

CREENCIAS, PROPÓSITOS Y PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: EL CASO DE MARIANA¹

Beliefs, Purpose and Practice of Teaching of History: The case of Mariana

GABRIEL VILLALÓN GÁLVEZ²

Universidad de Tarapacá

Arica-Chile

villagal@gmail.com

Recibido: 21.01.2015 / Aceptado: 29.09.2015

Resumen. Esta investigación examina la relación entre el pensamiento y la práctica del profesorado. Investiga una práctica basada en los propósitos para enseñar historia y ciencias sociales. Estudiamos el caso de una profesora de primaria que enseña historia en una escuela de Santiago de Chile. La investigación considera los planteamientos en relación con la toma de conciencia del profesorado sobre sus propósitos para enseñar. Esta toma de conciencia les permitiría la realización de prácticas más coherentes de la enseñanza de la historia. La metodología de la investigación es de tipo cualitativo. Utilizamos las ideas de Yin y Stake para el estudio de caso único. La recogida de los datos se realizó a través del uso de cuestionarios y entrevistas para recabar el pensamiento de la profesora, y la observación, a través de la videograbación, para recoger los datos sobre la práctica docente.

Palabras claves: creencias, propósitos, enseñanza de la historia, profesorado.

Abstract. This research examines the relationship between thinking and practice of teachers. Investigate a practice based on the purposes for teaching history and social sciences. We study the case of a primary school teacher who teaches history at a primary school in Santiago de Chile. The research considers the proposals in relation to that when teachers become aware of their purposes to teach them allow performing more consistent practices of teaching history. The research methodology is qualitative. We use the ideas of Yin and Stake for single case study. The data collection was carried out through the use of questionnaires and interviews to gather the thoughts of the teacher, and observation through videotape, to collect data on teaching practice.

Keywords: beliefs, purposes, history teaching, teachers.

INTRODUCCIÓN

Esta 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 realmente al enseñar.

ASPECTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN: CREENCIAS, PROPÓSITOS Y LA PRÁCTICA

a) Las creencias del profesorado

El conocimiento del pensamiento del profesorado ha sido considerado un aspecto relevante a conocer para comprender la práctica. Pagès (1997) señala que conocer las creencias del profesorado es fundamental para analizar y comprender las prácticas y, si es necesario, modificarlas. Por su parte, 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 de una forma que los programas de investigación existentes no tienen y no pueden realizar.

En esta investigación entendemos el concepto de creencias como las presunciones con las que las personas in-

terpretan 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 sobre los otros. Las creencias se caracterizan por tener un fuerte componente afectivo y evaluativo. 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).

En el caso de 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 toman 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 denominada 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; Slekar, 1998; Crowe, Hawley, Brooks, 2012).

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 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 en el momento de decidir en el aula. Angell indica que para cambiar las creencias siempre se debe tener en consideración la voluntad de cambiar que tengan los docentes.

b) El desarrollo de la racionalidad sobre la práctica y los propósitos en 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. En didáctica de las ciencias sociales investigaciones recientes como las de Dinkelman (2009), Ritter, Powell, Hawley (2007) y Hawley (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 desarrollo de la racionalidad. Todd Hawley (2010, 2012) plantea una formación tanto para profesores en formación inicial como en servicio a partir del 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.

Shaver indica que el desarrollo de la racionalidad 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 cómo actuamos para no imponer nuestras creencias a los estudiantes. Además, el trabajo sobre el desarrollo de la racionalidad con profesores y profesoras en servicio permite a estos poder dar fundamento a su trabajo; facilita los procesos de reflexión de la propia práctica; fortalece las decisiones que toman las y los profesores sobre la enseñanza y permite que éstas sean más coherentes con sus propósitos para enseñar. Finalmente Barton y Levstik (2004), Van Hover y Yeager (2004, 2007) y Hawley (2010, 2012) revaloran el desarrollo de la racionalidad, ya que por éste los y las docentes pueden tomar conciencia y empoderarse sobre los propósitos que tienen para enseñar.

La relación entre el desarrollo de la racionalidad 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 2010, 2012). Las investigaciones apuntan a que el desarrollo de la racionalidad permite a los y las docentes hacerse conscientes de sus propósitos sobre la enseñanza y a partir de éstos tomar decisiones que les permitan lograr una práctica que fortalezca en sus estudiantes los aprendizajes en relación con la ciudadanía y el pensamiento crítico. El valor de considerar los propósitos como un elemento clave cuando formamos la racionalidad responde al poder que tienen éstos 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.

