se incluye el relato de una niña trabajadora de

las minas de carbón titulado “Declaraciones de la niña Sarah Gooder, de ocho años de edad. Testimonio recogido por la Comisión Ashley para el estudio de la situación en las minas, 1842”. También se incluyen en el set dos citas de F. Engels del texto “La situación de la clase obrera en Inglaterra. 1845” en las que se refiere al trabajo y sus condiciones. Y otra cita de un informe de un médico británico sobre la situación de los trabajadores de las fábricas (Clase nº4, 16.11.2011). Con la selección y uso de este tipo de fuentes la profesora pretendió apoyar su objetivo de que los estudiantes comprendan que todos los grupos sociales tienen historicidad.

Los recursos utilizados por la profesora para desarrollar la enseñanza historia nos muestran dos ideas contradictorias sobre lo que quiere enseñar. En primer lugar, vemos la utilización de recursos como la presentación en diapositivas de power point, para desarrollar una clase de tipo expositiva, en la que la historia se entiende como un conjunto de hechos y fechas. En segundo lugar, distinguimos el uso de recursos que apuntan a una enseñanza de la historia a partir del énfasis en su carácter interpretativo. Al igual que para otros aspectos descritos anteriormente en la práctica de Mariana se observa una evolución en sus decisiones. Es así como el apoyo en recursos de tipo más tradicional quedó acotado solamente a parte de la primera clase, mientras que los recursos que apoyaban una enseñanza de la historia como una ciencia interpretativa, y que favorecen el pensamiento histórico y temporal fueron utilizados en parte de la primera clase y en todas las clases que continuaron a esta.

6.2.3 Conexión y coherencia en la historia enseñada

En este apartado analizamos las decisiones de la profesora con respecto a la historia a enseñar, el currículo y el plan de clases. Esta dimensión fue una de las más complejas de analizar en la práctica de Mariana, porque las decisiones sobre los planes de clases se encontraban limitadas por la obligación de utilizar o seguir las planificaciones entregadas por la institución que administra la escuela.

Esto tuvo distintas consecuencias. Primero que la profesora no pudiera elaborar un nuevo plan de clases, ante lo que se realizó un “plan borrador”, con la autorización de la directora de la escuela, sobre el que se diseñó la enseñanza para el período en que observamos la práctica. Segundo para la elección de la temática a tratar, los contenidos y objetivos se

debieron considerar e incorporar parte de lo propuesto por la planificación entregada por la escuela⁵. Teniendo en cuenta lo descrito hemos analizado la práctica de Mariana desde esta dimensión.

El plan de clases

En la preparación de la enseñanza Mariana se decidió por diseñar un plan de clases que le permitiera avanzar en el desarrollo de los siguientes objetivos fundamentales del currículum (Anexo: documentos de trabajo y materiales):

Comprender que los períodos de la historia se definen según rasgos que les dan unidad y que el paso de un período a otro está marcado por cambios profundos que afectan múltiples dimensiones históricas.

Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea.

Comprender que todo relato histórico supone una selección de hechos y personajes.

Indagar sobre temas del nivel seleccionando fuentes pertinentes y justificando su elección.

En el plan borrador inicial y con fin de avanzar en el logro de los objetivos citados se decidió desarrollar en los estudiantes los conocimientos asociados a las siguientes unidades de contenido (Anexo: documentos de trabajo y materiales):

6. La Revolución Industrial, sus proyecciones económicas, sociales y geográficas: Reconocimiento de los antecedentes de la Revolución

⁵ Ante el problema de no poder realizar una nueva planificación de clases solicitamos autorización a la directora de la escuela para poder hacer modificaciones en el aula, al plan entregado por la institución. A esto le hemos llamado “Plan Borrador”. Este plan no quedó estampado en un documento oficial. Lo que decidimos con Mariana fue primero realizar una reunión en la que Mariana en voz alta fue describiendo lo que pretendía hacer durante su práctica, esto quedó registrado en video que luego fue transscrito. Además tomamos notas de las decisiones que iba describiendo en voz alta la docente. Además de los apuntes y transcripción de la reunión, Mariana nos entregó la descripción que hizo para las tres actividades que realizó finalmente durante su práctica.

Industrial: las revoluciones demográfica, agrícola y tecnológica del siglo XVIII. Caracterización de la Revolución Industrial y sus consecuencias: mecanización de los procesos productivos, disciplinamiento laboral y producción a gran escala; consolidación de las burguesías, surgimiento del proletariado y nuevos conflictos entre las clases sociales; las transformaciones urbanas y el surgimiento de la cuestión social; la contaminación ambiental. Identificación de proyecciones de la Revolución Industrial en la sociedad contemporánea: calentamiento global, desigualdad en el desarrollo, desarrollo científico y tecnológico.

8. Habilidades de indagación, análisis e interpretación: Indagación sobre temas del nivel, seleccionando fuentes pertinentes para ello y justificándolas. Comparación de distintos textos históricos referidos a los contenidos del nivel en función de la selección de hechos y personajes. Comparación entre períodos históricos identificando las principales transformaciones. Identificación de patrones espaciales en los procesos históricos abordados en el nivel. Interpretación de gráficos y mapas para analizar la magnitud y los alcances de las transformaciones ocurridas a nivel planetario a partir de la Revolución Industrial. Comunicación de los resultados de análisis e indagaciones justificando la pertinencia de las fuentes utilizadas, integrando la información que éstas aportan y utilizando diversos formatos (recursos multimediales, informes escritos, exposiciones, etc.).

Tomando estos objetivos y contenidos Mariana se planteó la siguiente secuencia para sus clases (Apuntes preparación de la enseñanza):

Clase	Actividades de la profesora y los estudiantes
Clase 1 Introducción	Un marco panorámico de la Revolución Industrial Representaciones sobre la Revolución industrial de los estudiantes Análisis de imágenes Revolución

	<p>Industrial campo ciudad Ubicar temporalmente la Revolución Industrial Realización de esquemas temporales de distintos lugares Comparación de esquemas temporales</p>
Clase 2 ¿Qué es la revolución Industrial? Causas y Consecuencias	<p>Causas y consecuencias Cambio y continuidad en la Revolución Industrial Trabajo en grupo por qué creen que se provocó la Revolución Industrial y por qué se llama revolución industrial</p>
Clase 3 Impacto de la revolución Energías y los medios transporte	<p>Cambio tecnológico y contaminación Análisis de fuentes</p>
Clase 4 como construimos una nueva revolución industrial con nuevas fuentes de energías	<p>Realización de afiche sobre nuevas energías Debate sobre el uso de nuevas fuentes de energías</p>
Clase 5 El trabajo en el pasado	<p>El trabajo en tiempos de la Revolución Industrial. El trabajo de Mujeres y Niños</p>
Clase 6 El trabajo presente	<p>Las condiciones del trabajo en el presente Cómo trabajan los padres? Son mejores las condiciones de trabajo hoy- Debate entre los estudiantes.</p>

En la práctica la profesora tuvo que modificar este plan. Esto trajo como consecuencia que se desarrollarán finalmente tres temas para cinco clases que describimos a continuación:

- **Clase 1** se presentó una introducción a la Revolución Industrial. La profesora hizo una primera actividad en la que identificó las ideas previas de los estudiantes sobre el proceso. Luego realizó una exposición sobre aspectos generales de la Revolución Industrial. Para finalizar planteó una actividad para desarrollar el pensamiento temporal de los y las estudiantes. Esta actividad consistió en que los estudiantes

debían ordenar en una secuencia temporal un grupo de imágenes relacionadas a la producción agrícola y textil.

- **Clase 2 y Clase 3** la profesora desarrolló el tema de las causas de la Revolución Industrial. Para esto se hizo una actividad basada en el trabajo con fuentes históricas en la que los estudiantes debían trabajar en grupo simulando ser investigadores. Cada grupo de estudiantes debía responder un set de preguntas, para luego presentar y discutir sus respuestas y conclusiones con sus compañeros.
- **Clase 4 y Clase 5** dedicadas a las consecuencias e impacto de la Revolución Industrial. Se realizó una actividad grupal en que los estudiantes trabajaron con fuentes. Entre las fuentes y preguntas que guiaron la actividad se incluyó el tratamiento de contenidos históricos vinculados a los otros y otras.

a) Coherencia en la enseñanza de Mariana.

Las decisiones de Mariana en la práctica muestran coherencia entre lo planificado y lo realizado. Si bien entre el plan elaborado durante la preparación de la práctica existen modificaciones en cuanto a los contenidos a tratar, podemos ver que tanto el plan de clase, como la práctica se organizan en torno a tres objetivos: 1) conocer los procesos económicos y sociales asociados al origen, desarrollo y consecuencias de la Revolución Industrial; 2) desarrollar actividades para formar el pensamiento histórico de los estudiantes; 3) realizar de actividades que promuevan la participación de los estudiantes y el trabajo entre iguales.

En relación con el primer objetivo se observa la coherencia entre lo planeado y lo realizado en la práctica. Mariana se propuso como objetivo que sus estudiantes conocieran los procesos económicos y sociales asociados a la Revolución Industrial. Para esto planificó primero una clase de introducción en la que los estudiantes conocieran aspectos generales de este proceso histórico. Además planificó el análisis de las causas y del impacto de la Revolución Industrial para las clases 2 y 3 (Apuntes preparación de la enseñanza). La coherencia con lo planificado en la práctica, para este objetivo se observa en que la profesora desarrolla las cinco clases que observamos sobre tres temas: Aspectos Generales de la Revolución Industrial, Causas y Consecuencias. Un ejemplo de la coherencia entre lo planificado y lo realizado en la práctica es la clase 1 en la que para facilitar que los

estudiantes distingan los aspectos principales del proceso, la profesora decide realizar una exposición sobre los aspectos generales: causas, desarrollo y consecuencias (Clase nº 1, 08.11.2011).

En el plan inicial la profesora planificó actividades que permitieran a los estudiantes formar su pensamiento histórico. Para esto planteó el desarrollo de actividades con fuentes históricas, como las de la clase 3 en las que pretendía tratar el impacto de la Revolución Industrial y proponía el desarrollo de una actividad con fuentes históricas en la que los estudiantes pudieran analizar las consecuencias del proceso de industrialización (Anexo: documentos de trabajo y materiales). En la práctica la profesora fue coherente con lo planificado y es así como desarrolló actividades para formar el pensamiento histórico de sus estudiantes. Un ejemplo es la actividad desarrollada en las clases 4 y 5 sobre las consecuencias de la Revolución Industrial. En esta actividad los estudiantes organizados en grupo tuvieron que indagar en un set de fuentes para analizar las consecuencias e impacto de la Revolución Industrial (Clase nº4, 16.11.2011; Clase nº5, 24.11.2011).

El tercer objetivo sobre el que desarrolló su plan de clases Mariana fue la realización de actividades que promuevan la participación de los estudiantes y el trabajo entre iguales. En el plan inicial la profesora incluyó actividades en la que los estudiantes tuvieran un rol participativo y trabajaran entre ellos. Ejemplo de esto son la actividad propuesta para la clase 2, en la que se propone que los estudiantes trabajen en grupo para investigar por qué creen que se produjo la Revolución Industrial y por qué se llama Revolución Industrial. En las clases 4 y 6 también se planificaron actividades que incentivan la participación, como es el debate (Apuntes preparación de la enseñanza): Durante la práctica la coherencia con lo planeado se ratifica en las tres actividades principales que desarrollaron los estudiantes, ya que en estas se privilegió el trabajo entre iguales. Ejemplo de lo anterior son las actividades iniciadas en la clase 2 y la clase 4, en las que se solicita a los estudiantes agruparse para simular ser un grupo de investigadores que analizará fuentes históricas para saber las causas y consecuencias de la Revolución Industrial (Clase nº 2, 09.11.2011; Clase nº4, 16.11.2011).

b) Decisiones sobre lo planificado en la clase de Mariana.

