



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

ESTUDIO SOBRE LAS COMPRENSIONES PRESENTES EN LA ENSEÑANZA DE LOS
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES EN HISTORIA. UNA MIRADA DESDE LOS
SUPUESTOS DISCURSIVOS DEL DOCENTE DE ENSEÑANZA MEDIA EN
CONTEXTOS DE AULA FORMAL

Alumno: Castillo Barrera, Cristian Manuel
Profesor guía: Rojas Fabris, María Teresa

Tesis Para Optar Al Grado De Licenciado En Educación
Tesis Para Optar Al Título De Profesor de Enseñanza Media en
Historia y Ciencias Sociales

Santiago – 2008

A mis padres, Cristina y Manuel
A mi hermana, Catalina
A quienes me han ayudado a ser la persona que soy
A todos ustedes, muchas gracias

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Página

I. CONTEXTO INTRODUCTORIO

1.1.	Planteamiento del problema	7
1.2.	Pregunta de investigación	11
1.3.	Objetivos de investigación	13

II. ENMARCAMIENTO TEORICO

2.1.	Algunas consideraciones previas	15
2.2.	Estado actual de las sub-disciplinas	17
2.2.1.	Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS)	17
a.	La Didáctica de las Ciencias Sociales ¿ciencia o disciplina?	17
b.	Didáctica de las Ciencias Sociales y paradigmas asociados a ella .	20
c.	Didáctica y procesos de enseñanza-aprendizaje	24
d.	Didáctica de las Ciencias Sociales. Nodos problemáticos	27
e.	Debates actuales en historiografía	39
2.2.2.	Los procedimientos en el contexto de la DCS	43
a.	Los procedimientos. Aspectos psicopedagógicos	46
b.	Los procedimientos. Aspectos didácticos	58
2.3.	Posicionamiento seleccionado	100

2.3.1.	Pensamiento y conciencia histórica	100
a.	Pensamiento y conciencia histórica	100
b.	Historia como tropología	112
2.3.2.	Procedimientos y enseñanza de la Historia	116
a.	Procedimientos y aprendizaje	117
b.	Procedimientos y enseñanza	121

III. ENMARCAMIENTO METODOLÓGICO

3.1.	Aspectos generales	137
3.2.	Definición del enfoque	138
3.3.	Definición de la acción	140
3.4.	Definición de la muestra	142
3.5.	Definición de la unidad	143
3.6.	Definición de las técnicas	144

IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOPIADOS

4.1.	Aspectos generales	148
4.1.1.	Descripción de los informantes	149
a.	Caso 1 (identificación general)	149
b.	Caso 2 (identificación general)	152
c.	Caso 3 (identificación general)	157

4.2.	Análisis de los casos (descripción por categorías)	162
4.2.1.	Caso 1	162
4.2.2.	Caso 2	182
4.2.3.	Caso 3	215
4.3.	Semejanzas y diferencias presentes en los casos estudiados	238
4.3.1.	Aspectos de semejanza entre los casos	238
4.3.2.	Diferencias notorias entre los casos	240
V.	CONCLUSIONES Y APROXIMACIONES	
5.1.	Aspectos generales	251
VI.	BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA	
6.1.	Textos	258
6.2.	Artículos y revistas.....	261
VII.	ANEXOS DE INVESTIGACIÓN	
7.1.	Identificación de casos	264
7.2.	Transcripción oficial entrevistas	289

PARTE I

CONTEXTO INTRODUCTORIO

I. CONTEXTO INTRODUCTORIO

1.1. Planteamiento del problema

Enseñar Historia a jóvenes de Enseñanza Media nunca ha sido tarea fácil. Si a esta afirmación le sumamos la pluralidad de enfoques, teorías *just at time*, métodos e instrumentos de apoyo que pretenden simplificar y allanar el camino para que esta dificultad sea aminorada, parece ser que la tarea se transforma en una misión aun más compleja. Dentro de esta atmósfera, el profesor de aula se ve sumergido en una densa nebulosa en la cual afloran las paradojas acerca del sentido de la educación y del porvenir de su profesión (en este sentido el profesor de aula, frente a la avalancha de escritos, se convierte en el arquetipo moderno, o postmoderno, de Sísifo).

Pero ¿acaso lo mencionado implica una concepción pesimista respecto de la acción y reflexión respecto de la enseñanza de la disciplina histórica? Por supuesto que no. El ejercicio de introspección anterior debiese ser considerado como una rutina de gimnasia mental constante y progresiva, por parte del profesorado. Una forma de generar razonamiento pedagógico implica una revisión constante acerca de la realidad educativa, sus procesos y sus manifestaciones cotidianas para, desde lo tangible, poder desarrollar alternativas y propuestas de mejoramiento. En la medida que se identifican los nodos conflictivos presentes en la acción pedagógica, es posible generar una línea reflexiva que permita ir desarrollando interpretaciones y alternativas de solución respecto de lo observado. Lo anterior ha sido cristalizado y

compartimentado en una línea disciplinar que se conoce bajo el nombre de Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) la cual aborda aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la Historia, Geografía y otras ciencias que pretenden estudiar y comprender tanto al Hombre como a la sociedad en la cual éste se halla inserto.

Esta breve reflexión inicial acerca de lo que debiese ser la práctica pedagógica cotidiana, sirva como prolegómenos al problema de investigación como tal, que lo podemos cristalizar de la siguiente manera

“Comprensiones presentes en el profesorado de Historia, respecto de la enseñanza de los procedimientos en el aula”.

Analizaremos dicho problema de investigación poniendo énfasis en sus partes constituyentes.