Considerando los marcos referidos al rol de las creencias, el desarrollo de la racionalidad y los propósitos en esta investigación planteamos que el desarrollo de la racionalidad y la identificación de las creencias y propósitos para enseñar por parte del profesorado es un factor que puede contribuir a la toma de decisiones para enseñar que sean más efectivas. De esta manera aquellas creencias que actúan en favor de una enseñanza de la historia desde una perspectiva técnica reproductiva podrían ser reemplazadas por una práctica que permita entre otros el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico en los estudiantes.

OBJETIVOS

Esta investigación ha pretendido responder a la siguiente pregunta:

¿Qué consecuencias tiene para las decisiones sobre la enseñanza de una profesora de Historia de educación primaria una práctica desarrollada a partir de sus propósitos para enseñar?

Para esto nos hemos planteado como objetivo principal:

- Analizar si una práctica con eje en la reflexión sobre las creencias y los propósitos puede lograr en el profe-

sorado 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 realmente al enseñar.

En concordancia con lo anterior nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar las creencias e identificar los propósitos de la profesora sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.
- Analizar los efectos 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 profesora.

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.

a) El caso de Mariana

La investigación que hemos realizado ha tomado para su diseño el método del estudio de caso. El caso se ha focalizado en indagar la preparación y desarrollo de la práctica de una profesora de educación primaria al enseñar historia a partir de sus propósitos (Yin, 2006; Stake, 2007).

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 (13 a 14 años) en una escuela de la zona sur de Santiago de Chile.

Mariana es una profesora de 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 Chile. 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.

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. La escuela entrega cursos en los tres niveles educativos existentes en el modelo chileno: párvulos (kinder), educación básica (1° a 8° básico) y educación media (1° a 4° medio). Cada curso 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.

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 (5° a 8° 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 como por el respeto que le exhiben sus compañeros y compañeras de trabajo.

b) Diseño de la investigación

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 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 que tuvieron como objetivo recoger las creencias y propósitos sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de Mariana. La aplicación de estos instrumentos se realizó entre los meses de agosto y septiembre del 2011. 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.

El cuestionario n.º1: «Mis creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales» estuvo constituido por tres ítems:

- 1) Inventario de actitudes sobre la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. Tuvo como objetivo identificar las creencias de Mariana en relación con la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.
- 2) «¿Para qué enseño ciencias sociales, geografía e historia?» tuvo como objetivo identificar los propósitos que otorga Mariana a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.
- 3) «¿Cuál de los siguientes elementos se podría utilizar en la preparación y realización de una clase de Historia?» tuvo como objetivo identificar las cuestiones que considera Mariana al momento de preparar una clase de historia y ciencias sociales.

El cuestionario n.º 2: «Aprender y enseñar historia y ciencias sociales» se constituyó por los siguientes tres ítems:

- 1) «Mi recuerdo como alumno o alumna de las clases de ciencias sociales de la escuela obligatoria» 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.
- 2) «Mi manera de enseñar ciencias sociales» 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.
- 3) «Situaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales» tuvo como objetivo indagar en las creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de la profesora a partir de la revisión de actividades de enseñanza.

El segundo tipo de instrumento utilizado en la fase 1 de la investigación fue la entrevista. La decisión de utilizar la entrevista responde a la necesidad de profundizar en los fundamentos teóricos de la profesora. En esta fase de la investigación se realizaron tres entrevistas en profundidad. 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.

La segunda fase la denominamos de consolidación. En ella, tomando como base los resultados de la primera fase

de la investigación, 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. La segunda fase, la etapa de recogida de información, se desarrolló 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.

Para la recogida de los datos en la segunda etapa de la investigación se utilizó como instrumento la observación a través de la videograbación. El proceso de observación mediante el registro en videograbaciones 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.

c) Análisis de los datos

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

En primer lugar, una tabulación de las respuestas a los cuestionarios n.º 1 y n.º 2 y la transcripción de las tres entrevistas.

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.

Luego de una segunda lectura los códigos obtenidos fueron agrupados en tres unidades: creencias sobre el contenido histórico; creencias sobre la enseñanza de la historia

y las ciencias sociales; y propósitos de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

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 a partir de 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 construimos un marco que nos permitiera observar la práctica y obtener información sobre ella.

Establecimos cuatro dimensiones sobre las que analizamos 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.
- **Transformación:** son los episodios que se refieren a las decisiones que toma el profesor o profesora para hacer comprensible los contenidos a los estudiantes.
- **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 cómo el profesor o profesora comprende la historia enseñada.
- **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.