Mariana tomó decisiones sobre la planificación durante la práctica. Como ya explicamos las decisiones estuvieron limitadas por las obligaciones de cumplir con un plan de clases general que entregaba la institución. Las decisiones que se tomaron durante el proceso de práctica respondieron a las siguientes cuestiones: el tiempo disponible y la cobertura del currículum; y desarrollar el conocimiento histórico de los estudiantes.

Las modificaciones a lo planificado para desarrollar el conocimiento histórico de los estudiantes se pueden ver en distintos momentos de la práctica. Un primer ejemplo es la decisión de Mariana de no utilizar el plan institucional entregado por la escuela, y elaborar un plan borrador y alternativo. Esta decisión respondió a que luego de revisar el plan institucional, la profesora consideró que “la planificación es bien tradicional” (Informe nº 4, 18.10.2011). Esta planificación no le permitía conseguir desarrollar sus propósitos relacionados con el pensamiento histórico y la participación de los estudiantes en la práctica. Por esto decidió elaborar un plan borrador en el que los ajustes al plan institucional tuvieron como objetivo desarrollar actividades que favorezcan la participación de los estudiantes y formen su pensamiento histórico (Anexo: documentos de trabajo y materiales).

Mariana modificó el plan inicial en favor de cubrir el currículum y ajustarse a los tiempos disponibles. Esto se puede observar en las modificaciones que se realizan al plan borrador durante las clases. En la planificación de la enseñanza Mariana planteó el desarrollo de seis clases. Los temas planificados fueron los siguientes: Clase 1 Introducción: presentación general; Clase 2 ¿Qué es la revolución Industrial?, Causas y Consecuencias; Clase 3 Impacto de la revolución Energías y los medios transporte; Clase 4 como construimos una nueva revolución industrial con nuevas fuentes de energías; Clase 5 El trabajo en el pasado; Clase 6 El trabajo presente (Apuntes preparación de la enseñanza). En la práctica Mariana solamente pudo realizar cinco clases donde los temas desarrollados fueron: Introducción a la Revolución Industrial; Causas y Consecuencias.

La práctica de Mariana

Los ajustes a la planificación se explican por el factor tiempo y la cobertura curricular. Primero la profesora debió ajustar las clases realizadas a distintos acontecimientos que la escuela debía afrontar en el mes de octubre y noviembre. Mariana tuvo que re-planificar sus clases porque en el colegio se realizó primero la evaluación SIMCE; la prueba Global del segundo semestre; las actividades de la semana del colegio y por último, el octavo año básico terminaba el año académico a fines de noviembre porque al ser el último curso de educación básica las escuelas chilenas hacen un acto de celebración a modo de cierre de la educación primaria. Teniendo en cuenta estos acontecimientos la profesora se decidió ajustar su planificación a cinco clases en vez de las seis planeadas inicialmente.

El ajuste a la planificación que realizó Mariana respondió además a la necesidad de cubrir el currículum. En la práctica se desarrollaron tres temas de los seis planeados en el plan borrador. Los tres temas desarrollados fueron introducción a la Revolución Industrial, Causas y Consecuencias. Los temas no tratados finalmente en la práctica fueron las energías y la Revolución Industrial; y el trabajo ayer y hoy. Los tres temas tratados se correspondieron con los contenidos mínimos establecidos por el currículum para la unidad de la Revolución Industrial. Esto indica que la elección de la profesora tuvo como objetivo cumplir con el currículum de octavo año básico.

6.2.4 Atención a los conocimientos de la historia de los estudiantes

En este apartado analizamos la relación entre Mariana y los estudiantes durante la enseñanza. Observamos en la práctica como Mariana atiende a los conocimientos que tienen los estudiantes sobre la Historia.

La observación de la enseñanza nos ha permitido establecer que en la práctica la profesora buscó atender a los conocimientos de los estudiantes, sin embargo tuvo problemas para responder a las demandas de estos.

a) La atención a las experiencias previas de los estudiantes en la práctica de Mariana.

La identificación y utilización de las experiencias previas de los estudiantes para facilitar el nuevo aprendizaje fue un tipo de acción no habitual durante las clases observadas. Solamente en la primera clase se identificó un episodio en que la profesora realizó acciones que le permitieran reconocer las ideas previas de los estudiantes. Sin embargo, el análisis del episodio evidencia que la profesora no consideró esas experiencias para desarrollar el aprendizaje. El episodio se corresponde con una actividad de inicio que tenía como objetivo indagar los conocimientos previos de los y las estudiantes. A continuación describimos parte del episodio (Clase 1, 08.11.2011):

TIEMPO	INTERVINIENTE	DIALOGO
00:00:30	Profesora	Qué valor tiene para ustedes la revolución Industrial?
00:01:00	Estudiante (Matías)	Para mí es importante porque la tercera revolución industrial está ahora, con la robótica y las telecomunicaciones. Yo encuentro que la revolución industrial sirvió para facilitar el trabajo al hombre
00:01:26	Profesora	Quién tiene una opinión diferente a la de Matías?
00:01:33	Estudiante (mujer)	Yo creo que tiene puntos a favor y en contra. En contra sería por lo de la contaminación por la gran cantidad de máquinas... pero a favor sería que ayuda a la vida... favorece la vida diaria
T800:01:55	Profesora	Por ejemplo en tu vida cotidiana en de qué manera crees que te ha favorecido la revolución industrial
00:02:00	Estudiante 2	De muchas formas... acá en el colegio, en la casa cuando mis papás cocinan, plchan todos esos son cosas muy pequeñas, ya que uno esta acostumbrados a ellos pero marcan la diferencia..
00:02:15	Profesora	Quién más? De qué manera cree que nos ha favorecido? O qué valor tiene? O qué cosa nos ha desfavorecido?
00:02:30	Estudiante (n)	(Murmulla) la contaminación...
00:02:32	Profesora	Ya hablamos del tema de la contaminación...
00:02:35	Estudiante Matías	Aparte de que nos favorece también tenía un problema malo que para mí más bien es el sedentarismo por ejemplo con la televisión, los computadores, internet

00:02:52	Estudiante Camilo	3	Por ejemplo, yo creo que la revolución industrial nos sirvió para romper el tiempo, por ejemplo en los trabajos si todo fuera a la antigua en la agricultura que sería toda a mano de obra. Sería un tiempo más largo la planta habría que esperar que creciera, después cortarla, que después creciera y después cortarla... o como él decía la tercera revolución industrial nos ayudó en lo de transportarnos por ejemplo con las micros, los taxis, los autos... es una manera de que el tiempo se acorte.
00:03:20	Profesora		Y por qué crees tú que el tiempo es tan importante en esta época?
00:03:26	Estudiante Camilo	3	Porque bueno a veces... por la población porque hay mucha población el trabajo se necesita rápido... los productos
00:03:38	Profesora		Es decir por la cantidad de personas que tenemos es necesario acortar los tiempos de producción, eso es lo que me estás diciendo? Quién más? ... Alan tú que estás tan callado... Alejandro... ¿Qué piensas tú? ¿Qué valor tiene la revolución industrial?
00:04:10	Estudiante Alejandro	4	Harto en nuestra vida cotidiana, por lo de los transportes, la salud...
00:04:18	Profesora		Bueno la última pregunta es más o menos lo mismo que la anterior ¿Por qué es importante la revolución industrial? Ya vimos que por el tema de la producción, pero qué otro problema aparte de la contaminación ¿qué otro problema creen pudo haber traído la revolución industrial?
00:04:37	Estudiante (mujer)	5	Yo creo que cuando a uno le faltan algunas cosas como la plancha o la cocina uno como que si no tiene eso se siente inútil o como que vuelve a la antigüedad
00:04:49	Profesora		Ya esa sería tú... si esta bien qué más? Kimberly
00:04:54	Estudiante Kimberly	6	También hay algunas cosas que se convierten en un vicio de la gente
00:04:58	Profesora		Por ejemplo qué cosas de los objetos que nosotros usamos tecnológicos podríamos prescindir de ellos no tenerlos? Qué cosa dirían ustedes que no es tan necesario tenerlo?
00:05:12	Estudiantes (varios)		El computador.... Nooo...

00:05:20	Estudiante Rachel	7	El computador a veces no es favorable porque una persona en vez de estudiar, leer, o hacer otras cosas una prefiere estar en el computador y dejar de hacer otras cosas
00:05:35	Estudiantes (varios)		El play... el computador podría ser...
00:05:45	Estudiante (mujer)	8	Otra cosa que no debiera funcionar debiera ser el internet. Uno se mete al internet y deja de hacer otras cosas
00:06:00	Estudiante David	9	El computador depende de quien lo usa por ejemplo si lo usa un escolar estaría metido en Facebook, Messenger pero si lo ocupa otra persona un empresario lo ocuparía en otras cosas
00:06:18	Estudiante Matías	1	Yo sacaría la radio
00:06:25	Estudiante Natalia	10	Yo no usaría algunas cosas eléctricas por ejemplo los tostadores, los hervidores de agua, los hornos eléctricos también ... porque si la comía ya esta caliente cuando uno cocina ¿para qué? (los voy a usar)
00:06:40	Profesora		A ver Natalia algo iba a decir
00:06:46	Estudiante Natalia	11	Yo digo que el internet igual es necesario, es como el teléfono, porque por ejemplo yo tengo primas en otros países y el teléfono sale más caro que el internet para comunicarse....
00:07:25	Profesora		A ver muy bien sus opiniones, pero yo sé que saben bastante más...

Una vez concluida la primera actividad la profesora inicia de manera inmediata una nueva en la que presenta las características de la Revolución Industrial, como vemos a continuación (Clase 1, 08.11.2011):

TIEMPO	INTERVINIENTE	DIALOGO
00:08:00	Profesora	<p>(Presenta un esquema general donde aparecen antecedentes, características y consecuencias de la revolución industrial).</p> <p>En este esquema lo puse aquí para que ustedes corroboren lo que me han dicho anteriormente, que todo está bien, no hay nada de lo que ustedes opinaron, de lo que han</p>

		aprendido... está bien. Aquí tenemos la revolución industrial este es nuestro tema...
--	--	--

El episodio descrito nos muestra que durante la primera clase la profesora realizó una actividad de inicio que les permitiera conocer los conocimientos previos de sus estudiantes. Para esto la profesora inicio la clase con una pregunta referida a qué valor otorgaban los estudiantes a la Revolución Industrial. Los estudiantes respondieron con entusiasmo a la interrogante y dieron cuenta de sus ideas previas sobre el período. La profesora durante la actividad decidió tener una posición de mediadora en la que fue entregando la palabra a cada estudiante. Luego de dar el turno para responder a distintos estudiantes, la profesora decide iniciar una actividad de presentación sobre la Revolución Industrial.

El análisis del episodio nos permite establecer lo siguiente:

- 1- La profesora realizó acciones en su práctica para identificar las experiencias previas de los estudiantes. En el episodio se evidencia que la actividad que realizó durante la primera clase tuvo como objetivo identificar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la Revolución Industrial.
- 2- La actividad que realizó le permitió conocer los conocimientos previos de los estudiantes. Ejemplo fueron las respuestas de Mario y María donde se identifican algunas ideas previas como: la existencia de más de una Revolución Industrial; que las consecuencias del proceso han sido determinantes para la vida del ser humanos hasta el día de hoy y que estas pueden ser clasificadas de positivas y negativas.
- 3- La profesora logra identificar las ideas previas, pero no las utilizó para el desarrollo de nuevos aprendizajes. En el episodio hemos visto que las respuestas de los estudiantes, le entregaron a la profesora conocimiento sobre las ideas previas de estos con respecto a la Revolución Industrial. La profesora no consideró esas respuestas para desarrollar los aprendizajes, sino que inició una presentación sobre el tema en el que no estaban consideradas las aportaciones de los estudiantes.

