

Propósitos y prácticas de la enseñanza de la Historia. El caso de un profesora de educación primaria en Chile.

GABRIEL VILLALON GALVEZ.

Cita:

GABRIEL VILLALON GALVEZ (2013). *Propósitos y prácticas de la enseñanza de la Historia. El caso de un profesora de educación primaria en Chile. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1119>

**XIV Jornadas
Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013**

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Nº 129

Enseñanza, formación docente y divulgación histórica: nuevos temas, problemas, sujetos y formas de hacer historia

Gonzalo de Amézola, Valeria Morras y M. Paula Gonzalez

**PROPÓSITOS Y PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.
EL CASO DE UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN CHILE.**

*Gabriel Villalón Gálvez
Doctorando en Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona
Becario Chile-Conicyt
Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales
Nuevas Dimensiones
villagal@gmail.com
Yanina Valdés Durán
Estudiante de Magister en Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile
Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales
Nuevas Dimensiones
yanina.valdes@gmail.com*

En la presente ponencia mostramos los resultados del análisis preliminar del estudio de caso investigado en el marco de la realización de una investigación de doctorado en curso. Para el desarrollo de la siguiente presentación hemos trabajado sobre la relación entre los propósitos y las prácticas de enseñanza de la Historia en el caso de una profesora de educación primaria en Chile. La investigación se está desarrollando en la Universidad Autónoma Barcelona con la tutela del Dr. Joan Pagès y gracias al auspicio de una Beca Chile Conicyt de Doctorado.

El origen de la investigación está en la experiencia adquirida de nuestro trabajo en programas de formación de profesores inicial y permanente. De esa experiencia ha surgido nuestro interés por conocer la práctica del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. La indagación en esta temática nos ha llevado a centrar nuestra investigación en la relación entre el pensamiento del profesorado y su práctica.

El primer acercamiento a la temática, desde la investigación, fue un trabajo de master que investigó las representaciones sociales de los futuros profesores y profesoras sobre la enseñanza de la historia. Las conclusiones de este trabajo mostraron que existe una diferencia entre lo que “piensan” y lo que “harían” en la práctica al enseñar Historia y Ciencias Sociales los futuros profesores. Los resultados nos llevaron a preguntarnos si la situación era similar para profesores en ejercicio.

Esas interrogantes nos han llevado a continuar indagando sobre la práctica del profesorado en Historia y Ciencias Sociales en la investigación de doctorado.

La investigación se inserta en la línea de investigación sobre el pensamiento y las decisiones del profesorado en la práctica. En el trabajo analizamos el impacto que tienen los propósitos para enseñar Historia y Ciencias Sociales sobre la práctica de una profesora de educación básica chilena.

La investigación sobre el pensamiento del profesorado y sus decisiones sobre la práctica ha desarrollado un número significativo de trabajos. A diferencia de nuestro trabajo parte importante de la investigación ha indagado sobre el caso del profesorado en formación inicial o en lo que se ha denominado profesores noveles o principiantes. Pese a ello esos trabajos nos han entregado una serie de pistas, que nos dan una base sólida para poder indagar sobre el pensamiento del profesorado y la práctica de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Entre las investigaciones desarrolladas destaca la realizada por Goodman y Adler (1985) que indagaron por qué los propósitos no eran desarrollados en la práctica docente. En sus conclusiones dieron cuenta que las concepciones de los futuros profesores difieren de las establecidas por la institucionalidad y la academia. Agregaban que las concepciones sobre la enseñanza diferían de su práctica. Para el caso de nuestra investigación destaca de las conclusiones la importancia de que los docentes se hagan conscientes sobre los propósitos y las concepciones para enseñar. Según estos autores si los docentes llevan a cabo un proceso de reflexión sobre sus creencias con respecto a la enseñanza, que les permita hacerse consciente de sus concepciones y propósitos podría permitir desarrollar prácticas más efectivas en el futuro.