Dentro de la DCS, la presente tesis ha querido hacer hincapié en el plano de la enseñanza de la disciplina histórica, centrándose en un aspecto particular de dicha enseñanza que tiene relación con lo que se conoce en el universo pedagógico como los *contenidos procedimentales* o simplemente como *procedimientos*¹. El abordaje de

¹ La presente tesis pretende investigar los “contenidos procedimentales” como tales. Como en la literatura analizada algunos autores catalogan estos contenidos procedimentales bajo el término *procedimientos*, a fin de no confundir al lector se optará por utilizar este último término. De esta manera, para el autor de la presente tesis de grado, los contenidos procedimentales y los

dicho tema implica conocer los aspectos teóricos y metodológicos que justifican su uso, como también su relación con los conceptos centrales que guían la reflexión en el contexto de la DCS, a saber: Tiempo Histórico (TH), Conciencia Histórica (CH), causalidad/multicausalidad, entre otros. Junto con lo anterior, una de las líneas investigativas de la presente tesis de grado, pretende observar cómo los profesores de Historia y Ciencias Sociales asimilan la noción de procedimientos, en contraposición a la de contenido declarativo, y de igual forma, indagar respecto de cuáles son sus supuestos teóricos-metodológicos que guían su uso en la clase de Historia; en síntesis, averiguar las comprensiones presentes detrás de la enseñanza de los procedimientos.

Se ha decidido utilizar el concepto *comprensiones* para definir aquel cúmulo de supuestos y pre-conceptos que manejan los docentes, desde la *praxis* educativa en contextos de aula formal, a la hora de generar instancias de enseñanza-aprendizaje que consideren a los procedimientos dentro de su repertorio didáctico. La comprensión no implica solo concepciones teóricas respecto a lo que son los procedimientos y como deben ser abordados en el aula, sino también alude a la metodología concreta que utiliza el docente en dicho espacio, incluyendo técnicas y estrategias de acciones autónomas, concordantes con su enfoque de la enseñanza propiamente tal.

procedimientos pasan a ser sinónimos ya que carecen de tensión epistémica entre sí, al representar en esencia el mismo fenómeno. Independiente de las múltiples definiciones de los autores consultados, se hablará de ahora en adelante de *procedimientos* (N. del A.).

Esta comprensión está enfocada desde las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de aula para transferir los procedimientos en Historia. Se hace hincapié en la *enseñanza*, más que en el aprendizaje, sin menospreciar la importancia (en términos de investigación y estudio) de esta última. Los estudios que se relacionan con el aprendizaje de las nociones históricas implica adentrarse en la realidad del sujeto-estudiante, ya que él es el actor y protagonista del proceso de aprendizaje como tal; si bien la figura del docente tiene un importante papel en el logro de aprendizajes de calidad (tal y como lo confirman los escritos de Lev S. Vygotski y Jerome S. Bruner) al desarrollar la función de “andamiaje”, es el estudiante el que va configurando y ampliando dichos aprendizajes de manera progresiva en la medida que se va alejando de las *herramientas de amplificación* otorgadas por un socio experimentado (en nuestro caso, el docente de aula).

En vista a que el enfoque de la presente tesis de grado se halla orientado al plano de la enseñanza, se pretende estudiar los aspectos psicopedagógicos y didácticos que subyacen en los profesores de Historia y Ciencias Sociales, al la hora de enseñar los procedimientos en Historia a estudiantes de Enseñanza Media. Esto implica analizar las concepciones teóricas que manejan los profesores respecto de la disciplina histórica y de la pedagogía como tal, averiguando la importancia y el peso que le otorgan a cada una de ellas, la unión que establecen entre ambas (noción didáctica de los docentes) y los procesos de transferencia y comunicación que desarrollan al momento de construir (en términos de Yves Chevallard) *saberes escolares*.

1.2. Pregunta de investigación

La convergencia de estos tres aspectos (enseñanza, procedimientos y profesorado) permiten definir la pregunta de investigación que guiará el estudio. Esta pregunta pretende efectuar un acercamiento a los conceptos medulares (en ocasiones no carentes de aridez) que permiten efectuar una lectura teórica del problema ya mencionado. En síntesis, la pregunta de investigación se define de la siguiente manera

¿Cuáles son los supuestos teórico-metodológicos que declaran utilizar los docentes de aula formal, a la hora de enseñar los procedimientos en la clase de Historia?

Las razones que avalan dicha pregunta de investigación surgen a la hora de conocer qué es lo que entienden los docentes de aula por procedimientos en el área de Historia y cómo efectúan su aplicación metodológica en el aula. Intentar entender esta dinámica no es un asunto baladí por las siguientes razones: en primer lugar, el modelo curricular actual está situado dentro de una lógica constructivista con respecto al aprendizaje, lo cual significa que en cuanto a la naturaleza del saber escolar, éste se halla compuesto por una triple dimensión: conceptual, procedimental y actitudinal; dimensión que el docente de aula debe incluir en sus estrategias de enseñanza. En segundo lugar, es posible apreciar que dicho modelo curricular no es explícito a la hora de definir qué se entiende por procedimiento y cuál debe ser su tratamiento pedagógico al interior del aula por parte del profesorado, lo cual puede

provocar confusiones tanto de teoría como de método tales como dar un mayor protagonismo en el aula a los contenidos declarativos, propios de una estrategia de enseñanza por exposición, obviando así la naturaleza triple del saber escolar que propone el constructivismo.

Finalmente, es necesario destacar que el hecho de investigar las *comprensiones*, es coherente con la percepción de los docentes respecto a la enseñanza, la cual se halla cristalizada en los supuestos declarativos que manifiestan los mismos docentes. Una vez dicho esto, estamos en condiciones de definir los objetivos de la presente investigación.