La práctica de Mariana no se caracteriza por identificar y utilizar las experiencias previas de los estudiantes para facilitar el nuevo aprendizaje, este tipo de consideraciones fue anecdótico durante las clases observadas. El único episodio que encontramos sucedió en la primera clase, sin embargo la gestión de la profesora fue limitada, ya que a través de sus decisiones logró identificar las creencias previas de los estudiantes, pero no las considera para el desarrollo posterior del aprendizaje.

b) El reconocimiento de las fortalezas y debilidades en el pensamiento de los estudiantes y la relación con la práctica de Mariana.

El reconocer las fortalezas y debilidades en el pensamiento de los estudiantes, en particular lo que es fácil y lo que es difícil para ellos en el aprendizaje de un tema o habilidad, no es propio de la práctica de la profesora. Ni en la preparación de la enseñanza, ni durante la práctica se observan decisiones en que se pueda identificar que la profesora considera las fortalezas y debilidades en el pensamiento de los estudiantes.

En la práctica no encontramos episodios que muestren el desarrollo de este indicador durante la realización de la enseñanza. En el caso de la preparación de la enseñanza aparece un episodio en que la profesora se acerca al reconocimiento de las fortalezas y debilidades de sus estudiantes. El episodio identificado se corresponde con el momento en que Mariana nos describía en voz alta lo que planeaba hacer durante sus clases. Mientras planificaba su clase la profesora aún no tenía claro con qué grupo de los estudiantes de octavo año trabajaría. Pese a lo anterior, consideró que el plan de actividades que había diseñado sería bien acogido por cualquiera de los grupos de octavo básico. A continuación transcribimos el episodio indicado (Preparación de la Enseñanza, 18.10.2011):

TIEMPO	INTERVINIENTE	DIALOGO
00:27:30	Profesora	Yo sé que trabajaremos en octavo en específico pero no sé con cuál de los cursos. Lo que si no creo que tengamos problemas porque a ellos les gusta esto de poder trabajar en grupos, investigar... son bastante hábiles para eso... Ellos opinan mucho por eso estas actividades los entusiasman mucho

La práctica de Mariana

En este episodio se observa la consideración de la profesora de las fortalezas y debilidades de sus estudiantes para desarrollar la enseñanza. En este caso específico vemos que la elección por realizar actividades que consideren el trabajo entre iguales, el debate y la indagación sobre fuentes históricas, responde a que la profesora ha identificado que una fortaleza de los y las estudiantes de octavo básico son sus capacidades para poder trabajar en grupo y su interés por investigar.

El episodio citado anteriormente es el único que pudimos distinguir en el análisis de la preparación de la práctica. En el desarrollo de la planificación no hemos evidenciado más referencias que nos permitan indicar que la profesora considere de manera permanente las fortalezas y debilidades de sus estudiantes.

En la práctica de aula los episodios que den cuenta de la preocupación por las fortalezas y debilidades de los estudiantes para desarrollar su práctica no se hicieron evidentes.

c) La reorientación de la práctica de Mariana a partir del pensamiento de los estudiantes.

En la práctica de Mariana la revisión y reorientación de la enseñanza para apoyar el aprendizaje de conceptos y formas de pensamiento de los estudiantes no se manifestó de manera constante. Solamente en la cuarta clase hemos identificado un episodio relacionado con este indicador.

El episodio que hemos identificado se desarrolla en el inicio de la cuarta clase. La profesora tiene planeado trabajar el tema de las consecuencias de la Revolución Industrial. Para esto, y de acuerdo a lo planeado y a los ajustes realizados, presenta una actividad sobre las Consecuencias de la Revolución Industrial a partir del trabajo grupal y del análisis de fuentes históricas. Al iniciar la clase la profesora considerando que los estudiantes pueden tener problemas para identificar qué es una consecuencia, decide reorientar la enseñanza para revisar los conocimientos de los estudiantes sobre el concepto de consecuencia a través de la realización de preguntas. A continuación presentamos el episodio (Clase nº 4, 16.11.2011):

TIEMPO	INTERVINIENTE	DIALOGO
00:00:57	Profesora	<p>Chiquillos pongan atención...vamos a trabajar de la misma forma que lo hicieron la vez anterior con fuentes históricas escritas, pero ahora esta vez el tema va a ser las consecuencias de la revolución industrial.</p> <p>A ver pero antes de trabajar las consecuencias quiero que me explique alguien que es lo que entiende como consecuencia ¿qué es una consecuencia?</p> <p>Cuando me conteste, indique por favor y hablé en voz alta</p>
00:01:42	Estudiante nº 1 Sin identificar	Lo que provocó
00:01:50	Estudiante nº 2 sin identificar	Lo que pasa como resultado de otra cosa
00:01:53	Profesora	Intente explicarlo un poco mejor
00:01:55	Estudiante nº 2 sin identificar	Por ejemplo hacen algo y de eso sale otra cosa
00:02:07	Profesora	Ya... David
00:02:08	Estudiante nº 3 David	Las cosas que deja un hecho, por ejemplo un huracán y los desastres que quedan
00:02:18	Profesora	Muy bien, ¿quién más? A ver Michelle... fuerte por favor
00:02:22	Estudiante nº 4 Michelle	Las consecuencias que deja un hecho
00:02:25	Profesora	Las consecuencias que deja un hecho... eh... ejemplos
00:02:30	Estudiante nº 5 Savka	Por ejemplo si saco malas notas me castigan
00:02:37	Profesora	<p>Si te sacas malas notas te castigan es una consecuencia.</p> <p>Y en el caso de hechos históricos como la revolución industrial ¿qué consecuencias pudieron visualizar? Con el trabajo que hicieron al mirar las imágenes qué consecuencias pudieron detectar como un producto de la revolución industrial</p>
00:02:58	Estudiante nº 6 sin	La sobreexplotación del trabajo

	identificar	
00:03:00	Profesora	Ya la explotación... ya que más...qué otra consecuencia... solo hay consecuencias negativas o también hay positivas dentro de las consecuencias... positivas y negativas... Dentro de las positivas que podrían decir ustedes
00:03:20	Estudiante nº 7 sin identificar	Recibir un sueldo
00:03:22	Profesora	Recibir un sueldo ya...
00:03:24	Estudiante nº 8 sin identificar	Mayor producción
00:03:25	Estudiante nº 9 sin identificar	Aumento demográfico
00:03:28	Estudiante nº 10 sin identificar	Mayor producción con menos esfuerzo
00:03:32	Profesora	Mayor producción con menos esfuerzo... ahí se está completando un poco más la idea
00:03:40	Estudiante nº 11 Carlos	Menor tiempo en el trabajo
00:03:41	Profesora	Menor tiempo en el trabajo
00:03:44	Estudiante nº 12 Diego	Mayor capital
00:03:45	Profesora	Mayor capital... pero piensa tú... bueno eso lo vamos a dejar para la conclusión final Escuchen bien con lo que dijo Diego que dice mayor capital, pero pensemos después ¿a quién benefició eso? ¿ya?... Entonces ahora van a trabajar con... les voy a repartir la guía para que ustedes la completen ahora en clases y empecemos a trabajar separen el set de fuentes así pueden repartirse las lecturas (...)

En el episodio descrito la profesora decide reorientar su enseñanza para revisar la comprensión de los estudiantes de un concepto específico. La profesora distinguió que sus estudiantes pueden tener problemas en la comprensión del concepto de consecuencias.

Ante esto desarrolla una actividad inicial para revisar los conocimientos de los estudiantes y saber si era necesario reorientarlos. Como se puede ver en el episodio descrito la profesora realizó dos preguntas a los estudiantes primero ¿qué es una consecuencia? y luego preguntó ¿qué consecuencias pudieron visualizar [en relación a la Revolución Industrial]?

La decisión de realizar estas dos preguntas fue efectiva en la práctica, ya que permitieron a la profesora conocer el significado que los estudiantes asignaban al concepto de consecuencia en dos dimensiones. Como se ve en el episodio a través de la primera pregunta, los estudiantes dieron cuenta de su comprensión del concepto de consecuencia a partir de ejemplos cotidianos. Esto permitió a la profesora reconocer que sus estudiantes comprendían el significado del concepto. A través de la segunda pregunta, la profesora pudo ver que los estudiantes eran capaces de comprender el concepto de consecuencia aplicado al análisis de un proceso histórico.

El análisis de la gestión de la profesora puede realizarse desde dos perspectivas. En la primera pregunta la profesora consideró las respuestas de los estudiantes para realizar contra-preguntas que le permitieron a ella ampliar el conocimiento sobre el conocimiento del concepto de los estudiantes. En el episodio podemos ver que la profesora aprovecha las respuestas de los estudiantes. En la respuesta de los dos primeros estudiantes se hace alusión a la acción relacionada al acto de una consecuencia, por ejemplo el primer estudiante responde: “lo que provocó [algo, un hecho]” (Clase nº 4, 16.11.2011). La profesora considerando esas respuestas, decide contra-preguntar solicitando a los estudiantes que ejemplifiquen. A través de esa decisión la profesora logró que las respuestas de los estudiantes den cuenta de la comprensión del significado del concepto a través de ejemplos cotidianos. En el caso de la segunda pregunta la profesora consideró las respuestas de los estudiantes.

Sin embargo la utilización que hace de ellas no concluye la construcción de una definición sobre el concepto de consecuencia. Al contrario, algunas decisiones de la profesora para complementar las respuestas no logran facilitar que los estudiantes comprendan la complejidad del concepto de consecuencia en un proceso histórico. Por ejemplo, la

profesora luego de las primeras respuestas de los estudiantes complementa los conocimientos de estos, explicando que las consecuencias pueden ser positivas o negativas. La decisión de hacer esta explicación por parte de la profesora da cuenta que conoce la complejidad del análisis histórico, sin embargo la reducción que hace a una clasificación entre consecuencias positivas y negativas puede no contribuir al desarrollo de la comprensión de los estudiantes de los procesos históricos. Una segunda cuestión que podemos ver en la gestión de las respuestas de los estudiantes, es que la profesora las considera, pero no las corrige, ni retroalimenta la información entregada por los estudiantes. Lo que vemos en el episodio es que a las respuestas que dan los estudiantes sobre consecuencias de la Revolución Industrial, la acción de la profesora es preguntar quién puede complementar la información y luego dar paso a otro estudiante hasta el momento de iniciar una nueva actividad. El resultado de esta manera de actuar es que no se realiza ninguna conclusión que ayude a los estudiantes a entender que es una consecuencia en historia.

d) Mariana y las respuestas a sus estudiantes.

La práctica de Mariana se caracterizó por buscar responder a los planteamientos de los estudiantes. Las respuestas por parte de la profesora se produjeron en episodios en los que detectó que los y las estudiantes cometían errores. La observación también nos mostró que en su práctica la profesora, respondió a los planteamientos de los estudiantes pero no los consideró en el desarrollo de la clase. A continuación describimos los episodios que hemos identificado.

En el desarrollo de la primera clase mientras los estudiantes presentan sus conclusiones a la primera actividad se genera el siguiente episodio (Clase 1, 08.11.2011):

TIEMPO	INTERVINIENTE	DIALOGO
00:34:42	Profesora	Muchas gracias. Qué otro grupo quiere salir adelante?
00:35:01	Estudiante nº 10 Natalia	En nuestro trabajo también vimos la agricultura. En una primera imagen se puede ver como empiezan a recolectar el trigo y lo empiezan a moler. Después la segunda se muestran con la máquina ahí ya está más avanzado, en la tercera se muestran con el

		arado y ahí comienzan a....
00:35:28	Profesora	<p>Natalia, perdona que te interrumpa, pero la idea es el tiempo o sea ordenar de lo más antiguo a lo más moderno ya? (la estudiante le muestra su trabajo la profesora les revisa para que puedan corregir).</p> <p>La otra imagen de la industria textil quien la muestra...ya escuchemos a Alondra</p>

En este episodio observamos que la profesora responde a los planteamientos de los estudiantes. La profesora escucha la exposición de Natalia sobre los resultados de su trabajo e identifica que los estudiantes cometieron un error por lo que interrumpe la exposición. El error realizado por los estudiantes se refiere al orden temporal que establecieron para las imágenes. Identificado el error la profesora interrumpió la exposición de la estudiante y le informa sobre el fallo cometido, indicando que el ejercicio a realizar era ordenar temporalmente, lo que según la profesora significa de lo más antiguo a lo más moderno. Luego se acerca a Natalia observa el trabajo y le comenta sobre las correcciones a realizar, a continuación da paso a otro grupo para que continúen con las exposiciones.