Utilizando el marco para la observación de la práctica realizamos el análisis de las videograbaciones de las reuniones de preparación de la enseñanza y de las clases de

Mariana. De este análisis obtuvimos como resultado la caracterización y la descripción de la práctica de la profesora.

RESULTADOS

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

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:

- Unas creencias 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.
- Unas creencias de la enseñanza de la historia que se caracterizan por reconocer al docente como un agente que decide sobre el currículum. Una enseñanza de la historia centrada en el tratamiento de problemas socialmente relevantes. Una concepción en la que la historia y las ciencias sociales deben tener un rol central y transversal en el currículum. Y finalmente la creencia de que los intereses de los niños y su desarrollo deben ser los que guíen la enseñanza.

Evidencia que sintetiza lo anterior es la siguiente cita de la profesora extraída de la entrevista realizada mientras planificaba sus clases:

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... (27.08.2011).

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

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

Ejemplo de lo anterior son las decisiones que toma Mariana para relatar las clases para los dos objetivos propuestos en el segundo ítem del cuestionario n.º 2, que solicita que planifique una clase de historia. 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 del año 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 (Villalón, 2014, p.116).

La frontera de estos dos discursos la encontramos en los ejercicios relacionados con la práctica. Las respuestas identificadas con un discurso de tipo tradicional las encontramos concentradas en dos actividades específicas del cuestionario n.º2: la primera referida al relato de dos clases para dos objetivos dados y la segunda en la evaluación sobre la utilidad de unas actividades dadas. 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).

b) Los propósitos de Mariana para enseñar historia y ciencias sociales

El análisis del pensamiento de la profesora en relación con su práctica educativa nos ha permitido distinguir que desempeña la labor de enseñar con el objetivo de lograr un fin mayor que es la enseñanza para la transformación de la realidad social.

De este fin principal que tiene Mariana como profesora se desprenden dos propósitos: el desarrollo de una enseñanza que promueva la participación y una enseñanza que forme el pensamiento histórico de los estudiantes. De acuerdo con Mariana, el desarrollo de estos propósitos le permitirá formar estudiantes que puedan ser ciudadanos activos en la sociedad, que cuenten con herramientas para poder contribuir a la transformación social.

Mariana relaciona el desarrollo de una enseñanza que promueva la participación con la formación de la ciudadanía. La profesora indica 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 unos actores sociales deberían llegar a comprender que el ejercicio de la ciudadanía es un recurso para enfrentar problemas y desigualdades (27.08.2011).

En cuanto al propósito de la formación del pensamiento histórico, Mariana lo relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. La profesora dice que los estudiantes deben aprender historia «para poder ser actores activos, opinantes, porque si tengo palabra y opinión me puedo defender» (27.08.2011).

Considerando estos dos propósitos Mariana procedió a diseñar, planear y ejecutar su práctica de enseñanza de la historia y las ciencias sociales en las clases del octavo año básico de su escuela para el desarrollo del tema Revolución Industrial.

c) Una práctica de enseñanza de la historia basada en los propósitos para enseñar

La observación de las clases de Mariana desde las cuatro dimensiones que establecimos para el análisis de la práctica nos permite afirmar que su práctica 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 decisiones para enseñar que se identifican tanto con los modelos activos o críticos y otras con los modelos técnicos. Las decisiones asociadas a una concepción activa o crítica de la enseñanza se presentaron en las situaciones planificadas de la práctica.

Las decisiones tomadas para enseñar vinculadas a modelos técnicos se presentaron en los momentos no planificados, por ejemplo al inicio de la práctica o en la interacción con los estudiantes.

En las características de cada una de las dimensiones de la práctica se distingue con mayor detalle la convivencia entre distintos modelos de enseñanza de la historia en la práctica de Mariana.

c.1) Fundamentos de la enseñanza

Mariana fundamenta en primer lugar su práctica en 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. Por ejemplo la profesora decide trabajar el tema «el trabajo» 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 eso decide que sus estudiantes indaguen sobre el trabajo preguntando a sus papás o familiares, al respecto fundamenta su decisión indicando que:

Aquí ellos pueden preguntar a sus papás como llegaron a trabajar en lo que hacen, si están contentos 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 (18.10.2011).

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. Por ejemplo, la segunda actividad que planteó la profesora tuvo como objetivo que los estudiantes indaguen sobre cuáles fueron las posibles causas de la Revolución Industrial.

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 se puede observar su preocupación y decisión por desarrollar el pensamiento histórico entre sus estudiantes.