Investigaciones más recientes han destacado la importancia de los propósitos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Trabajos como los de Barton y Levstik (2004), Van Hover y Yeager (2004) y Thornton (2006) coinciden en la relevancia de los propósitos en el desarrollo de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Barton y Levstik (2004) y Van Hover y Yeager (2004), coinciden en el papel relevante que pueden tener los propósitos sobre la práctica del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. Según estos autores, el rol de los propósitos es tan determinante en las decisiones sobre la práctica que indican que la influencia de estos puede ser mayor que el conocimiento que se tenga sobre el contenido y sobre el contenido didáctico.

Barton y Levstik agregan 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 del rol de los propósitos en la práctica está referida a las decisiones que toman los profesores sobre el currículo. De acuerdo, con el 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.

Investigaciones más reciente como las de Dikelman (2009) y Hawley (2010) además de mostrarnos la relevancia de los propósitos sobre la enseñanza de la Historia y las

Ciencias Sociales, agregan información sobre los procesos o metodologías que pueden ayudar en la formación a que el profesorado desarrolle sus propósitos en la práctica. Estos autores destacan el papel de la reflexión de la práctica y el desarrollo de la racionalidad para el desarrollo de los propósitos en la práctica.

Como podemos ver la investigación nos ha mostrado la relevancia que tienen los propósitos en el desarrollo de la práctica. Esto nos deja como conclusión que si los profesores son conscientes de sus propósitos para enseñar, entonces podrían desarrollar prácticas más efectivas.

Para poder examinar la relación de los propósitos con las acciones de enseñanza del profesorado, hemos centrado nuestro análisis en la práctica.

Conocer y analizar la práctica del profesorado ha sido un problema complejo de indagar tanto en la investigación sobre la enseñanza general y en particular para la didáctica de las ciencias sociales.

Entendemos que en la práctica se colocan en juego una serie de conocimientos, que deberían ser propios de quienes tienen la tarea de enseñar: el profesorado. Tomando como base este supuesto y para poder lograr indagar sobre la práctica hemos tomado como referencia el marco teórico propuesto por Schulman (1987). En esa propuesta el autor indicaba que había una serie de conocimientos que componen la práctica de enseñanza del profesorado. De la propuesta de Shulman se desprenden siete conocimientos: conocimiento del contenido; conocimiento pedagógico; conocimiento del currículo; conocimiento didáctico del contenido; conocimiento de los alumnos y sus características; conocimiento de los contextos educativos; y conocimiento de los objetivos, fines, propósitos de la enseñanza (Shulman, 1987). En el caso de la didáctica de las Ciencias Sociales se han desarrollado investigaciones que han tomado como referencia los trabajos de Schulman, como son los trabajos de Breakstone (2012) y Monte-Sano y Budano (2013) estos trabajos han indagado fundamentalmente sobre el pedagogical content knowledge (PCK) para el desarrollo en el aula por ejemplo de propuestas de enseñanza basadas en la investigación histórica.

Si bien estos trabajos han permitido tener luces sobre los conocimientos que necesita el profesorado en la práctica al enseñar Historia y Ciencias Sociales, aún no se ha podido construir marcos que permitan conocer de manera más específica la práctica. Es por esto

que hemos recurrido a otras didácticas donde se han hecho investigaciones sobre la práctica. En particular hemos elegido el modelo diseñado por Rowland y sus colegas (2005) en la Universidad de Cambridge para la enseñanza de las matemáticas.

Si bien esto no es propio de nuestra disciplina, hemos constatado su aplicabilidad a nuestro caso de estudio. Luego de realizar una adaptación de algunos indicadores referidos a los conocimientos específicos para enseñar la disciplina.

El modelo de Rowland llamado “Knowledge Quarter” ha organizado el análisis de la práctica en cuatro dimensiones: Fundación, Transformación, Conexión y Contingencia.

La fundación: 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 tiene alguna vez antes de actuar en el aula.

La transformación: 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.

La conexión: está relacionado con la coherencia de la planificación con la enseñanza mostrada 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.