El primer episodio identificado durante la primera clase nos permite establecer lo siguiente sobre la práctica de la profesora:

- 1- Mariana en la práctica responde a lo establecido por los estudiantes, lo que se gráfica en la identificación que realiza del error cometido por el grupo que exponía.
- 2- La profesora identifica el error de los estudiantes, sin embargo no aprovecha la situación para reforzar el aprendizaje, ya que no realiza acciones que le permitan a los estudiantes analizar cuál era el fallo cometido, sino que al contrario la profesora corrige de manera individual al grupo que expone.
- 3- La corrección que hace la profesora del error refuerza concepciones tradicionales sobre el tiempo histórico, esto se manifiesta el comentario que realiza la profesora indicando que “la idea es el tiempo o sea ordenar de lo más

antiguo a lo más moderno ya? (la estudiante le muestra su trabajo la profesora les revisa para que puedan corregir)" (Clase 1, 08.11.2011).

- 4- La profesora responde a los estudiantes, pero no responde a los planteamientos de estos para desarrollar la clase. Esto en el episodio se manifiesta en que la profesora no corrige con el curso el error, sino que decide continuar con la exposición de otro grupo.

Un segundo episodio que hemos identificado se desarrolla durante la segunda clase, cuando los estudiantes están concluyendo la presentación de la actividad sobre la secuencia temporal (Clase nº 2, 09.11.2011):

TIEMPO	INTERVINIENTE	DIALOGO
00:10:24	Estudiante nº 5 Kevin	Bueno a mí también me tocó la agricultura como a Scarlet y Sandra. Yo voy a explicarles la primera imagen. La primera imagen fue cuando los campesinos o la familia ya usaban la mano de obra, ya a full, pero... está segunda imagen ya empezaron a utilizar la energía de los animales y ya era más fácil abrir la tierra y plantar la semilla. En la tercera imagen ya se están usando métodos más avanzados ya animales y un poco de maquinaria que era de metal, madera... en la tercera imagen se nota ya la industrialización de las máquinas, ya que aquí están haciendo una trilla, que antes se hacía sólo con animales... a caballo. Y en la última ya se ve la maquinaria mucho más avanzada donde solamente se tiene que conducir la máquina
00:11:30	Profesora	¿En términos de cantidad de personas que trabajaban qué piensas tú, qué pasó ahí con el cambio de la primera imagen que mostraste al finalizar este trabajo en términos de número de personas; qué crees tú que sucedió?
00:11:44	Estudiante nº 5 Kevin	Que primero basado en la primera imagen la producción estaba hecha por una familia, ya sea 5 o 6 personas. Cuando ya se ha pasado el tiempo se va agregando más personas al trabajo por la mayor producción y por la maquinaria que tienen para trabajar...

00:12:00	Profesora	Pero en el campo, de acuerdo a lo que también vimos ayer en cuanto a la agricultura la máquina remplaza el trabajo del hombre, o permanece igual, o hay un cambio en esa situación ¿qué crees tú?
00:12:14	Estudiante nº 5 Kevin	Yo creo que son solo algunos los cambio porque el hombre igual aplica algo de mano de obra con la máquinas. La ayuda son las máquinas
00:12:27	Profesora	A ver también en relación con el área de cultivo. Si usamos sólo fuerza humana ¿qué área de cultivo podemos tener? Y si usamos las máquinas ¿qué área de cultivo podemos tener?

En este segundo episodio observamos que la profesora escucha la exposición de las conclusiones sobre la actividad de secuencia temporal, presentada por Kevin. En este caso la profesora decide aprovechar lo expuesto por el estudiante, para realizar nuevas preguntas que permitan ampliar el análisis de los estudiantes sobre la situación trabajada. Kevin responde a la preguntas y comete un error que es identificado por la profesora, la cual decide realizar una nueva interrogante con el objetivo de que los estudiantes corrijan su fallo, sin embargo estos se reafirman en su error. La profesora no considera la falta y decide cambiar el tema y realizar otra pregunta.

El análisis del segundo episodio nos permite establecer lo siguiente:

- 1- La profesora consideró los planteamientos de los estudiantes y los utilizó para ampliar los conocimientos de los y las alumnas durante la clase. El ejemplo son las preguntas que realizó a Kevin con el objetivo de que ampliara su análisis sobre el impacto de los cambios en la agricultura.
- 2- La profesora identifica los errores de los estudiantes, sin embargo no los corrige y decide continuar las clases, lo que impide avanzar en la consolidación del aprendizaje de los alumnos.

El tercer episodio que describimos se desarrolla también en la segunda clase (Clase nº 2, 09.11.2011):

TIEMPO	INTERVINIENTE	DIALOGO
00:58:55	Estudiante nº 1 Savka	<p>En la Historia del Capitalismo detectamos que de tener una propiedad comunal se pasó a tener una propiedad privada.</p> <p>También hay un aumento de mano de obra disponible lo que permite que haya una gran cantidad de personas para trabajar.</p> <p>Esas dos causas encontramos en ese texto.</p> <p>En la Revolución Agrícola y la industrialización, encontramos la formación radical de los sistemas de producción gracias a las nuevas tecnologías.</p> <p>Hay un aumento progresivo de productividad del excedente comercializado, se pasa del auto-abastecimiento a la producción a gran escala.</p> <p>En Industria e Imperio, acumulación de excedentes para la transformación económica. Tenían el transporte y las comunicaciones que les permitían el traslado más fácil y barato. Y el desarrollo de un extenso sector manufacturero.</p> <p>La Primera Revolución Industrial provocó el aumento del índice de mortalidad provocado por la baja calidad de vida y la falta de mano de obra da mayor posibilidad en el empleo... había una falta de mano de obra</p>
01:00:12	Profesora	<p>Y cuando baja la mortalidad, desciende la cantidad de gente que muere, que nace cuando nacen hay muchos niños que mueren, si desciende eso aumenta qué?</p> <p>Lo contrario pues... lo contrario a mortalidad</p>
01:00:30	Estudiante nº 1 Savka	En la salud en las fábricas se empeora. La causa era el aire contaminado y la alta temperatura que había
01:00:42	Profesora	<p>¿y tú dirías que eso es una causa?... estamos viendo porque se origina la revolución industrial, entonces esto es? (algunos estudiantes murmurran) una consecuencia...</p> <p>Te falta algo más?</p>
01:00:55	Estudiante nº 1 Savka	La revolución industrial en el siglo XVIII cambió el sistema de cultivo.... Se mejoraron las tierras que no eran productivas
01:01:18	Profesora	<p>Ya, muy bien su trabajo.</p> <p>Pierre, ya saqué sus manos de los bolsillos y hable fuerte... sáquese las manos de los bolsillos</p>

En este tercer episodio la profesora escucha la exposición sobre las conclusiones del análisis de fuentes históricas realizado para la actividad sobre las causas de la Revolución Industrial. La estudiante (Savka) expone los resultados del análisis de su grupo de trabajo. Entre las causas identificadas el grupo indica el aumento del índice de mortalidad provocado por la baja calidad de vida en las zonas industrializadas. La profesora identificó el error e interrumpe la exposición para realizar una pregunta. Sin embargo, la interrogación realizada no va en la dirección de corregir el error, sino en la de aclarar si los estudiantes comprendían el significado de índice de mortalidad. Los estudiantes responden la pregunta dando cuenta que reconocen el concepto de índice de mortalidad, y solo luego de eso la profesora interroga a los estudiantes, para corregir el ejercicio, planteando si el aumento de la mortalidad puede ser considerada una causa. Los estudiantes en conjunto, no solo el grupo, murmurran que lo expuesto es una consecuencia a lo que la profesora indica que falta algo más al trabajo, sin especificar qué. Y luego, da paso para que Savka continúe exponiendo, sin aclarar la corrección. La estudiante expone una conclusión más y la profesora asiente y felicita al grupo por el buen trabajo, para luego dar paso a otra exposición.

El análisis del episodio 3 nos muestra que en la práctica:

- 1- La profesora respondió a los planteamientos de los estudiantes. La respuesta la encontramos asociada a la identificación del error, como es en este episodio la conclusión de que el aumento del índice de mortalidad es una causa de la Revolución Industrial.

- 2- La profesora responde a lo planteado por los estudiantes e identifica el error. Sin embargo, no realiza acciones para corregir lo planteado por los estudiantes. En la clase vemos que los estudiantes que exponen y el resto del curso logran detectar su error cuando concluyen que habían identificado una consecuencia y no una causa. Sin embargo, la profesora no realiza acciones que retroalimenten a los estudiantes. Por ejemplo no revisa las debilidades que pueden tener los estudiantes en relación a los significados de los conceptos de causa y consecuencia.

3- La profesora no considera lo planteado por los estudiantes para el desarrollo de la clase. La profesora en el episodio coloca atención a lo planteado por los alumnos, pero no considera sus conocimientos para continuar el desarrollo de la clase, sino que da continuidad a la práctica dando el turno a un nuevo grupo, de acuerdo a su objetivo de que exponga la mayor cantidad de estudiantes.

El siguiente episodio lo hemos identificado en la clase 4 y se desarrolla cuando la profesora comienza a revisar las conclusiones sobre las consecuencias de la Revolución Industrial. El episodio se inicia con la pregunta de la profesora sobre ¿Qué cambios trajeron las nuevas tecnologías o maquinarias en la producción? A continuación se encuentra la transcripción del episodio (Clase nº 4, 16.11.2011):

TIEMPO	INTERVINIENTE	DIALOGO
00:33:01	Profesora	Entonces primera pregunta ¿Qué cambios trajeron las nuevas tecnologías o maquinarias en la producción?
00:34:52	Estudiante nº 5 Savka	Cambiar de trabajo artesanal en los talleres a trabajo en serie en las fábricas
00:35:09	Profesora	(anota en la pizarra las respuestas de estudiantes) un momento cambio de trabajo artesanal de talleres a trabajo en serie en las fábricas, ya muy bien Quién más puede aportar a ésta respuesta? David
00:35:40	Estudiante nº 3 David	La reducción del tiempo
00:35:43	Profesora	La reducción del tiempo, muy bien ¿qué más? A ver usted
00:35:55	Estudiante nº 13 sin identificar	Calidad de la producción
00:36:01	Profesora	Ya.... Quién más? Usted Francisco
00:36:15	Estudiante nº 14 Francisco	Redujo el uso de combustible en las máquinas
00:36:18	Estudiante nº 15 sin identificar	No, profe... redujo el consumo de combustible de las máquinas y permitió que fueran más pequeñas y que

		pudieran hacer su trabajo en cualquier lugar
00:36:34	Profesora	O sea que las máquinas se podían instalar en cualquier lugar dice usted? ... no me queda muy clara la idea A ver... (da la palabra a otro estudiante)
00:36:55	Estudiante nº 16	Redujo la capacidad de empleo de fuerza de las personas
00:37:00	Profesora	Redujo el empleo de fuerza del hombre.. ya qué más?
00:37:15	Estudiante nº 17	Mayor producción en menos tiempo
00:37:22	Profesora	Mayor producción en menos tiempo... muy bien qué más?
00:37:43	Estudiante nº 18 Fabián	Tengo la idea pero no sé cómo decirlo... es que las máquinas que había hacían como el trabajo de muchas personas, pero en una sola. Entonces la mano de obra era menor
00:37:55	Profesora	A ver entonces el uso de la máquina... reduce... disminuye el uso de la fuerza humana (escribe en el pizarrón) ya quién más?
00:38:30	Estudiante nº 14 francisco	Reduce en las personas la necesidad de pensar y reduce sus movimientos al mínimo
00:38:41	Profesora	Dígalo más fuerte por favor (el estudiante repite y la profesora anota) ya quién más?.... todas las ideas que expusieron están muy bien

En el episodio la profesora comenzó a revisar la actividad sobre el impacto de la Revolución Industrial. La pregunta fue ¿Qué cambios trajeron las nuevas tecnologías o maquinarias en la producción? Los estudiantes comenzaron a levantar sus manos para pedir el turno y la profesora comenzó a ofrecer la palabra por grupo. Las respuestas que daban los estudiantes fueron escuchadas por la profesora, para a continuación anotarlas en el pizarrón (con la intención supuesta de utilizarlas para una retroalimentación posterior). Luego de tomar nota la profesora incentivaba a otros estudiantes a dar sus propias respuestas. Después de varios turnos la profesora concluye felicitando a los estudiantes, y realizando una nueva pregunta. Ni después de recoger la respuesta, ni al finalizar la revisión de toda la actividad la profesora realizó una retroalimentación en la que se

colocará en discusión los aportes de los y las estudiantes, pese a que ella había tomado nota en la pizarra.