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. Objetivo general

- a) Develar los supuestos teórico-metodológicos que declaran utilizar los docentes de aula formal, a la hora de enseñar los procedimientos en la clase de Historia.

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Conocer las nociones disciplinarias y pedagógicas presentes en la configuración de un saber de tipo procedimental, y el lugar que ocupan los procedimientos dentro de las propuestas de enseñanza que desarrollan los docentes en el aula.
- b) Comprender las aspiraciones y dificultades del profesorado frente al desafío de la enseñanza de los procedimientos, con el fin de entender las acciones desarrolladas por éstos desde el contexto de aula formal.
- c) Analizar la relación entre el factor edad y la noción de procedimiento que declaran utilizar los docentes, identificando ámbitos de semejanza y diferencia entre los casos estudiados.

PARTE II

ENMARCAMIENTO TEÓRICO

II. ENMARCAMIENTO TEÓRICO

2.1. Algunas consideraciones previas

El desarrollo del presente marco o enmarcamiento teórico lo podemos comprender a cabalidad si se procede a clasificar los temas abordados en dos grandes categorías: *Didáctica de las Ciencias Sociales y Procedimientos en Historia*. Recordando que el tema central de estudio de la presente tesis de grado versa sobre las comprensiones presentes en el profesorado de Historia, respecto de la enseñanza de los procedimientos en el aula, una diferenciación de los elementos teóricos que se utilizarán para dar cuenta de dicho tema, es tanto necesaria como oportuna. La necesidad de clasificar los referentes teóricos no pasa por segmentar en bloques asépticos el abordaje del tema central, sino que pretende dar cuenta tanto del estado actual de las investigaciones como del posicionamiento que estará presente en la presente tesis de grado, de manera coherente, ordenada, y que permita al lector ir configurando una visión propia sobre los elementos influyentes en el desarrollo concreto de la investigación.

Cada uno de estos referentes teóricos poseen elementos propios que los constituyen (sub-categorías) y que, por lo tanto, dan un soporte adecuado a su formulación. El presente marco teórico pretende indagar en estos elementos propios, de acuerdo tanto a las tendencias disciplinarias contemporáneas como de acuerdo a las recientes investigaciones y publicaciones que se hayan escrito sobre el tema, principalmente

dentro de la esfera hispanoamericana, sin estimar la utilización de esbozos teóricos provenientes del mundo anglosajón. Efectuando un sondeo inicial, podemos mencionar que a nivel de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la formación del pensamiento histórico en los estudiantes es un agente que incide en una comprensión más acabada de los procesos que se llevan a cabo en el mundo social contemporáneo, como resultado directo de la interpretación del pasado. En cuanto al ámbito de los Procedimientos en Historia, dentro de sus aspectos constituyentes, permiten dar una comprensión más holística a los procesos históricos, en la medida que el estudiante adquiere los matices básicos que configuran la construcción del conocimiento histórico y los métodos utilizados para ello.

Luego de lo dicho anteriormente, estamos en condiciones de revisar los ejes centrales que estructuran el presente marco teórico.

2.2. Estado actual de las sub-disciplinas

2.2.1. Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS)

¿Qué es Didáctica? O al menos cabe preguntarse ¿Qué entendemos por Didáctica? Podemos entender el concepto de didáctica como un tópico carente de científicidad o más bien regido por ciertos elementos perennes y que son aplicables en todo contexto de enseñanza. Las respuestas a estas interrogantes logran permear y definir el carácter que se le confiere al término mismo de *didáctica*.

a) La Didáctica de las Ciencias Sociales ¿ciencia o disciplina?

Esta discusión acerca de los aspectos epistemológicos de la DCS, es necesaria en la medida que permite delinear una secuencia de trabajo coherente tanto a nivel de objetivos como de metodologías. En la medida que se conciba a la didáctica como ciencia o disciplina, los modelos y las lógicas de acción deben ser coherentes con la concepción epistemológica seleccionada. Es inadecuado otorgar juicios de valor que prioricen a una concepción menospreciando inevitablemente a la otra, ya que ambas poseen una visión paradigmática respecto a lo que desean alcanzar en el ámbito de la DCS.

La “dicotomía” mencionada anteriormente entre ciencia y disciplina, es un tema que aborda Alicia W. de Camilloni (1994). Para esta autora “...el status epistemológico de la didáctica es una cuestión controvertida que ha dado lugar a diferentes interpretaciones.”². Esta controversia se agrava si se considera a la disciplina histórica como elemento integrado al ámbito de las ciencias sociales (tal y como lo postulaba el profesor Fernand Braudel), o más bien como una área del conocimiento que se encuentra más cercana al plano de las humanidades. De acuerdo con Camilloni, concebir a la DCS dentro de una perspectiva científica (una ciencia social), implica una visión normativa del accionar docente, en la cual las regularidades y las continuidades se hacen presentes. De esta manera “...tiene que dar cuenta y orientarse hacia lo general y repetible...”³. Lo anterior es coherente con el concepto de ciencia como tal, el cual implica “...un saber público, no es individual y, si bien los valores no pueden estar sujetos a verificación, el desarrollo teórico que los sustenta sí puede, y debe ser validado.”⁴.

En contraposición a este punto de vista, se halla la concepción de una DCS como disciplina. El concebir a la DCS como disciplina implica

² Camilloni, A., en Aisenberg, B. (1994). Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina., p. 26.

³ Camilloni, A. (1994). Op.cit., p. 39.