La contingencia: es la capacidad de asistir a los alumnos de manera improvisada a sus preguntas, demandas o reacciones.

En este trabajo mostraremos un avance del análisis describiendo una clase de nuestro estudio de caso a partir de tres de las dimensiones de Rowland: Fundación; Conexión y Transformación.

Marco Metodológico

Esta investigación se identifica con la metodología cualitativa y toma los principios de los paradigmas interpretativo y crítico. Para el desarrollo de nuestro estudio hemos seguido la propuesta de la investigación basada en el Estudio de Caso (Stake, 1995).

El Estudio de Caso corresponde a una Profesora de Educación Básica con 30 años de experiencia. La profesora cuenta con una especialización en Historia, Geografía y

Ciencias Sociales obtenida durante el año 2009-2010. Esta especialización habilita a la profesora para realizar los cursos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo Básico de la Educación Básica, lo que corresponde a niños y niñas entre 10 y 13 años. Antes de obtener su especialización la profesora realizó una serie de cursos de especialización institucionales algunos de ellos vinculados a la enseñanza de la Historia.

La escuela en la que se desempeña la profesora es del tipo particular subvencionado, lo que significa que recibe recursos públicos pero es de propiedad particular. Perteneció a una sociedad educacional de larga trayectoria en el sistema educacional chileno y que administra colegios varios colegios en la ciudad de Santiago de Chile. Además, se encuentra ubicada en un sector de alto riesgo social dentro de la capital.

En el caso de nuestra investigación acompañamos a la profesora en sus clases con uno de los grupos de octavo año básico, niños de entre 13 y 14 años. La videograbación de las clases se realizó durante los meses finales del segundo semestre del año 2011.

El acompañamiento de la profesora comenzó en el mes de agosto del 2011 y concluyó en enero del 2012. Posteriormente se realizó una entrevista de evaluación en el mes de enero del año 2013.

La investigación se ha desarrollado en tres etapas: la primera etapa tiene como objetivo identificar los propósitos sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales de la profesora. Para esto, se aplicaron dos cuestionarios referidos a las creencias sobre la enseñanza. Además se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas con el fin de reflexionar sobre las creencias de la profesora y establecer sus propósitos para enseñar.

La segunda etapa tuvo como objetivo diseñar e implementar una práctica en coherencia con los propósitos. Para esto, se registró en video el proceso de preparación y desarrollo de las clases en el intervalo de dos semanas. Además se aplicaron tres entrevistas semi-estructuradas para evaluar el proceso de la práctica.

La tercera etapa tuvo como objetivo verificar el impacto de la intervención sobre la práctica de la profesora a través del tiempo. En esta etapa se registraron en video dos clases. Además de complementarse con una entrevista semi-estructurada.

Para la recogida de información hemos utilizado cuestionarios; entrevistas semi-estructuradas y el registro en video de cada reunión y clase de la profesora durante todo este proceso.

Para el análisis de la información hemos realizado lo siguiente:

En cuanto las creencias realizamos su caracterización a partir de tres preguntas: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar? Y ¿Cómo enseñar? Los resultados de la caracterización los hemos contrapuesto con los propósitos declarados por la profesora para definir los propósitos que guiaron su práctica.

Para el análisis de la práctica hemos adaptado el modelo de Rowland. Para el caso de esta investigación nos centramos en el análisis de la fundación, la conexión y la transformación.

En esta comunicación mostramos un primer acercamiento al análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Enseñar Historia y Ciencias Sociales: Creencias y Propósitos de una profesora de Educación Básica.

A continuación mostramos los resultados del proceso de reflexión y reconocimiento de las creencias sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales de la profesora. En esta etapa la profesora identificó sus creencias sobre la enseñanza, para posteriormente reflexionar sobre ellas a partir de lo que realizaba en su práctica. A continuación la profesora estableció los propósitos que tenía para enseñar Historia y Ciencias Sociales y que buscó desarrollar en su práctica durante la fase que la acompañamos en el aula.