La revisión del episodio nos permite establecer que en la práctica:

- 1- La profesora no responde a los planteamientos de los estudiantes. En el episodio podemos ver que la profesora se remite a escuchar las respuestas y a incentivar que más estudiantes a participar. La profesora no considera en este episodio si las respuestas de los estudiantes son correctas o no, o si necesitan un mayor desarrollo.
- 2- La profesora no considera los planteamientos de los estudiantes para el desarrollo de la clase. En el episodio hemos podido observar que un primer momento la profesora escuchó las respuestas de los estudiantes y tomó nota en la pizarra, lo cual podría haber significado que su decisión era desarrollar el tratamiento de la temática a partir de los aportes de los alumnos y alumnas. Sin embargo, vemos en la práctica que no hay una coherencia en la acción de tomar nota de lo planteado por los estudiantes y el desarrollo posterior de la clase, ya que este se redujo a realizar una nueva pregunta, sin realizar ninguna retroalimentación o discusión con respecto a lo dicho por los estudiantes.

6.3 EL DESARROLLO DE UNA PRÁCTICA BASADA EN LOS PROPÓSITOS PARA ENSEÑAR.

La descripción de la práctica de Mariana a partir de las cuatro dimensiones, nos permite establecer lo siguiente con respecto a una práctica desarrollada en base a los propósitos para enseñar:

a) El desarrollo de una práctica coherente con los propósitos.

La práctica en base a los propósitos permitió a Mariana desarrollar una enseñanza que fuera más coherente en relación con lo que declara pensar y lo que hace en la sala de

clases. Pese a lo anterior en la práctica de Mariana se observan aún tomas de decisiones disímiles y contradictorias con sus propósitos.

Las decisiones que fueron coherentes con sus propósitos de desarrollar el pensamiento histórico y crítico de los estudiantes y fomentar su participación se evidencian en las decisiones que incorporaron en la práctica una concepción de la Historia vinculada a la Nueva Historia, en la utilización de estrategias de enseñanza en las que se promueve la participación de los estudiantes, o en el trabajo a partir de la indagación con fuentes históricas.

Las decisiones contradictorias con los propósitos las encontramos asociadas a prácticas que se identifican con un modelo tradicional o técnico de la enseñanza de la Historia. Por ejemplo, la enseñanza se desarrolla sobre la idea de cubrir el currículum; o algunas estrategias utilizadas por Mariana para explicar los contenidos a los estudiantes que responden a las de una profesora contadora de historias.

La toma de decisiones coherentes con los propósitos y aquellas contradictorias con estos se evidenciaron en cada una de las cuatro dimensiones sobre las que analizamos la enseñanza, como describimos a continuación:

- a) En los fundamentos para enseñar hemos visto que las ideas vinculadas a las concepciones de la Historia identificadas con la Nueva Historia; la enseñanza para el pensamiento histórico; y la enseñanza para el desarrollo de la participación son ejemplos de una práctica que fue coherente con el desarrollo de los propósitos de la profesora. Sin embargo, en los fundamentos para enseñar de Mariana también nos encontramos con la idea de cubrir el currículum, lo que hace que las decisiones que toma para enseñar respondan finalmente a lo expuesto en el Marco Curricular. Las decisiones asociadas a esta idea fueron en contra del desarrollo de los propósitos de la profesora.

- b) En cuanto a la transformación observamos que las estrategias, el rol en la enseñanza y los recursos utilizados se corresponden con decisiones favorables y no con el desarrollo de los propósitos en la práctica. Por ejemplo, hemos podido identificar prácticas que fomentan la participación de los estudiantes, como es el trabajo con fuentes históricas en los que la profesora tiene un rol como mediadora, lo que facilitó el desarrollo del pensamiento histórico y fomentó la participación de los estudiantes. Pero también encontramos en la práctica, la utilización de la narración de contenidos en los que se fomenta el aprendizaje memorístico y la profesora controla el conocimiento del contenido, lo que es una decisión que no es coherente con el propósito de desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes y tampoco fomenta la participación de estos.
- c) Observamos que la profesora tomó decisiones sobre lo planificado en las que incorporó actividades que permitieron el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, tanto en el plan inicial elaborado en la fase pre-activa como en lo realizado durante las clases. Esto se observa en las tres actividades planificadas y realizadas en clases que promovieron el trabajo grupal y el debate de los estudiantes. Estas decisiones muestran la coherencia de la práctica con los propósitos. Sin embargo, las decisiones sobre la planificación responden también a cuestiones como el tiempo y la cobertura del currículum lo que se evidenció en prácticas como la disertación de contenidos a través de un power point como lo hizo Mariana durante la primera clase. Estas decisiones son ejemplos de prácticas no coherentes con los propósitos.
- d) En la atención a los conocimientos de la Historia de los estudiantes, las decisiones de la profesora siguieron un comportamiento similar a las anteriores. Podemos ver que la profesora diseñó clases y realizó una práctica en la que buscó considerar los conocimientos, las ideas y los planteamientos de sus estudiantes. Esto se evidenció en la alta participación que consiguió de los estudiantes durante su práctica, tal como pretendía en sus propósitos para enseñar. Pero en la práctica, y en concreto en la gestión que hizo Mariana de los conocimientos de los estudiantes, nos hemos encontrado con decisiones en las que no considera esos planteamientos de los alumnos, siendo una práctica

habitual continuar con el desarrollo de la lección. Este tipo de decisiones fueron contradictorias con el logro de sus propósitos para enseñar.

b) Efectos de una práctica desarrollada en base a los propósitos para enseñar: fortalezas y límites.

Una práctica desarrollada en base a los propósitos como se puede observar en el caso de Mariana tiene sus fortalezas en las decisiones que propiciaron una enseñanza de la historia y las ciencias sociales en las que se favoreció el desarrollo del pensamiento histórico y la formación de competencias para la participación ciudadana entre los estudiantes considerando los marcos propuestos por Santisteban, González y Pagès (2010) y Santisteban (2009). Durante la práctica pudimos observar:

- La incorporación del trabajo con fuentes históricas en el aula
- El desarrollo de actividades para la formación del pensamiento temporal
- La conciencia de la historicidad de todas las personas, como por ejemplo los padres, familiares y vecinos de los estudiantes.
- La incorporación de temáticas socialmente relevantes en el aula.
- El desarrollo del trabajo entre iguales.
- El aprendizaje por descubrimiento.

Sobre estas fortalezas podemos indicar primero que el desarrollo de estas prácticas las hemos identificado principalmente con las primeras tres dimensiones de la práctica: la fundamentación; la transformación y la conexión. La explicación de esto se encuentra en que las decisiones tomadas se asocian con las dimensiones en las que el control sobre el quehacer se encuentra en manos casi completamente de la profesora. Por ejemplo las decisiones que identificamos como fortalezas las encontramos desarrolladas durante la fase pre-activa o son decisiones asociadas al plan de clases, por ejemplo los recursos utilizados.

Las fortalezas en la práctica basada en los propósitos son una consecuencia de la racionalidad y la conciencia que tuvo la profesora en sus propósitos para enseñar. La práctica de Mariana da cuenta que los procesos de reflexión y racionalidad sobre las creencias y la práctica conduce a prácticas más coherentes de la Historia y las Ciencias

Sociales. Hawley (2010) indica que el desarrollo de la racionalidad fortalece las decisiones que toman las y los profesores sobre la enseñanza y permite que éstas sean más coherentes con sus propósitos. Las fortalezas de la práctica de Mariana dan cuenta del poder que tienen los propósitos sobre la práctica. La práctica que hemos observado valida lo planteado por autores como Barton y Levstik (2004) y Thornton (2006) en cuanto a que el desarrollo de una enseñanza en la que los profesores tienen identificados sus propósitos hace más efectivas y coherentes sus clases. A lo que se agrega que la conciencia de los propósitos otorga a los profesores la capacidad de actuar y decidir sobre el currículo, lo que los alejaría del desarrollo de prácticas meramente reproductivas.

La práctica basada en los propósitos para enseñar tiene limitaciones como se puede establecer de la caracterización de las clases de Mariana. Los límites se manifiestan en la toma de decisiones que son incoherentes con los propósitos para enseñar, lo que durante las clases se asoció a la utilización de estrategias y recursos para enseñar propios de un modelo técnico o tradicional de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Estas decisiones no coherentes con lo que quiere hacer la profesora las podemos identificar en las cuatro dimensiones, aunque fueron más permanentes en relación con la cuarta dimensión, la atención a los estudiantes. También estas decisiones las podemos asociar con momentos temporales específicos, como la reunión de preparación para la enseñanza y la primera clase (Informe nº 4, 18.10.2011; Clase 1, 08.11.2011).

La cuarta dimensión de la práctica, la fase pre-activa y la primera clase tienen un elemento en común que es que la profesora debe tomar decisiones frente a situaciones de incertidumbre. En estos episodios Mariana no podía tener seguridad sobre lo que sucedería al realizar las actividades planificadas. Un ejemplo es el caso de la primera clase en la que recurre a realizar una presentación de power point en la que expone los contenidos que en principio se supone que los estudiantes debieran conocer luego de indagar en las fuentes (Clase 1, 08.11.2011). Una situación similar es la que sucede en los episodios que hemos identificado con la cuarta dimensión. Como hemos visto, las decisiones de la profesora en esta cuarta dimensión se caracterizan por no considerar los planteamientos de los estudiantes y decidir continuar con la realización de la clase. La cuarta dimensión tiene

como característica principal el ser episodios que no pueden estar planificados por la profesora por lo que pueden ser identificados como momentos de incertidumbre.

Las respuestas asociadas a un modelo tradicional de la enseñanza en estas situaciones de incertidumbre se explican porque las decisiones de la profesora dependen de sus creencias y conocimientos para enseñar. Por ejemplo, cuando la profesora debe responder a los estudiantes, en los episodios de la cuarta dimensión, no encontró respuesta en sus conocimientos para enseñar, por esto recurre a sus creencias, a lo conocido, a lo seguro. Esas prácticas se encuentran asociadas a sus creencias identificadas con el discurso oculto. Esto explica que durante estos episodios las decisiones de la profesora se asocien a prácticas identificadas con modelos técnicos o tradicionales de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estas situaciones se pueden explicar por lo planteado por Pajares (1992) en cuanto a que las creencias son los marcos sobre los que las personas interpretan la realidad y guía sus comportamientos. A esto agregamos que la acción de esas creencias se hace más evidente en momentos de incertidumbre.

La respuesta ante estos momentos de incertidumbre que limitan el desarrollo de una práctica basada en los propósitos se puede explicar también en que el repertorio de conocimientos para enseñar de Mariana no le permite gestionar una respuesta diferente. La profesora no puede decidir por estrategias distintas a lo que conoce, que se resume en el profesor pregunta, el estudiante responde y el profesor continua la clase de acuerdo con su planificación y sin considerar lo planteado por el estudiante. Esto se puede explicar, siguiendo la línea de lo planteado por Shulman (1986; 1987) y retomado recientemente para el caso de la enseñanza de la historia por Monte-Sano y Budano (2013), porque los profesores tienen una serie de conocimientos que son específicos para enseñar. El desarrollo que tengan los profesores de estos conocimientos puede determinar las decisiones que tomen para enseñar.