⁴ Camilloni, A. (1994). Ibíd., p. 30.

una ruptura con el modelo regular de ciencia y ataca sus mismas bases epistemológicas. Los argumentos que sustentan esta visión de la DCS aluden a que “...la teoría didáctica no puede tener carácter científico en razón de su estrecha relación con una actividad práctica como la actividad docente y por causa de sus supuestos valorativos, de su carácter normativo o prescriptivo y de los modos de validación o justificación de sus conclusiones que son empleados corrientemente.”⁵. Una visión disciplinar de la DCS pone en el ámbito de la discusión teórica la práctica docente misma, los procesos y las problemáticas que se suscitan al interior del aula, las cuales (desde una perspectiva científica) quedan excluidas. A modo de ejemplo, la eficiencia del docente en la transmisión de los contenidos disciplinares, bajo un enfoque disciplinar, considerará aspectos no solo relacionados con las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente, sino que indagará en aspectos a-científicos, tales como la percepción del rol docente por parte de sí mismo, o las remuneraciones económicas, entre otros. Al desarrollarse la acción docente en una pluralidad de contextos socioeconómicos, con estudiantes únicos que manifiestan poseer distintas habilidades en lo que respecta a cognición, la didáctica “...está íntimamente ligada a la búsqueda del logro práctico de los fines de la educación, comprometida, por consiguiente y necesariamente, con un plexo de valores, con un

⁵ Camilloni, A. (1994). *Ibíd.*, p. 28.

discurso que nunca puede excluir los juicios del deber ser...”⁶. Este logro práctico permite confirmar la finitud de la acción pedagógica, la cual está remitida a un contexto específico que impide su reproducción y transposición a otras realidades, por más similares que parezcan. No hay neutralidad, la intencionalidad es la clave que permite diferenciar las estrategias de enseñanza, y concebir a la DCS como una disciplina que actúa sobre contextos locales. Naturalmente, esto no implica que ciertas nociones sean comunes a otros contextos, mas, tal y como nos dice la autora “No se ignora la investigación empírico-analítica en las ciencias sociales, pero se la usa como materia para la interpretación de cada caso concreto.”⁷. La teoría es útil y necesaria, en la medida que nos permite entender la realidad local en la cual se desarrolla la acción docente. Es precisamente esta concepción disciplinar de la DCS, la que será utilizada a lo largo de la presente tesis de grado.

b) Didáctica de las Ciencias Sociales y paradigmas asociados a ella

Al ser la DCS una disciplina aun en construcción dentro de la esfera hispano-peninsular (esfera que será nuestro referente teórico, al haber una insuficiente producción intelectual desde nuestro país al respecto), urge la necesidad de definir un polo de dispersión que permita conocer

⁶ Camilloni, A. (1994). *Ibíd.*, p. 29.

⁷ Camilloni, A. (1994). *Ibíd.*, p. 32.

su identidad como disciplina teórica. Debemos a Hernández (2000) la elaboración de una tipología que permita aclarar el sentido de la DCS. Para esto, dicho autor menciona tres tipos de paradigmas (paradigma *simbiótico*, paradigma *tecnológico* y paradigma *autónomo*). El paradigma simbiótico pretende situar a la DCS como una disciplina o área del conocimiento subordinada a la “Didáctica General”. Por otra parte, el paradigma autónomo es aun más radical que el paradigma simbiótico, mas, releva la importancia de la disciplina (en nuestro caso, la historiografía) por sobre la Didáctica General, siendo esta ultima totalmente desplazada y actuando como elemento auxiliar no-constituyente. En último lugar, el paradigma tecnológico intenta poner en el centro de la discusión a la DCS, la cual recibe aportes de la Didáctica General como de los aspectos propios de la disciplina historiográfica. Dicho de otra manera, la DCS se configura por medio del dialogo consensuado entre las creencias pedagógicas y las creencias disciplinares, generándose una simbiosis que da como fruto un estilo didáctico particular. Así “...las fronteras entre ambas posiciones (DCS y Didáctica General) no son nítidas.”⁸. Dentro de un paradigma tecnológico, la concepción de la DCS, para el autor, “...podría situarse en un plano ecléctico que intenta mantener las vinculaciones con las disciplinas referentes (que nutren y condicionan)