Una primera conclusión por parte de la profesora del proceso de análisis de sus creencias fue que lo que ella creía en relación a ¿Para qué? ¿Qué? Y ¿Cómo enseñar? Se distanciaba de lo que hacía en su práctica.

a) ¿Qué? y ¿Para qué enseñar Historia y Ciencias Sociales?

Las respuestas de la profesora a los cuestionarios y entrevistas nos permiten establecer lo siguiente sobre sus creencias sobre ¿qué? Y ¿Para qué enseñar?

Sobre ¿Qué enseñar? Los resultados muestran que la profesora cree que se debe seleccionar contenidos que se vinculen a la realidad y que el contenido no debe ser solamente referido a hechos y personajes históricos.

Se deben enseñar contenidos que permitan entender y actuar sobre la realidad que los rodea. Por esto, el contenido que se seleccione en clases se debe construir desde el espacio que rodea al estudiante. La profesora cree que si con los estudiantes trabajan contenidos referidos a “sus vivencias, creo que les será más fácil comprender”

El contenido no debe ser una construcción de carácter factual, al contrario cree que debe centrarse en el análisis de la conducta humana. La profesora indica que el relato histórico debe ser con una mirada de los procesos históricos no desde los personajes, lo que no impide que los estudiantes puedan conocer a distintos actores particulares de la Historia. Al respecto indica “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...”

¿Para qué enseñar? La profesora cree que se debe desarrollar del espíritu crítico; preparar a los estudiantes para el pleno ejercicio de la ciudadanía y facilitar su socialización. Además se debe enseñar para desarrollar los valores y la ciudadanía. el desarrollo del espíritu crítico; preparar a los estudiantes para el pleno ejercicio de la ciudadanía y facilitar su socialización. Para el logro de lo anterior se debe desarrollar la resolución de problemas, el aprendizaje a partir de la realidad inmediata y la premisa de comprender el pasado por el presente.

Según la profesora la Historia y las Ciencias Sociales deben tener un rol transversal en el currículo. La transversalidad del área se encuentra en directa relación con el desarrollo de la ciudadanía. Para poder desarrollar la ciudadanía a través de la clase de historia, la profesora cree que los contenidos que se seleccionan deben ser socialmente relevantes.

El rol transversal de la historia y las ciencias sociales se relaciona con la enseñanza de los valores y las relaciones humanas. Para la profesora enseñar valores, es enseñar para la ciudadanía. Al respecto dice “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...”.

b) ¿Cómo enseñar Historia y Ciencias sociales?

Sobre cómo enseñar la profesora cree que se debe partir de la concepción de que los estudiantes deben ser el centro del aprendizaje. Por esto, se debe colocar énfasis en estrategias que promuevan la participación de los estudiantes.

La profesora cree que si los estudiantes son el centro del aprendizaje, los contenidos que se trabajen deberían ser elegidos en conjunto con ellos. Ella cree que debe haber un equilibrio entre los intereses de los estudiantes y las demandas de la disciplina o más bien el currículo. Agrega que si los estudiantes participan de la selección del contenido, generará mayor interés en los estudiantes, lo que en consecuencia logra una mayor participación de los estudiantes.

Agrega que si cree que la enseñanza debe centrarse en los estudiantes, no puede monopolizar el conocimiento en el aula. Al contrario insiste en que los estudiantes deben ser agentes activos de la construcción del conocimiento. La profesora indica que la experiencia de la práctica va desarrollando conocimientos para saber cómo lograrlo. Por ejemplo ella hace esto porque siempre se dispone a escuchar a los estudiantes. Indica que en la sala de clase debe haber un dialogo constante entre estudiantes y profesora, pero agrega que esto es algo complejo de realizar, ya que muchas veces teme perder el control de lo que sucede.