Finalmente los límites de una práctica basada en los propósitos para enseñar discuten el planteamiento de autores como Barton y Levstik (2004) y Van Hover y Yeager (2007) en cuanto a que los propósitos pueden ser más determinantes que el conocimiento para enseñar en el desarrollo de prácticas efectivas de la enseñanza de la Historia y las Ciencias

La práctica de Mariana

Sociales. El caso de Mariana evidencia que el desarrollo de una práctica basada en los propósitos tiene como efectos la toma de decisiones para enseñar más efectivas y hace más coherente la relación entre el pensamiento y la práctica de la profesora. Sin embargo, los límites de su práctica nos permiten establecer que la coherencia y efectividad de las decisiones para enseñar dependieron no solamente de los propósitos, sino que también jugaron un papel relevante los conocimientos para enseñar, ya que cuando esos conocimientos no fueron suficientes para responder a situaciones de incertidumbre, las respuestas de la profesora fueron incoherentes con los propósitos y tuvieron como consecuencia en la práctica la toma de decisiones identificada con las creencias más tradicionales de la enseñanza de la profesora.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

7.1 INTRODUCCIÓN

En el siguiente apartado describimos las conclusiones y sugerencias de nuestra investigación. El esquema que hemos seguido para la exposición es el siguiente.

- Conclusiones con respecto a los objetivos de la investigación
- Conclusiones con respecto a las preguntas de la investigación
- Conclusiones sobre el supuesto de investigación
- Conclusiones sobre la metodología de la investigación
- Sugerencias para la formación del profesorado
- Sugerencias y consideraciones para futuras investigaciones

7.2 CONCLUSIONES CON RESPECTO A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la investigación nos ha permitido concluir lo siguiente con respecto a los objetivos de la investigación.

Para el objetivo 1 -*Caracterizar las creencias e identificar los propósitos de la profesora sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales*- concluimos que:

Las creencias de Mariana se caracterizaron por ser heterogéneas. El análisis de su pensamiento nos ha permitido identificar creencias correspondientes a dos visiones de la

enseñanza de la historia y las ciencias sociales que son contradictorias entre sí. Estas creencias se pueden reunir en dos grupos: 1) el discurso declarativo y 2) el discurso oculto.

Las creencias del grupo del discurso declarativo se asocian con una visión de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de tendencias activas y críticas. Este tipo de creencias aparecen, como dice su nombre, cuando la profesora debe declarar sus intenciones sobre lo que haría para enseñar. Las creencias asociadas a este grupo se caracterizan por:

- a) Una visión de la historia identificada con las tendencias historiográficas pertenecientes a la Escuela de los Annales y a la Nueva Historia.
- b) Una visión de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la que se concibe al docente como un tomador de decisiones sobre el currículum.
- c) Una visión de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la que se considera que los temas a tratar deben relacionarse con lo que se denomina problemas socialmente relevantes o con los sin historia, “la gente común”.
- d) Una visión de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la que los intereses de los niños y su desarrollo deben ser los que guíen la enseñanza.

Las creencias asociadas al discurso oculto se relacionan con una visión de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de tendencia técnica o tradicional. Este tipo de creencias aparecieron cuando la profesora tuvo que responder a situaciones relacionadas con la práctica [como las planteadas en el cuestionario nº 2]. Este grupo de creencias se caracterizan por:

- a) Una enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la que los profesores son técnicos que reproducen el currículum oficial, sin intervenir sobre este.
- b) Una enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la que el acento está en la enseñanza y aprendizaje de conocimiento de tipo sustantivo y no en el desarrollo de un conocimiento procedimental.

El análisis del pensamiento de Mariana a través de sus respuestas y reflexiones, en específico en lo referido al “discurso declarativo”, nos ha permitido concluir que tiene dos propósitos para enseñar historia y ciencias sociales, estos son:

Conclusiones

- a) El desarrollo de una enseñanza que promueva la participación en los estudiantes
- b) Una enseñanza que forme el pensamiento histórico de los estudiantes.

Estos propósitos, que se desprenden del discurso declarativo de la profesora y que fueron sobre los que preparó y realizó su práctica se desarrollan en la búsqueda de lograr un fin mayor con el que se identifica la profesora y que es educar para la transformación social.

Para el objetivo 2 -*Caracterizar la práctica docente de la profesora*- hemos concluido lo siguiente:

La práctica de Mariana se caracteriza por la toma de decisiones heterogéneas en relación con los modelos de enseñanza con los que se identifica. En las clases de Mariana encontramos acciones para enseñar propias de los modelos activos o críticos y otras decisiones asociadas a los modelos técnicos. Las decisiones asociadas a una concepción activa o crítica de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se presentaron asociadas a las situaciones planificadas de la práctica. Por su parte, las decisiones tomadas para enseñar vinculadas a modelos técnicos se presentaron en los momentos de incertidumbre o no planificados, por ejemplo: al inicio de la práctica o en la interacción con los estudiantes.

Esta característica general de la práctica de Mariana se evidenció en cada una de las cuatro dimensiones sobre las que analizamos la enseñanza como describimos a continuación:

- a) Fundamentos para enseñar: La práctica de Mariana se realizó sobre la base de cuatro ideas fundamentales: 1) las ideas vinculadas a las concepciones de la Historia identificadas con la Nueva Historia; 2) la enseñanza para el pensamiento histórico; 3) la enseñanza para el desarrollo de la participación; y 4) la idea de cubrir el currículum. En estas cuatro ideas se gráfica la existencia de decisiones asociadas a los distintos modelos de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, ya que las tres primeras se pueden asociar a prácticas de los modelos activos o críticos, mientras que la cuarta es un ejemplo de una idea asociada a modelos técnicos de la enseñanza.

- b) Transformación: las prácticas asociadas a la transformación del conocimiento para enseñar, ya sean estrategias, rol de la profesora en la enseñanza y recursos utilizados, se caracterizan por identificarse con modelos activos y técnicos de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Por ejemplo, durante la práctica la profesora adoptó un rol como mediadora o facilitadora del aprendizaje y utilizó estrategias de enseñanza que favorecieran el aprendizaje por descubrimiento como el trabajo con fuentes históricas, decisiones que podemos identificar con una concepción activa de la enseñanza. Pero también durante la práctica se decidió por la utilización de la narración de contenidos en los que se fomenta el aprendizaje memorístico y la profesora controla el conocimiento del contenido, que son ejemplos de prácticas de tipo técnico o tradicional.
- c) La conexión y coherencia en la historia enseñada: las prácticas asociadas a las decisiones sobre el currículum y la planificación también reflejan la característica de la convivencia de concepciones activas y técnicas de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Por ejemplo, durante la práctica se observa que Mariana toma de decisiones sobre lo planificado. Estas decisiones supusieron la incorporación de actividades que permitan el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes. De acuerdo con este objetivo, la profesora incorporó nuevas actividades a su plan de clases. Las decisiones sobre lo planificado también consideraron el cumplimiento de los tiempos estipulados por la escuela y del currículum. El plan de clases desarrollado finalmente fue ajustado considerando estos criterios. Un ejemplo fue la decisión de reducir la duración del tema de seis a cinco sesiones ya que primero debía dedicar tiempo a preparar a los estudiantes para rendir una de las evaluaciones estandarizadas que aplica el Estado chileno.
- d) Atención a los conocimientos de la Historia de los estudiantes: las decisiones de la profesora manifiestan también la existencia de decisiones de tipo contradictorias. La profesora diseñó clases y realizó una práctica en la que buscó considerar los conocimientos, ideas y planteamientos de sus estudiantes. Esto se evidenció en la alta participación que consiguió de los estudiantes

Conclusiones

durante su práctica, lo que se identifica con tendencias propias de un modelo activo de la enseñanza. Sin embargo, en la gestión de los conocimientos de los estudiantes se encuentran decisiones que no consideran los planteamientos de los alumnos y ni sus errores. Este tipo de decisiones son propias del modelo tradicional de la enseñanza de la Historia.

Para el objetivo 3 -*Analizar los efectos del desarrollo de una práctica basada en los propósitos para enseñar Historia y Ciencias Sociales para el desarrollo coherente entre pensamiento y la práctica docente de una profesor-*- la observación y el análisis de la práctica de Mariana nos permite concluir que:

La elaboración de una práctica basada en los propósitos hace más coherente la relación entre el pensamiento de la profesora y su práctica en el aula. Esto se observa que en tres de las dimensiones de la práctica: la Fundamentación, la Transformación y la Conexión y Coherencia. En estas dimensiones las decisiones para enseñar favorecieron el desarrollo de los propósitos como se evidenció en unas prácticas de aula que permitieron:

- a) La incorporación del trabajo con fuentes históricas en el aula
- b) El desarrollo de actividades para la formación del pensamiento temporal
- c) La conciencia de la historicidad de todas las personas implicadas en la enseñanza como por ejemplo los padres, familiares y vecinos de los estudiantes.
- d) El desarrollo del trabajo entre iguales.
- e) El aprendizaje por descubrimiento.

Las acciones indicadas son evidencias también que la práctica desarrollada sobre la base de los propósitos, genera una enseñanza de la Historia más efectiva en cuanto a la formación del pensamiento social y las competencias ciudadanas de los estudiantes, confirmando lo planteado por autores como Barton y Levstik (2004) y Thornton (2006). El desarrollo de una enseñanza en la que los profesores tienen identificados sus propósitos convierte sus clases en más efectivas y coherentes. La conciencia de los propósitos otorga a los profesores la capacidad de actuar y decidir sobre el currículo, lo que los aleja del desarrollo de prácticas meramente reproductivas.

Finalmente podemos concluir que los efectos de una práctica basada en los propósitos para enseñar Historia y Ciencias Sociales hicieron que la enseñanza de la profesora fuera más coherente en relación con su pensamiento y quehacer en el aula. Esto se evidenció en las dimensiones de la práctica que pueden ser planificadas por la profesora o en las situaciones previstas por la profesora para desarrollar sus clases.

Para el objetivo 4 -*Identificar los límites desarrollo de una práctica realizada en base a los propósitos para enseñar Historia y Ciencias Sociales*- el análisis de la práctica de la profesora nos ha permitido concluir que:

El desarrollo de una práctica en base a los propósitos para enseñar Historia y Ciencias Sociales se encuentra con obstáculos que limitan sus efectos. La observación de la práctica de Mariana nos ha permitido identificar esos límites con los episodios de incertidumbre y no planificados. También hemos identificado aquellos momentos en los que la profesora tuvo inseguridad sobre el trabajo a realizar y aquellos episodios en los que las acciones de aula no pueden estar completamente previstas por la profesora en la planificación, ya que responden a la acción de los estudiantes. Asociados a estos momentos aparecen decisiones para enseñar no coherentes con los propósitos. Esto se explica porque las decisiones de la profesora dependen de sus creencias y conocimientos para enseñar. Si la profesora no encontró respuesta en sus conocimientos, ésta debió surgir de sus creencias asociadas al discurso oculto. Esto provocó que durante estos episodios las decisiones de la profesora se asocien a prácticas identificadas con modelos técnicos o tradicionales de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Los límites de la práctica basada en los propósitos para enseñar evidenciada en decisiones de tipo tradicional o técnica, discuten el planteamiento de autores como Barton y Levstik (2004) y Van Hover y Yeager (2007) en cuanto a que los propósitos pueden ser más determinantes que el conocimiento para enseñar en el desarrollo de prácticas efectivas de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. El caso de Mariana, sin embargo, evidencia que el desarrollo de una práctica basada sobre los propósitos tiene como efectos la toma de decisiones para enseñar más efectivas y hace más coherente la relación entre el pensamiento y la práctica de la profesora. La coherencia y efectividad de las decisiones para enseñar de la profesora dependieron además de los propósitos, de los conocimientos

Conclusiones

para enseñar. Cuando esos conocimientos no fueron suficientes para responder a situaciones de incertidumbre, las respuestas de la profesora fueron en la línea de sus creencias más tradicionales sobre la enseñanza, lo que hizo también que fueran contradictorias con sus propósitos.