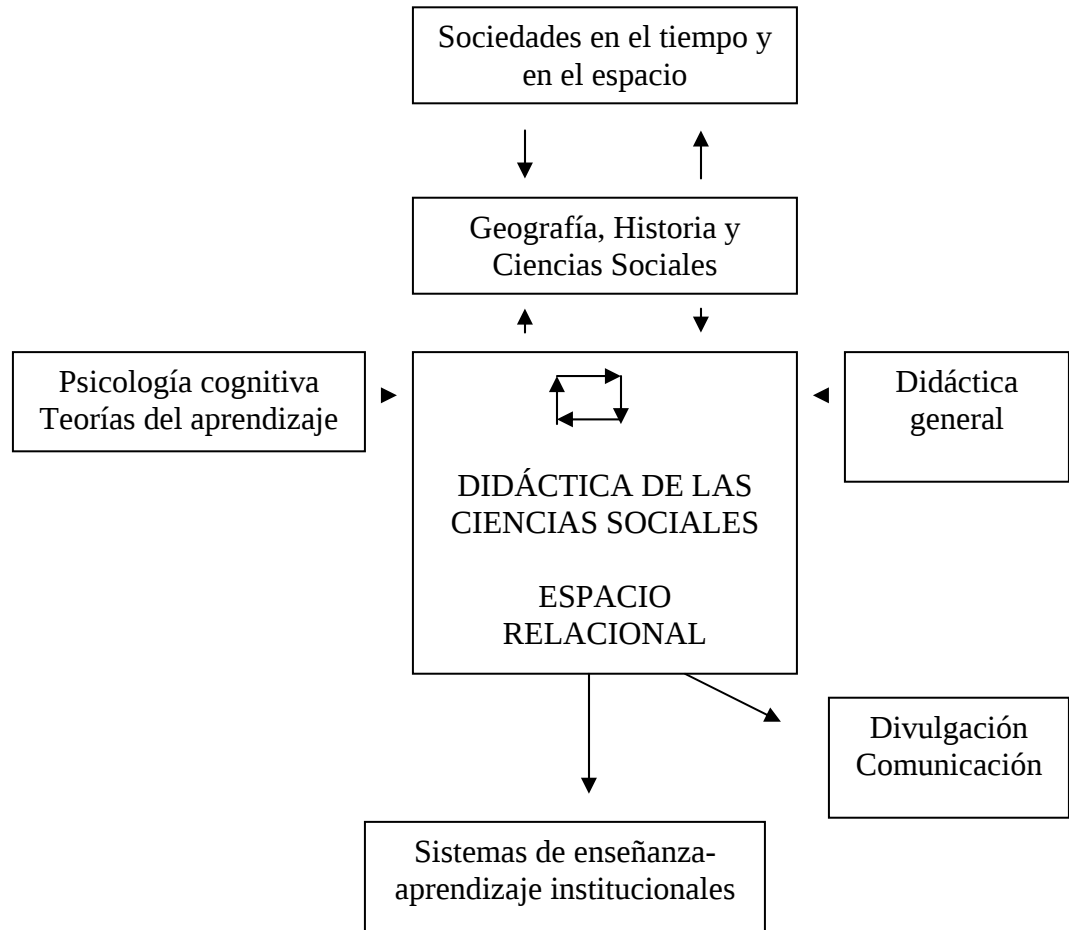
⁸ Hernández, X., en Revista IBER (2000), N° 24 Abril-Mayo. Barcelona, España., p. 22.

sin menoscabar el papel de la didáctica general y la psicología de la educación.”⁹.

La adopción del paradigma tecnológico intenta establecer un dialogo entre las disciplinas matrices que configuran la DCS, entendida como una dualidad entre la pedagogía y las disciplinas (Historia, Geografía, etc.). De esta dualidad nace el concepto de didáctica que se utilizará en la presente tesis: *la didáctica corresponde al ajuste teórico-metodológico que realiza el docente entre las creencias pedagógicas y las creencias disciplinarias*. Esta concepción implica una reflexión constante acerca de la práctica docente, sus aciertos y sus debilidades. Es necesario considerar, de todas formas, que este paradigma necesita otorgar el compartimentaje necesario a los diversos campos del conocimiento, ya que al convertirse la DCS en un punto de encuentro entre las variables pedagógicas y disciplinarias, la necesidad de una delimitación respecto del radio de acción de cada una de ellas puede evitar confusiones y dar cierta claridad al armazón constituyente de dicho paradigma.

⁹ Hernández, X. (2000). Op.cit., p. 23.

Figura 1.
Paradigma tecnológico.



(Fuente: Hernández, X., 2000).

c) Didáctica y procesos de enseñanza-aprendizaje

Para otorgar una definición concordante con los propósitos que rigen la elaboración de la presente tesis, se escogerá la definición acuñada por un investigador proveniente del mundo hispano-peninsular (Contreras, 1994), el cual situado en un paradigma epistemológico de corte crítico, y pedagógico de inclinación liberador¹⁰, intenta otorgar una definición de Didáctica que se encuentre desligada del positivismo y de su prolongación en el área de la Psicología Cognitiva: el Conductismo. Lo curioso de este autor, siguiendo la línea teórica de Camilloni (1994) es que para él la Didáctica no constituye ciencia alguna, es decir, la Didáctica no es una ciencia; para efectuar esta aseveración, el autor arguye que el término “ciencia” está cargado por antonomasia con un significado asociado directamente a la tradición positivista, lo cual actúa en contraposición con sus postulados epistemológicos. Basándose en los argumentos de Michael W. Apple¹¹ y Lawrence Stenhouse¹², denuncia la influencia del positivismo en la pedagogía y opta por una alternativa que se encuentre desligada de la carga que trae consigo aquel. De esta manera, para el autor “...la Didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-

¹⁰ Véase Contreras, J. (1994). Enseñanza, Currículum y Profesorado. Editorial Akal. Madrid, España.

¹¹ Véase Apple, M.W. (1986). Ideología y Currículo. Editorial Akal. Madrid, España.

¹² Véase Stenhouse, L. (1984). Investigación y Desarrollo del Currículo. Ediciones Morata. Madrid, España.

aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas.”¹³. Luego de esta definición, el autor (apoyándose en los lineamientos teóricos de la investigadora Shirley Grundy (1987)¹⁴, para el caso del currículum) entiende por procesos de enseñanza-aprendizaje “...al sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje.”¹⁵. Este proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser desglosado en tres ejes centrales:

- c.1. Los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren en un contexto institucional transmitiéndose así nuevas características que trascienden a la significación interna de los procesos al conferirle un sentido social.

- c.2. Los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden interpretarse bajo las claves de los sistemas de comunicación humana, teniendo en cuenta las peculiaridades específicas de aquellos, una de las cuales es su carácter de comunicación intencional. La intencionalidad nos remite tanto a su funcionalidad social como a su pretensión de hacer posible el aprendizaje.

¹³ Contreras, J. (1994). Op.cit., p. 29.

¹⁴ Véase Grundy, S. (1987). Curriculum: Product or Praxis? The Falmer Press. London, England (hay traducción española).