Para desarrollar la participación la profesora cree que se debe tener como referencia el aprendizaje por descubrimiento y cooperativo. Ella cree que el aprendizaje por descubrimiento permite fomentar en los estudiantes el deseo de conocer más “mientras más el niño práctica y empieza a investigar más quiere saber del tema. Los métodos tradicionales aburren demasiado a los chiquillos. Hoy día sin interactuar no les permite aprender”. En cuanto al aprendizaje cooperativo entiende que este tipo de aprendizaje es más que una metodología, es una forma de desarrollar valores en los estudiantes. A lo anterior, agrega que en la clase de Historia y Ciencias Sociales son buenas estrategias para desarrollar la participación el que los estudiantes interpreten roles sociales y trabajen en base a la resolución de problemas.

c) **Los propósitos para enseñar**

El proceso de reflexión de las creencias permitió a la profesora distinguir cuáles son los propósitos que la motivan a enseñar Historia y Ciencias Sociales a sus estudiantes. De la reflexión la profesora concluyó que al enseñar ella tiene como propósitos:

- Enseñar a los estudiantes para desarrollar la participación ciudadana.
- Enseñar para desarrollar el pensamiento histórico y crítico.

La elección de estos propósitos es consecuencia de que la profesora cree que lo primero que debe entregar en la escuela a sus estudiantes son herramientas y conocimientos para que puedan actuar en la realidad que los rodea. Ella insiste que si lo que aprenden no sirve para poder hacer algo en la sociedad, no tiene sentido.

La profesora cree que aprender a pensar históricamente y desarrollar el espíritu crítico es clave para lograr que los estudiantes cuenten con los conocimientos, herramientas y actitudes que le permitan actuar en su realidad.

Los propósitos se encuentran en coherencia con las creencias declaradas de la profesora. Como describimos la profesora cree que los estudiantes aprendan desde el aula a desarrollar la participación ciudadana. Que se debe enseñar a los estudiantes para que actúen sobre la realidad que los rodea. El segundo propósito desarrollar el pensamiento histórico y por medio de este el pensamiento crítico fue también un tema presente en las creencias. La idea de que la historia es una construcción, de que los estudiantes deben aprender a indagar, a elaborar un discurso histórico más allá de lo factual son ejemplos que dan cuenta de donde surge este propósito.

Tomando como referencia los propósitos la profesora, con nuestra asesoría, elaboró un plan de clases para una unidad de aprendizaje del currículo de octavo año básico. En su diseño utilizó como referencia bibliografía que diera cuenta de cómo poder desarrollar la participación y el pensamiento histórico en la clase de Historia y Ciencias Sociales.

Los propósitos en la práctica de la enseñanza de la Historia.

A continuación nos referiremos a la práctica desarrollada por la profesora. En lo específico analizamos la fase de preparación de la enseñanza o planificación y la primera clase realizada por la profesora. Como indicamos hemos revisado la práctica a

partir del marco propuesto por Rowland y nos referiremos en lo específico a la fundación, la conexión y la transformación. Esto con el objetivo de visualizar el impacto de los propósitos sobre la práctica.

a) Los fundamentos de la práctica

En la fundación de la práctica hemos podido observar que actúan sobre la práctica los propósitos, creencias y conocimiento de la profesora sobre la enseñanza.

La profesora decidió organizar su clase en torno a dos propósitos: desarrollar la participación y el pensamiento histórico. Los ejemplos que presentamos a continuación muestran la presencia de estos propósitos en la práctica de la profesora:

Nº1

“El curso en el que trabajaremos será un octavo básico. Creo que trabajar con esos cursos facilitará mi trabajo porque a ellos les gusta poder trabajar en grupos, investigar. Yo creo que son bastante hábiles para eso. En las clases que realizo ellos participan mucho por eso creo que esta actividad les va a entusiasmar”

Nº2

“Trabajaremos las causas de la revolución industrial de acuerdo a lo que se plantea en la primera planificación. Me interesa poder hacer actividades que permitan a los estudiantes distinguir los procesos de cambio y continuidad (...) Por lo que he visto para esto puede ser bueno trabajar con algunas fuentes (...)