Para concluir podemos afirmar que, además de considerar los propósitos para enseñar como base para una práctica que haga más coherente el decir y el actuar de la profesora, debemos considerar el desarrollo de su conocimiento específico para enseñar o de su conocimiento didáctico del contenido [Pedagogical Content Knowledge] en la línea de lo desarrollado a partir de Shulman (1986; 1987). El desarrollo de este conocimiento en los profesores puede otorgarles mayores repertorios para responder a las situaciones de la práctica.

7.3 CONCLUSIONES CON RESPECTO A LAS PREGUNTAS Y EL SUPUESTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado damos cuenta de nuestras conclusiones a las preguntas y supuesto de la investigación. Las respuestas a las preguntas y supuestos de investigación, han sido respondidas a lo largo de este escrito y en la síntesis que hemos expuesto anteriormente en relación con los objetivos. Por lo tanto no es nuestra intención volver sobre lo ya narrado, sino que nos referiremos a algunas cuestiones fundamentales en relación con dichas preguntas y supuestos de la investigación.

- a) *¿Por qué los profesores realizan prácticas que no son concordantes con sus creencias y propósitos sobre la enseñanza?*

Supuesto nº 1 Los profesores no tienen conciencia de sus creencias y propósitos sobre la enseñanza de la historia, esto es consecuencia en primer lugar de la formación recibida, ya que no han desarrollados competencias que fomenten la práctica reflexiva. En segundo, se explica porque los profesores para realizar la enseñanza utilizan sus recuerdos y experiencias como estudiantes. Esto tiene

como consecuencia que no exista una correlación entre lo que los docentes piensan sobre la enseñanza y lo que realizan en sus clases.

La evidencia recogida a partir del análisis del pensamiento de Mariana, nos permite concluir que la incoherencia entre el pensamiento y la práctica de aula se explica por lo siguiente:

-En primer lugar, porque el pensamiento de Mariana se compone de creencias sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales que son contradictorias. Hemos identificado que las creencias se organizan en dos grupos, las asociadas al discurso declarado que se identifican con un modelo activo de la enseñanza. Y las creencias agrupadas en el discurso oculto que se identifican con prácticas de tipo tradicional. La existencia de estos dos tipos de creencias provoca que las decisiones para enseñar no sean coherentes. La existencia de estos dos tipos de discurso en el pensamiento de la profesora se puede explicar porque durante su trayectoria no ha desarrollado las competencias necesarias para llevar a cabo una práctica reflexiva.

-En segundo lugar, durante la formación que ha recibido la profesora en su etapa inicial o ya como profesional, no ha desarrollado competencias que fomenten la reflexión sobre la práctica, ni tampoco sobre las creencias. Esto ha provocado que la profesora no sea consciente de sus creencias sobre la enseñanza, lo que provoca que no pueda realizar una práctica que sea coherente con lo declarado.

En síntesis la investigación nos ha permitido responder la pregunta de investigación y corroborar nuestro primer supuesto.

- b) *¿Qué consecuencias tiene para las decisiones sobre la enseñanza de una profesora de Historia de educación primaria una práctica desarrollada en base a sus propósitos para enseñar?*

Supuesto nº 2 El desarrollo de una práctica en base a los propósitos para enseñar, permite a la profesora tomar decisiones para enseñar Historia y

Conclusiones

Ciencias Sociales más coherentes y efectivas, lo que se traduce en prácticas que permiten superar prácticas tradicionales, para fomentar entre los estudiantes competencias ciudadanas y el pensamiento histórico.

Las evidencia recogidas durante la investigación nos permiten concluir que el desarrollo en base a los propósitos para enseñar historia y ciencias sociales tiene efectos sobre la práctica docente de la profesora. Lo anterior se gráfica en la toma de decisiones para enseñar que fomentan el desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento histórico y a la ciudadanía.

De acuerdo con lo anterior, el segundo supuesto de la investigación ha sido comprobado, ya que la práctica de Mariana al desarrollarse en base a los propósitos tuvo como efecto la toma de decisiones para enseñar más efectivas que permitieron superar por momentos el desarrollo de prácticas tradicionales en el aula.

c) *¿Qué fortalezas y límites tiene el desarrollo de una práctica en base a los propósitos para enseñar en el caso de una profesora de historia y ciencias sociales en educación básica?*

Supuesto nº 3 Una enseñanza basada en los propósitos sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, tiene como fortalezas la inclusión en la práctica de decisiones que favorecen el desarrollo de competencias históricas. Los límites de la práctica basada en los propósitos se encuentran en los conocimientos y creencias que tiene la profesora sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. La amplitud de los conocimientos para enseñar y la acción de las creencias en la práctica generan prácticas de tipo tradicional que no son coherentes con los propósitos.

La investigación nos permite concluir que la práctica desarrollada en base a los propósitos para enseñar tiene como fortalezas la integración de prácticas que promueven el desarrollo de las competencias históricas y ciudadanas. En las clases de Mariana se evidenció, por ejemplo, la inclusión de prácticas y estrategias para enseñar como: la incorporación del trabajo con fuentes

históricas en el aula, el desarrollo de actividades para la formación del pensamiento temporal y el desarrollo del trabajo entre iguales.

En la investigación también identificamos limitaciones de la práctica desarrollado en base a los propósitos. Estos límites se asocian a las situaciones de incertidumbre y no planificadas a las que la profesora debe enfrentarse en el aula. Las respuestas de la profesora a estos episodios dependen de sus creencias y conocimientos para enseñar.

De acuerdo con lo planteado, el supuesto nº 3 ha sido comprobado parcialmente.

7.4 CONCLUSIONES SOBRE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología que ha seguido la investigación puede ser considerada correcta y coherente teniendo en cuenta los objetivos planteados para el desarrollo de esta tesis. El enfoque cualitativo nos ha facilitado el acceso al conocimiento del pensamiento y la práctica docente.

La opción por un diseño sostenido en el Estudio de Caso único ha permitido conocer en detalle el quehacer docente tanto en cuanto a las creencias, como en relación con la práctica. El estudio de caso creemos que ha revalidado su potencial para la investigación en didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales sobre todo cuando se enfoca en profesores en servicio y en la práctica docente. Además del aporte a la investigación creemos que el estudio de caso único permite que la investigación aporte en el corto plazo a la práctica docente porque incorpora como un agente activo y participante en la investigación al docente, y también porque permite establecer una mayor comunicación entre el investigador y el docente.

En cuanto a los instrumentos utilizados podemos concluir lo siguiente:

- Los cuestionarios, entrevistas, y la grabación en vídeo fueron efectivos para poder recoger la información necesaria para el desarrollo de la investigación.

Conclusiones

- La incorporación de actividades que consideren la evaluación de situaciones o la descripción de situaciones prácticas (como una clase) contribuye a superar las limitaciones que puede tener un cuestionario para recoger información en una investigación cualitativa.
- Las entrevistas han sido de máxima utilidad para ampliar la información sobre las creencias de la profesora recogida con anteriormente en los cuestionarios. Además las entrevistas han sido un instrumento que también ha servido para impulsar la reflexión de la profesora sobre su práctica.
- El uso de la grabación en video ha demostrado ser un instrumento eficiente para recoger información de la práctica docente. Como también para resguardar la información recogida en las entrevistas.
- El uso de grabaciones en video puede ser un instrumento que facilite el trabajo investigativo en grupo ya que facilita la socialización de los datos.

En cuanto al análisis de datos es relevante destacar los aportes y limitaciones del marco para el análisis de la práctica. El marco construido para analizar la práctica docente facilitó el acceso al conocimiento de la práctica. La revisión de la práctica a partir de las cuatro dimensiones establecidas nos permitió hacer una descripción y análisis amplio y detallado del quehacer docente de Mariana.

El marco utilizado ha tenido limitaciones en cuanto a profundizar en el conocimiento específico del quehacer docente para enseñar historia y ciencias sociales. Creemos que es necesario revisar los indicadores, con el objetivo de que faciliten el análisis de las prácticas y conocimientos específicos para enseñar Historia y Ciencias Sociales.

7.5 SUGERENCIAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Las conclusiones relacionadas con este apartado se encuentran limitadas por ser esta una investigación asociada a un estudio de caso único, por lo que no es nuestra intención establecer generalidades.

En primer lugar nuestra investigación revalida la importancia de considerar el conocimiento de las creencias del profesorado sobre la enseñanza de la Historia y las

Ciencias Sociales para la formación inicial y continua de los docentes. Este aspecto ya ha sido destacado anteriormente por investigaciones como las Goodman y Adler (1985), Evans (1990) y Pagès (1999) por ejemplo.

Junto a la consideración de las creencias del profesorado, los programas de formación deben tener como uno de los objetivos desarrollar la reflexión sobre la práctica en los docentes o futuros docentes. En el caso de los últimos hay que considerar que además de desarrollar la reflexión sobre la propia práctica que se da durante sus últimos cursos de formación, se debe considerar la inclusión del análisis y reflexión sobre otras prácticas. Para conseguir esto, puede ser fundamental la creación de base de datos de grabaciones en vídeo de prácticas y el análisis de estas a partir de marcos como el utilizado en esta investigación ya que pueden facilitar y enriquecer la formación.

Es importante que esta formación se base en la práctica reflexiva (Pagès, 2010) y el reconocimiento y análisis de las creencias propias sobre la enseñanza (Goodman y Adler, 1985). La formación de profesores debe considerar el desarrollo de la racionalidad sobre los propósitos para enseñar (Hawley, 2010). La reflexión y racionalización de los propósitos durante la formación puede ayudar a los futuros docentes y a los profesores en ejercicio acercarse a prácticas más efectivas y coherentes de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (Hawley, 2012).

Los programas de formación docente en Historia y Ciencias Sociales deben considerar el desarrollo de los conocimientos para enseñar de los futuros profesores y los docentes en ejercicios. Para esto es fundamental que los profesores reconozcan la existencia de una base de conocimientos que son exclusivos de su quehacer profesional (Shulman, 1986, 1987; Monte- Sano y Budano, 2013). Por ejemplo atender a los conocimientos de los estudiantes sobre la historia.

Por último consideramos que la práctica debe ser el espacio sobre el que se desarrolle el aprendizaje de los y las profesoras. En la formación inicial los estudiantes deben reconocer la práctica como el espacio en el que se desarrollan sus competencias profesionales. Para

Conclusiones

esto se deben desarrollar programas que se estructuren en base a tres situaciones: primero, la reflexión sobre la experiencia en la práctica como estudiante; segundo, el análisis de otras prácticas docentes utilizando marcos para analizar la práctica que permitan problematizar e identificar los conocimientos asociados al quehacer docente. Y finalmente, la reflexión de la propia práctica.

En cuanto a la formación continua los programas se debe plantear el debate sobre la necesidad de que los programas tengan su origen en la práctica docente y no solamente en las innovaciones venidas desde la academia. Para esto es fundamental que la formación continua se realice en el aula escolar, además del aula universitaria. La formación continua debe considerar el trabajo con los docentes en el espacio escolar. Esto significa que las propuestas de formación continua deben considerar—ayudar a los profesores a dar respuestas a problemas concretos del aula y promover instancias que permitan la convivencia de los formadores y profesores en el aula escolar.