¹⁵ Contreras, J. (1994). Op.cit., p. 23.

c.3. El sentido interno de los procesos de enseñanza-aprendizaje está en hacer posible el aprendizaje. No hay por qué entender que la “expresión hacer posible el aprendizaje” significa atender a determinados logros de aprendizaje. Como se ha visto, el aprendizaje puede entenderse como el proceso de aprender y como el resultado de dicho proceso. Quizás, para evitar posibles confusiones convenga decir que el sentido interno de los procesos de enseñanza-aprendizaje está en hacer posible determinados procesos de aprendizaje, o en proporcionar oportunidades apropiadas para el aprendizaje.”¹⁶.

Luego de establecer esta concepción de Didáctica que estará presente a lo largo de la tesis de grado, se profundizará aun más en ella especificándola y uniéndola con la especialidad propia que es la Historia. Para graficar más claramente esta unión y los elementos coyunturales que se derivan de ella, se analizarán las tendencias recientes en el campo de la DCS en el escenario norteamericano como en el ámbito hispano-peninsular, por medio del análisis curricular y de los lineamientos teórico-conceptuales, respectivamente.

¹⁶ Contreras, J. (1994). *Ibíd.*, p. 24.

d) Didáctica de las Ciencias Sociales. Nodos problemáticos

Una vez revistadas las nociones acerca del concepto de didáctica y su relación en la configuración de la DCS, se expondrán los nodos problemáticos que se hallan presentes en el debate sobre la enseñanza-aprendizaje de la disciplina histórica, desde una perspectiva hispano-peninsular. A diferencia del debate didáctico proveniente del mundo anglosajón¹⁷ en donde los elementos didácticos propios de la especialidad pueden ser vistos desde el plano curricular, en el caso español se verán a través de los lineamientos teóricos que le dan soporte. En este ámbito, hay mayor información al respecto ya que existe una simbiosis constante y sólida entre la didáctica y la disciplina madre que la configura (en este caso, la Historia). El caso norteamericano difiere de esto ya que no existen (a nivel de enseñanza profesional de la Educación) facultades o escuelas dedicadas por completo a la didáctica de la especialidad, que se especialicen en el estudio constante de ella, sino que (al igual que en nuestro país) existen tanto facultades de educación como facultades propias de la disciplina, en donde el estudiante de pre-grado debe cursar sus estudios primero en una, y luego pasar por la otra para estar en

¹⁷ Para mayor información, véase: “¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de *Cómo aprende la gente*, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria, en: Bransford, J. and Donovan, S. (2005). How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom. U.S. National Academy of Sciences (Chapter 4). (Traducción al español en: <http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>).

condiciones idóneas de efectuar clases en contextos regulares de aula. En el caso español, no se produce esta ruptura, o bien se manifiesta levemente (al menos en el caso de la DCS) lo cual beneficia directamente la enseñanza de la didáctica de la especialidad otorgándole una visión de conjunto por sobre un tratamiento diferenciado y monopolar. A continuación, se mencionarán los elementos más característicos que sustentan este enfoque:

d.1. Dos problemáticas “ejes” que se encuentran constantemente tensionando la DCS en el contexto hispano son el *tiempo histórico* (TH), el problema de la *causalidad-multicausalidad histórica*, y la *conciencia histórica* (CH). En el caso del tiempo histórico, este concepto proviene del historiador francés Fernand Braudel, discípulo de la tradición historiográfica de la *Escuela de los Annales*, quien utiliza dicho concepto para clasificar los tipos de tiempo que están presentes en la disciplina histórica¹⁸, a saber: tiempo de *larga duración* o de las mentalidades; tiempo de *mediana duración* o de las coyunturas; tiempo de *corta duración* o del acontecimiento. El estudio del tiempo o temporalidad histórica (un concepto otrora confinado a la disciplina histórica como tal) ahora se presenta como una problemática central que afecta directamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje en

¹⁸ Véase Braudel, F. (2002). La Historia y las Ciencias Sociales. Alianza Editorial. Madrid, España.

Historia. Dentro de la DCS, autores que han trabajado en profundidad el concepto de tiempo histórico vinculado a la educación son Cristófol A. Trepát¹⁹ y Joan Pagés. Basándose en los lineamientos teóricos de Braudel, para Trepát la Historia está estructurada en una serie de tiempos que la diferencian del positivismo, el cual veía todo el curso de la Historia en términos cíclicos (Véase las obras de Lord Acton, Leopold von Ranke, y Jacob Burckhardt). Para Trepát, el tiempo en general tiene un sentido social, esto es, que “...la experiencia del tiempo vivido encuentra, obviamente, su raíz en el presente, en el ahora, desde donde los humanos revivimos a través de la memoria personal y colectiva la existencia del antes, la experiencia del cual nos retorna en vistas a imaginar o afrontar los proyectos o expectativas del futuro. Estos tres tiempos existenciales y subjetivos de carácter personal (pasado, presente y futuro) se insertan, a su vez, en la conciencia de un tiempo colectivo que rige en cada civilización el sentido o significado de su experiencia global.”²⁰. En el caso de Joan Pagés, el tiempo histórico cumple más bien una finalidad práctica. Si bien comparte la afirmación de Trepát en la cual el tiempo posee un componente social, Pagés se centra en mencionar cuatro

¹⁹ Véase Trepát, C. y Comes, P. (1999). El Tiempo y el Espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Editorial Graó. Barcelona, España.

²⁰ Trepát, C. (1999). Op.cit., p. 21.

concepciones acerca de la temporalidad histórica que deben tenerse en consideración:

1. Pasado, presente y futuro (dialéctica en la cual la experiencia presente es el vínculo entre el pasado y el futuro).
2. Cambio/permanencia (transformación social).
3. Explicación/compreensión de cambios y permanencias (comprender y explicar fenómenos de corta duración).
4. Medición y clasificación (ordenamiento de la secuencia lógica de acontecimientos y procesos).