Quiero plantear que trabajen por grupos y cada uno explique cuáles o cuál cree que fueron las causas.

Por ejemplo les puedo pedir que cada grupo exponga porque cree que son causas tales cuestiones y luego la discutan en asamblea. Creo que así se puede hacer que los estudiantes comprendan lo de la multicausalidad histórica”.

Nº 3

“Para la clase en la que pretendo que los estudiantes reflexionen sobre el impacto del desarrollo tecnológico, me parece una buena actividad que le pregunten a su

familia como lo hacían antes cuando no tenían lavadora por ejemplo, o lo hacía para movilizarse.

También me interesa hacer una actividad en que se planteen el tema de las fuentes energías. Aquí quiero plantear a los estudiantes que piensen y debatan sobre el impacto de las fuentes energía en la revolución industrial y hoy”.

Las decisiones de la profesora están dirigidas por los propósitos que estableció para el desarrollo de su práctica. Para esto la profesora planificó actividades que permitieran que sus estudiantes consoliden aprendizajes en línea con los propósitos propuestos.

Las actividades que la profesora planificó buscaron desarrollar la participación y el pensamiento histórico como vemos en los ejemplos. En la didáctica de las ciencias sociales autores como Santisteban han señalado que se debe enseñar a los estudiantes para participar e intervenir en la sociedad. Según Santisteban (2009) si el propósito es que los estudiantes participen en la sociedad se deben desarrollar actividades que fomenten el procesamiento de la información, es decir, la obtención, el tratamiento de las fuentes y la síntesis, que permita la transmisión de lo que se ha aprendido o su aplicación real. Las decisiones de la profesora, que podemos ver en los ejemplos, están mediadas por una comprensión del conocimiento didáctico en línea con lo propuesto por Santisteban. La profesora decide utilizar estrategias que permitan desarrollar la participación y el pensamiento histórico, esto se observa en sus elecciones por el trabajo con fuentes históricas, así como el trabajo cooperativo y desarrollado en torno al debate.

b) La conexión: los propósitos en la práctica.

Durante la primera clase podemos observar ejemplos que nos muestran como la profesora es capaz de desarrollar los propósitos durante sus clases de acuerdo a lo planteado en su plan de clases. Los ejemplos también nos permiten ver probables obstáculos que pueden aparecer en las acciones del aula.

Ejemplo:

Profesora: Ahora ustedes en grupo van a trabajar. Les voy a pasar unas imágenes que ustedes las van a ordenar temporalmente. Luego deben explicar porque las ordenaron de esa manera. Las imágenes las pueden recortar, les colocan números y luego una persona del grupo sale al frente a explicar lo que hicieron (...)

Estudiante 1: Bueno a nosotros nos tocó la industria textil. Aquí tenemos la primera imagen que es un taller con una familia. La segunda imagen se ve la gente hilando la lana de una manera manual. En la tercera imagen están ya hilando en una pequeña máquina. En la cuarta hay una máquina con gente peinando la lana. En la quinta ya es una máquina que hace el trabajo que hacían las máquinas de las imágenes anteriores. En la sexta imagen es una máquina que ya hace el trabajo. Y en la última ya es una fábrica grande llena de máquinas y tiene más personas trabajando

Profesora: ¿Cuál de las imágenes tú crees que es el inicio del proceso? ¿Cuándo comienza el trabajo textil?

Estudiante 1: Yo diría que en la primera imagen

Profesora: ¿Esa de la rueda? A ver allá (había otro estudiante con la mano levantada)

Estudiante 2: Nosotros no lo tenemos así porque creo que va primero la imagen donde están enrollando el hilo con las manos solamente, en cambio en la otra se ve que ya hay una máquina

Profesora: ¿Tú que piensas de esta otra imagen? Ahí hay una mujer que esta como con un bastidor o telar pequeño trabajando. A ver dígame, vaya adelante a explicar

Estudiante 2: Nosotros creemos que parte con la mujer que está haciendo un telar a mano. Luego se trabaja con uno un poco más grande, luego sigue con el que se ve como una familia trabajando en el telar. Luego donde las mujeres están como hilando el algodón y finalmente sería la donde ya se ve que es una gran fábrica

Profesora: O sea donde ya hay mayor producción... ¿quién más tiene su trabajo? A no ya es hora de recreo... guarden sus materiales porque mañana vamos a seguir les agradezco mucho su trabajo.