7.6 SUGERENCIAS Y CONSIDERACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Los resultados y conclusiones de la investigación nos hacen considerar algunas sugerencias para futuras investigaciones:

- Pese a reconocer el valor y aporte del estudio de caso único, creemos que para ampliar el conocimiento sobre el pensamiento y la práctica del profesorado es necesario considerar el desarrollo de estudios de casos múltiples. Este tipo de estudio nos podría ayudar a validar nuestras conclusiones o ampliar y reconsiderar los conocimientos obtenidos en esta investigación.
- La utilización de estudios de casos múltiples nos puede ayudar a comparar distintas realidades asociadas al profesorado, como por ejemplo pueden ser la influencia del contexto en el que se desarrolla la práctica o las diferencias en las prácticas de profesores novatos y veteranos.

- Una tercera sugerencia para futuras investigaciones es la de considerar la posibilidad de desarrollar investigaciones longitudinales que nos permitan conocer en una mayor extensión de tiempo los efectos y limitaciones de una práctica desarrollada en base a los propósitos.
- Una cuarta sugerencia para futuras investigaciones, es que creemos que la investigación sobre la práctica debe considerar el estudio a partir de la composición de grupos de investigadores. Creemos que la investigación a partir de grupos puede enriquecer los análisis de la información.

En cuanto a futuras investigaciones deseamos continuar investigando sobre la formación docente y la práctica de aula. En lo inmediato consideramos lo siguiente:

- En primer lugar, realizar investigaciones comparadas de la práctica docente. Es de nuestro interés poder investigar si la práctica desarrollada en base a los propósitos tiene efectos distintos dependiendo de si el profesor es novato o veterano, o si los contextos en los que se desarrolla la práctica es distinta.
- En segundo lugar, nos interesa avanzar en la línea de investigación de la práctica profundizando en la línea del conocimiento específico para enseñar Historia y Ciencias Sociales. Esto incluye los marcos ya utilizados en la enseñanza de las matemáticas por Ball, Thames y Phelps (2008) y ocupado en el caso de Historia en el ámbito del desarrollo del PCK por Monte-Sano y Budano (2013). Creemos que la investigación de la práctica nos puede conducir a avanzar en el conocimiento de cuáles son los conocimientos específicos que necesita un profesor para enseñar Historia. El desarrollo de una investigación de este tipo puede contribuir a establecer en la práctica la especificidad de la formación para enseñar Historia.

7.7 REFLEXIONES FINALES.

A continuación hemos decidido incorporar algunas reflexiones personales sobre el proceso realizado.

- 1) *El doctorado es solo el inicio de una carrera como investigador:* creo que la realización de un doctorado es un proceso que permite adquirir las competencias básicas o iniciales para luego iniciar una “carrera” como investigador. En la actualidad en ningún caso la finalización del doctorado significa ser un investigador consolidado.
- 2) *La experiencia debe ser un factor a considerar para realizar un doctorado y para saber sobre que investigar:* creo que la realización de un doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales exige contar con alguna experiencia práctica. Sin contar con la experiencia de la práctica no se pueden entender los problemas a investigar. En mi caso el desarrollo de una investigación sobre el profesorado es una decisión resultado de mi experiencia en la formación inicial y continua en Chile. Sin este conocimiento práctico, mis límites para interpretar los datos obtenidos de la práctica de Mariana hubieran sido aún mayores. Creo que a diferencia de otras áreas del conocimiento un doctorado en didáctica no puede ser realizado como una continuidad de los estudios iniciales.
- 3) *El doctorado es un proceso individual que debe ser socializado:* La experiencia de estos tres años dedicados a la investigación doctoral me han demostrado que está es en gran parte una experiencia individual. Siempre durante la investigación las decisiones a tomar fueron individuales. Sin embargo, creo que si queremos que nuestras investigaciones amplíen su impacto en el área, así como en la práctica deben ser siempre actividades socializadas. Esta socialización debe ser tanto con el tutor, los compañeros de área, como con los profesores y estudiantes. Pero también debe considerar el intercambio y conocimiento de los investigadores de otras didácticas y otras áreas de las ciencias sociales. Durante estos tres años la construcción de mi investigación se pudo nutrir de todo este tipo de interacciones.
- 4) *La investigación es un proceso dinámico:* la realización de la investigación doctoral me ha mostrado que la tesis es un proceso que exige una constante revisión. Si bien el producto final debe ser un escrito coherente y estructurado, durante la realización de la investigación las preguntas, objetivos, marcos teóricos y metodológicos están siendo cuestionados de forma constante.

5) *Los profesores quieren ayudar a la investigación:* creo que la principal conclusión que me deja mi investigación es que los profesores de aula quieren ayudar a la investigación. Los profesores tienen dudas, tienen preguntas que quieren solucionar para mejorar su práctica. Por lo tanto, está en nosotros como interesados en investigar la práctica el encontrar los medios para conectarnos con los profesores en el aula. Una cuestión clave para esto creo que es reconocer a los profesores como iguales. En el caso de esta investigación con Mariana la relación siempre fue de reconocimiento mutuo y ambos reconocimos en este proceso una oportunidad en la que los dos podíamos aprender.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. En Levstik, L. y Tyson, C. (Eds.). *Handbook of research in social studies education*, (pp. 329-350). New York: Routledge.
- Angell, A. V. (1998). Learning to teach social studies: A case study of belief restructuring. *Theory and Research in Social Education*, 26(4), pp. 509-529.
- Ball, D. L. (2000). Working on the Inside: Using One's Own Practice as a Site for Studying Teaching and Learning. En Kelly, A. y Lesh, R. (Eds.). *Handbook of research design in mathematics and science education*, (pp. 365- 402). Dordrecht: Kluwer.
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. Teaching as the Learning Profession. En Sykes, G. y Darling-Hammond, L. (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching what makes it special? *Journal of teacher education*, 59(5), pp. 389-407.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Benejam, P., & Pagés, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE de la Universidad Barcelona/Horsori.

Bravo, L. (2002). *La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Breakstone, J. (2012). *Pedagogical Content Knowledge for Historical Inquiry: Making Sense of Students' Answers to New History Assessments*. Stanford University . Recuperado desde https://ed.stanford.edu/sites/default/files/breakstone_qp.pdf

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Chant, R. H. (2002). The impact of personal theorizing on beginning teaching: Experiences of three social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30(4), pp. 516-540.

Cohen, L., Manion, L., (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Crowe, A. R., Hawley, T. S., & Brooks, E. W. (2012). Ways of Being a Social Studies Teacher: What are Prospective Teachers Thinking? *Social Studies Research & Practice*, 7(2), pp. 50-64.

Dinkelman, T. (2009). Reflection and resistance: Challenges of rationale-based teacher education. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 2(1), pp. 91-108.

Evans, R. W. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education*, 17(3), pp. 210-240.

Evans, R. W. (1990). Teacher conceptions of history revisited: Ideology, curriculum, and student belief. *Theory and Research in Social Education*, 18(2), pp. 101-138.

Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

González, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España

Goodman, J., & Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 13(2), pp.1-20.

Hartzler-Miller, C. (2001). Making sense of “best practice” in teaching history. *Theory and Research in Social Education*, 29(4), pp. 672-695.

Hawley, T. S. (2010). Purpose into practice: The problems and possibilities of rationale-based practice in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), pp. 131-162.

Hawley, T. S. (2012). Purpose as Content and Pedagogy: Rationale-Development as a Core Theme of Social Studies Teacher Education. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 4(3), pp. 1-17.

Hawley, T. S., Pifel, A. R., & Jordan, A. W. (2012). Structure, Citizenship, and Professionalism: Exploring Rationale Development as Part of Graduate Education in Social Studies. *Journal of Social Studies Research*, 36(3), pp. 245-262.

Jara, M. Á. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente: estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.

Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (Eds.). (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge.

Ministerio de Educación de Chile (2009) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009 (1º de Julio de 2009)*. En: www.mineduc.cl (Consulta, 21 de diciembre de 2011).

Monte-Sano, C., & Budano, C. (2013). Developing and enacting pedagogical content knowledge for teaching history: An exploration of two novice teachers' growth over three years. *Journal of the Learning Sciences*, 22(2), pp. 171-211.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (13), pp. 38-51.

Pagés, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, (28), pp. 103-114.

Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P., & Pagés, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, (pp. 209-226). Barcelona: ICE de la Universidad Barcelona/Horsori.

Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro deficiencias

sociales, geografía e historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), pp.

161-178.

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros

profesores de historia. Cover, J., y Nicolás, E. *Miradas a la historia*, (pp. 155-178).

Murcia: UMU.

Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la

práctica reflexiva. *Revista Nuevas Dimensiones*, (4), rescatado de

<http://rnuevasdimensiones.blogspot.com.es/2013/06/numeros-anteriores.html>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy

construct. *Review of educational research*, 62(3), pp. 307-332.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. I)*. Barcelona: Graó.

Ritter, J. K., Powell, D., & Hawley, T. S. (2007). Takin'it to the streets: A collaborative

self-study into social studies field instruction. *Social Studies Research and*

Practice, 2(3), pp. 341-357.

Ross, E. W. (1987). Teacher perspective development: A study of preservice social studies

teachers. *Theory and Research in Social Education*, 15(4), pp. 225-243.

Ross, E. W. (1988). Becoming a teacher: The development of preservice teacher

perspectives. *Action in Teacher Education*, 10(2), pp. 101-109.

Ross, E. W. (1994). Reflective Practice in Social Studies. *Bulletin Number 88. National*

Council for the Social Studies, Washington: NCSS.

Rowland, T., Huckstep, P., & Thwaites, A. (2005). Elementary teachers' mathematics subject knowledge: The knowledge quartet and the case of Naomi. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(3), pp. 255-281.

Santisteban, A. (2005). *Les Representacions i l'ensenyament del temps històric [estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials]*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 16(187), pp. 12-15.

Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila Ruiz, R., Rivero García, P., y Domínguez, P. (coords.), *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales*, (pp. 115-128), Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Shaver, J. P. (1977). The task of rationale-building for citizenship education. En J. P. Shaver (Ed.), *Building rationales for citizenship education* (pp. 96-116). Arlington: National Council for the Social Studies.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: A Conception of Teacher Knowledge. *American Educator*, 10(1), pp. 9-15.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.

Slekar, T. D. (1998). Epistemological Entanglements: Preservice Elementary School Teachers“Apprenticeship of Observation” and the Teaching of History. *Theory and Research in Social Education*, 26(4), pp. 485-507.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Thornton, S. J. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies. En Shaver, J. (Ed.) *Handbook of research on social studies teaching and learning*, (pp. 237-248), New York: MacMillan

Thornton, S. J. (2006). What matters most for gatekeeping? A response to VanSledright. *Theory and Research in Social Education*, 34(3), pp. 416-418.

Van Hover, S., y Yeager, E. (2004). Challenges Facing Beginning History Teachers: An Exploratory Study. *International journal of social education*, 19(1), pp. 8-21.

Van Hover, S., & Yeager, E. (2007). "I want to use my subject matter to...": The role of purpose in one U.S. secondary history teacher's instructional decision making. *Canadian Journal of Education*, 30(3), pp. 670-690.

Van Hover, S. (2008). The professional development of social studies teachers. En Levstik, L. y Tyson, C. (Eds.). *Handbook of research in social studies education*, (pp. 352-371). New York: Routledge.

Westhoff, L. M., & Polman, J. L. (2008). Developing Preservice Teachers' Pedagogical Content Knowledge about Historical Thinking. *International Journal of Social Education*, 22(2), pp. 1-28.

Wilson, S., & Wineburg, S. (1988). Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history. *The Teachers College Record*, 89(4), pp. 525-539.

Wood, T. (2013). *Professional Development in Historical Inquiry: Exploring Changes in Two Social Studies Teachers' Knowledge, Beliefs, and Practices* (Disertación doctoral). Rescatado de http://digitalcommons.uri.edu/oa_diss/17

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: SAGE

Yin, R. (2006) Case Study Methods. En Green, J., Camilli, G., and Elmore, P. (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, (pp. 111-122), Mahwah: LEA.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1990). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah: Routledge.

ANEXOS

CD - ROM

Los anexos se pueden revisar en CD-ROM, adjunto.