En un contexto de enseñanza-aprendizaje es posible aplicar uno de los modelos expuestos y trabajarlo de manera transversal.

- d.2. Otra problemática relevante que está presente en el debate sobre DCS al interior del mundo hispano, es el asunto de la *causalidad histórica*, concepto trabajado fundamentalmente por el investigador Mario Carretero²¹, y más específicamente el análisis

²¹ Véase Hernández, X. (2002). Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Editorial Graó. Barcelona, España.

de la *multicausalidad*, es decir, que los estudiantes puedan comprender que los fenómenos históricos poseen más de una causa precisa, son multicausales. Basándose en estudios e investigaciones empíricas, adoptando la tradición historiográfica de la Escuela de los Annales, y teniendo como referente el desarrollo cognitivo de los estudiantes, Carretero da solidez a su problemática. Pero antes de entrar a observar los lineamientos teóricos de este autor, se definirá lo que se entiende por causalidad. La definición se debe entender como “...si bien el alumnado aprende con relativa facilidad el hecho de que las causas siempre preceden a los efectos, no les resulta tan fácil atribuir los hechos a más de una causa y que a partir de ellos pueda haber más de una consecuencia.”²². Esta definición implica ciertas dificultades intrínsecas que es necesario exponerlas:

1. El intervalo temporal entre causa y efecto suele ser mayor en Historia que en otros dominios causales. En Historia es frecuente que un hecho tenga consecuencias a corto plazo, pero también presenta consecuencias a medio y largo plazo.
2. Generalmente los acontecimientos históricos tienen más de una causa y tienen más de una consecuencia. Además, pueden

²² Hernández, X. (2002). Op.cit., pp. 40-41.

ser causas y consecuencias que se sitúen en diversas sucesiones y etapas temporales. Las relaciones que se establecen no son simples y lineales sino, al contrario, complejas y dinámicas.²³

Ahora bien, Carretero al analizar el tema de la causalidad histórica²⁴, tensionando los elementos cognitivos, epistemológicos y didácticos que acontecen dentro de lo que se entiende por causalidad, aplicado a una muestra heterogénea de estudiantes (con y sin experiencia en el análisis de acontecimientos históricos) que tenían como tema central interpretar el *Descubrimiento de América*, pudo observar que “...existe una amplia tendencia entre los sujetos no-expertos en Historia para explicar los acontecimientos históricos en términos de acciones humanas, concediendo a los aspectos intencionales un lugar importante en sus explicaciones, a diferencia de los expertos en Historia, los cuales llegan a formular un modelo explicativo histórico de tipo estructural.”²⁵ ¿Qué nos dicen estos datos? Que en Historia, las estructuras determinan el accionar de los protagonistas de la misma, es decir, no hay apelación a elementos subjetivos por parte de los estudiantes especialistas,

²³ Hernández, X. (2002). *Ibíd.*, p. 41.

²⁴ Véase Carretero, M. (2002). Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Editorial Aique.

²⁵ Carretero, M. (2002). *Op.cit.*, p. 80.

que puedan haber influenciado las formas de actuar de los protagonistas de la Historia; el enfoque estructuralista reduce la multicausalidad en la medida que las consecuencias se hallan prefijadas de antemano. Tal es el caso de la llamada Historia Económica y de la influencia de Louis Althusser en la historiografía británica de la primera mitad del siglo XX. En historiografía, el estructuralismo se halla superado ya que es más bien el sujeto el que define a la estructura (enfoque funcionalista producto de la influencia de Anthony Giddens) y no al revés. La investigación realizada por Carretero muestra la dependencia que existe entre Didáctica e Historia, lo cual implica (así como se hizo con la Didáctica de la Especialidad) indagar asimismo en el derrotero contemporáneo de la historiografía occidental, lo cual se verá a continuación.

d.3. Finalmente, al interior del debate en DCS es imperativo considerar el rol de la *Conciencia Histórica* (CH) como objetivo de enseñanza-aprendizaje. Hablar de conciencia histórica implica necesariamente hacer alusión a lo que se entiende por *memoria*. El hecho de dotar de significado a las acciones que realiza el ser humano es una tarea que le compete a la disciplina histórica. Frente a esto, cabe ponerse en guardia frente a ciertas divagaciones que pretenden dotar de autoridad al acontecimiento

como tal (v. gr.: expresiones mediáticas tales como el “juicio de la Historia” o el “fin de la Historia”), y que hacen retroceder la erudición historiográfica a sus orígenes positivistas. El acontecimiento es dotado de significado por el propio intérprete (o historiador, en nuestro caso), significado que configura el relato historiográfico. Seamos radicales en ello y reconozcamos el criterio de veracidad presente en las afirmaciones de G.W.F. Hegel plasmadas en sus *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*: el juicio de la Historia no existe.

Volviendo al tema de la causalidad histórica, se ha dicho que está asociada a la noción de memoria. De acuerdo con Pedro Milos²⁶, la memoria “...es una permanente significación del pasado, pero además, nunca nos acordamos de la misma manera.”²⁷. Esto significa que la memoria es una empresa destinada a dotar de significado al pasado (al acontecimiento) y re-significarlo desde los presupuestos ideológicos del presente otorgándole el rango de historicidad. Tal y como decía el historiador argentino José Luis Romero acerca de la labor histórica, cuyas palabras es posible utilizar para el ámbito de la memoria, la Historia no estudia el

²⁶ Véase Milos, P. (s.a.). Políticas de la Memoria. Instituciones, Historia y Memoria Colectiva en Memorias en Construcción. V Seminario sobre Patrimonio Cultural. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM). Santiago, Chile.