Los ejemplos descritos nos muestran como la profesora establece conexiones con su plan de clases y sus propósitos.

El ejemplo muestra como la profesora logra en una actividad desarrollar la participación y el pensamiento histórico. La actividad realizada por la profesora logra que los estudiantes se acerquen al trabajo con fuentes, y desarrollen el pensamiento temporal. El que la actividad solicite a los estudiantes establecer sobre cómo ordenaron las imágenes y luego la discutan con el resto del curso facilita que los alumnos puedan entender el conocimiento histórico como una construcción. La actividad que desarrolla la profesora se encuentra en coherencia con lo propuesto en su planificación y con los propósitos que se ha propuesto.

c) Transformación.

Como hemos visto la profesora ha mostrado una coherencia entre los propósitos y la práctica en las dimensiones de la fundación y la conexión. La coherencia entre propósitos y práctica se hace difusa durante la primera clase, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

Profesora: 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.

Ahora se produce en Europa la revolución industrial, especialmente en la agricultura por qué? Porque si ustedes miran aquí hay máquinas que están funcionando... los terrenos donde se cultivaba se cierran. Además del uso de la maquinaria eso terrenos de cultivo antes se usaban con el sistema de barbecho es decir un sistema de descanso. Qué es lo que pasa con esas tierras? Ahora ese espacio que se ocupaba para descansar, se usa para los animales para que tengan forraje. A los animales ahora se les da un lugar fijo donde establecerse para que no anden a sus anchas por el campo. Y también aumentó el número de ganado, lo que a su vez aumentó la cantidad de carne que se produce. Y así las personas podían adquirirla a un menor precio, por lo que la carne ya no era sólo un lujo de los ricos en ese momento.

El uso de la maquinaria, si ustedes se fijan aquí, ya hay uso de máquinas en el campo, eso permitió el cultivo de mayores áreas, a que hubiese una mayor producción, por lo tanto eso genera un excedente, ya no solamente para el

autoconsumo ya no es solamente como en la época anterior en que las personas producían para su autoconsumo. Ahora las tierras se cultivan y eso me va generar un excedente y el excedente yo lo puedo comercializar y eso me va a generar una ganancia.

También el campo al trabajar con la máquina se produce un cambio porque se mecaniza el trabajo. Estas personas que trabajan en el campo porque ya no tengo trabajo en el campo se van a la ciudad. Esa es otra consecuencia del trabajo en la agricultura.

Se los voy a explicar de nuevo

Primero digamos fines de la edad media, revolución francesa recuérdense de toda esa época en Inglaterra, Francia siempre el trabajo había sido principalmente agrícola. Entonces ¿qué pasaba? La gente no tenía un sistema fijo para los cultivos, no tenían la especialización en el trabajo

Estudiante nº 1: Todos hacían lo mismo (afirma el estudiante)

Profesora: Un poco así, las tierras eran señoriales no habían personas privadas que fueran dueñas de las tierras y que esas tierras las quisieran hacer producir, pero en cambio por una necesidad que se produce en Europa por el aumento de la población, me veo en la necesidad de aumentar la producción y si tengo que aumentar la producción tengo que mejorar la tecnología, por lo tanto tengo que usar máquinas y si uso máquinas voy a la vez a producir más, pero van a ver personas que no van a estar trabajando y esas personas se van a ir a la ciudad, pero el campo me va a producir alimentos necesarios para la población, pero además ese alimento que me produce el campo lo voy a poder vender y producir más... ya? Entonces eso es lo que pasa en la revolución en la agricultura.