Una evidencia que sintetiza estas últimas dos ideas es el relato de Mariana cuando fundamenta por qué se ha decidido a utilizar fuentes para el trabajo de sus estudiantes:

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 las discutan... (18.10.2011).

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. Evidencia de la presión que ejerce la cobertura curricular y las evaluaciones estandarizadas sobre la práctica de Mariana es la siguiente cita «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)» (18.10.2011).

c.2) La transformación

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 transitó en sus estrategias y roles para enseñar desde modelos tradicionales a otros activos o críticos. 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 tendieron a consolidar.

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 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 (Clase n.º 1, 08.11.2011). En la primera clase también nos encontramos con la utilización de estrategias de tipo transmisivo centradas en el profesor. 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 PowerPoint (Clase n.º 1, 08.11.2011).

Un segundo aspecto del análisis sobre la transformación es la selección de contenidos y las narraciones históricas que construye la profesora para enseñar. En primer lugar 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 centrado en los grandes hechos y personajes. 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 procedimental o indaguen en contenidos sustantivos en los que se incluyen, por ejemplo, el tratamiento de la historia de los otros y los problemas socialmente relevantes.

Evidencia de lo último se observó durante la clase n.º 2 y la clase n.º 4, en las que 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? (Clase n.º 2, 09.11.2011)

El tercer aspecto analizado sobre la transformación son los recursos utilizados para enseñar historia. Los recursos utilizados por la profesora para desarrollar la enseñanza de la 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 PowerPoint, 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. Ejemplo de lo primero es lo que sucede durante la primera clase en que Mariana expone los aspectos generales de la Revolución Industrial apoyándose en un PowerPoint. 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 (Clase n.º 1, 08.11.2011).

c.3) 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 decisiones sobre lo planificado. Estas decisiones supusieron la incorporación de actividades que permitieron 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 el 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.

En la práctica Mariana también destacó por ser coherente en relación a lo planificado y lo realizado en clases, más allá de las modificaciones que realizó siempre tomó decisiones que le permitieran desarrollar los objetivos planificados. Por ejemplo 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 n.º 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. 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 n.º 4, 16.11.2011; Clase n.º 5, 24.11.2011).

c.4) Atención a los conocimientos de la historia de los estudiantes

La profesora diseñó clases y realizó una práctica en la que consideró los conocimientos, ideas y planteamientos de sus estudiantes. Esto se evidenció en la alta participación que consiguió de los estudiantes 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.

En relación con los estudiantes en la práctica de Mariana se pudo observar que:

a) Mariana no se caracterizó 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. Por ejemplo, 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 inició 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, sin considerar las ideas expuestas por los estudiantes (Clase n.º 1, 08.11.2011).

b) No es propio de Mariana 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, 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 (18.10.2011).

- 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. Un ejemplo 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, considerando que los estudiantes pueden tener problemas para identificar qué es una consecuencia la profesora decide reorientar la enseñanza para revisar los conocimientos de los estudiantes sobre el concepto de consecuencia a través de la realización de preguntas (Clase n.º 4, 16.11.2011).

• Se caracterizó por tratar de 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. Una evidencia de lo anterior es el episodio sucedido durante la primera clase: aquí observamos que la profesora responde a los planteamientos de los estudiantes. La profesora escucha la exposición de una estudiante de nombre 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 ordenar cronológicamente un grupo de imágenes. Identificado el error, la profesora interrumpe 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 (Clase 1, 08.11.2011).

CONCLUSIONES: EL IMPACTO DE UNA PRÁCTICA BASADA EN LOS PROPÓSITOS...

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 observó 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.
- 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 de 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.

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. 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.

NOTAS

¹ Este artículo está adscrito al Convenio de Desempeño en Formación Inicial de Profesores entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Tarapacá «Educación para tod@s: Un compromiso con la Formación Inicial de Profesores de la Universidad de Tarapacá» código UTA 1309.

² Doctor en Didáctica de la historia, geografía y ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile. Académico del Departamento de Ciencias Históricas de la Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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 A. KELLY y R. LESH (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 G. SYKES y L. DARLING-HAMMOND (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.
- 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.
- 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.
- 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. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. BENEJAM y J. PAGÈS. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 209–226). Barcelona: ICE de la Universidad Barcelona/Horsori.
- PAGÈS, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Revista Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, pp. 3-12.
- PAJARES, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), pp. 307-332.
- 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.
- 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. (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., y 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.
- VILLALÓN, G. (2014). «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». Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona (Tesis Doctoral).
- YIN, R. (2006) Case Study Methods. En J. GREEN, G. CAMILLI y P. ELMORE (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). Mahwah: LEA.