El ejemplo nos muestra que la profesora decidió realizar una presentación a los estudiantes sobre los orígenes de la Revolución Industrial. Ronald Evans (1989) distingue los siguientes modelos de profesores y profesoras de Historia: El narrador de Historias; El Historiador Científico; Relativista o Reformador; Filósofo Cósmico y Ecléctico. Estos modelos de profesores Evans los estableció a partir de sus concepciones y prácticas de la enseñanza de la Historia. De acuerdo con Evans el relato que hace la profesora se ajusta al del narrador de historias. Este tipo de profesor cree

que el conocimiento de las personas y acontecimientos de personas de otros tiempos y lugares es el eje central de la enseñanza de la Historia. La clase se desarrolla en torno a su figura y el factor dominante es la exposición de los contenidos.

La instalación de la profesora en el modelo del narrador de historia, aparece como un obstáculo para el desarrollo de los propósitos que se ha propuesto para la enseñanza. Para poder desarrollar una enseñanza en coherencia con sus propósitos la profesora debió haber optado por un discurso que permitiera a los estudiantes comprender la complejidad de establecer causas específicas para el desarrollo de la Revolución Industrial, así como también un discurso que incentivará a los estudiantes a cuestionarse e indagar sobre las presuntas causas. El relato de la profesora no plantea un desafío o un reto que permitan a los estudiantes desarrollar el pensamiento histórico.

Reflexión final

El estado en que se encuentra nuestra investigación no nos permite aún hacer conclusiones finales. El análisis del proceso de reflexión de las creencias; y el análisis de la fase de preparación y la primera clase nos permite avanzar hacia algunas reflexiones en relación con el rol de los propósitos sobre la práctica.

La investigación nos muestra la relevancia que puede tener para la formación de los profesores el poder realizar un proceso de reflexión que les permita hacerse consciente de sus propósitos. Como hemos visto, la conciencia sobre los propósitos ha logrado que la profesora pueda comenzar a desarrollar una práctica de la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales más propicia para el desarrollo de los conocimientos requeridos para nuestra área.

La conciencia que tiene la profesora sobre sus propósitos son los que orientan sus decisiones para la enseñanza. Esto le permite integrar en su práctica estrategias que le permitan el desarrollo del pensamiento histórico y promover la participación entre sus estudiantes. Un ejemplo de lo anterior es el desarrollo del trabajo cooperativo y el desarrollo de la indagación a través de fuentes históricas.

Pese a lo anterior, hay momentos de la práctica de la profesora que la alejan de sus propósitos y la llevan al desarrollo de prácticas que continúan en la línea de una enseñanza de la historia basada en la narración y el aprendizaje reproductivo. ¿Por qué sucede esta desviación? Si bien no podemos establecer conclusiones definitivas, la

explicación puede tener relación con la influencia de las creencias no declaradas y con los conocimientos de la profesora para enseñar.

Referencias Bibliográficas

Barton, K. C., y Levstik, L. C. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Breakstone, J. (2012). “Pedagogical Content Knowledge for Historical Inquiry: Making Sense of Students’ Answers to New History Assessments”. Stanford Graduate School of Education. (https://ed.stanford.edu/sites/default/files/breakstone_gp.pdf, consulta marzo del 2013)

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

Evans, R. W. (1989). “Teacher Conceptions of History”, en *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, nº 3, pp. 210-240.

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

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), 131-162.

van Hover, S., & Yeager, E. A. (2004). “Challenges facing beginning history teachers”. *International Journal of Social Education*, 19(1), 8-26.

Pagès, J. (2009): “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* nº 7, octubre 2009, 69-91

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, 255-281.

Santisteban, A. (2009). Documento de trabajo. Máster en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales curso 2010-2011.

Shulman, L. S. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform" en *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1987, pp. 1-22.

Stake, R. E., (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España. Ediciones Morata.

Thornton, S. J. (2006). "What matters most for gatekeeping? A response to Van Sledright". *Theory and Research in Social Education*, 34(3), 416-418.