²⁷ Milos, P. (s.a.). Op.cit., p. 34.

pasado, sino que interroga al pasado desde el presente para comprender la realidad actual. Esto lo confirma Milos al mencionar que la memoria “...siempre es una práctica social situada desde el presente...Recordemos cualquier cosa, y ese recuerdo es un acto donde no existe ni antes ni después, es el momento que se realiza...Todo recuerdo se encuentra modificado permanentemente desde el presente.”²⁸

Junto con la noción de memoria de Milos, el medievalista francés Jacques Le Goff propone que el documento histórico (la fuente histórica, en lenguaje profesional) pasa por un proceso de conversión en el cual éste se transforma en un monumento como tal²⁹. La avidez de los historiadores decimonónicos por los documentos, entre ellos Fustel de Coulanges, aumentó el grado de importancia del documento histórico como evidencia del acontecimiento, del sacrosanto “hecho histórico”. En la actualidad, para Le Goff “...la historia es la que transforma los *documenti* (documentos) en *monumenti* (monumentos), y que allí donde se descifraban los vestigios dejados por los hombres y se descubría en negativo lo que habían sido, presenta un conjunto de elementos que es preciso luego aislar, reagrupar, volver

²⁸ Milos, P. (s.a.). Op.cit., p.34.

²⁹ Véase Le Goff, J. (1991). El Orden de la Memoria. El tiempo como imaginario. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

pertinentes, poner en relación, construir en conjunto.”³⁰. La historia (o, mejor dicho, la práctica historiográfica) es el agente de transformación que por medio de un ejercicio de exégesis documental otorga sentido y sitúa en el pedestal de los hechos al acontecimiento. Este ejercicio o metodología de interpretación no es aislado, sino que requiere de la cooperación entre disciplinas complementarias que se hallan fuera de su epísteme (v. gr.: Geografía, Sociología, Economía, entre otros). El profesor Le Goff, en un intento por secularizar el rol del documento, afirma que el mismo documento (entendido como producción historiográfica) es monumento. Así, este documento-monumento “Es el resultado del esfuerzo cumplido por las sociedades históricas por imponer al futuro –queriéndolo o no queriéndolo– aquella imagen dada de sí mismas.”³¹. El procedimiento para efectuar esta desmitificación implica “...ante todo, desmontar demoler ese montaje, desestructurar esa construcción y analizar las condiciones en las que han sido producidos esos documentos-monumentos”³². Proceso similar aparece elaborado en las premisas del profesor Hans-Georg Gadamer³³, considerado el precursor de la *hermenéutica*, materializado en la noción de

³⁰ Le Goff, J. (1991). Op.cit., p. 237.

³¹ Le Goff, J. (1991). Ibíd., p. 238.

³² Le Goff, J. (1991). Ibíd., p. 239.

³³ Véase Gadamer, H.G. (1997). Verdad y Método. Tomo I. Ediciones Sígueme. Salamanca, España.

tradición. Tanto la noción de prejuicio como de autoridad son conceptos tremendos que integran el *círculo hermenéutico* propuesto por Gadamer. Pero estos conceptos serían vacuos si no se articulan con un elemento vital en la labor interpretativa: la idea de tradición entendida como *contexto*. En Gadamer, la tradición son aquellos elementos que subyacen en el entorno que rodea al texto escrito. Así como los ilustrados pretendían romper una tradición, instaurando una nueva tradición, los románticos (para Gadamer) intentan interpretar los textos desde la realidad en la cual fueron redactados. Es cierto, para entender un texto debemos adentrarnos en la realidad presente al momento de la redacción (gramática, sintaxis, realidad histórica de la época, etc.), el mismo Gadamer lo menciona, pero no podemos quedarnos solo allí. Es necesario para la interpretación leer los textos también de una manera *existencial*, es decir, incorporando elementos de nuestra propia realidad y del sentido común. Si pasamos por alto esta medida, no estaríamos interpretando en el sentido propuesto por Gadamer, sino que solo estaríamos efectuando narraciones contextuadas. Ojo que se menciona *leer*, y no *interpretar* existencialmente. Si interpretáramos existencialmente cometemos el mismo pecado epistemológico que los ilustrados europeos, al desechar la autoridad textual. En la actualidad algunos intelectuales, como el teólogo Rudolf

Bultmann (y su método de “desmitificación bíblica”), se dejan llevar por este error cayendo así en el subjetivismo. La autoridad y la tradición implican respetar las normas gramáticas, sintácticas, lingüísticas, culturales e históricas del texto, sin cooptar del todo nuestros prejuicios que deben ser coherentes con dichas normas. Finalmente, una forma más clara de comprender el giro hermenéutico y su aplicación en la historiografía, es por medio un ejercicio práctico. Supongamos que nos acercamos a una documento imperial romano del siglo III d.C.; nos preguntamos sobre qué nos relatará y qué esperamos nosotros de él (prejuicios); la leemos tomando en cuenta la situación del estado romano hacia ese periodo (guerra civil, anarquía e invasiones), y el estilo gramatical usado en la redacción administrativa imperial (retórica, crónica, discurso, coherencia sintáctica, etc.). Luego vemos si hay eventos parecidos a los que acontecen en la actualidad, analizándolo existencialmente (crisis económica, corrupción, fragmentación del poder, etc.), dándose así, como resultado, una reformulación de los prejuicios iniciales y una mayor comprensión como tal.

e) Debates actuales en historiografía

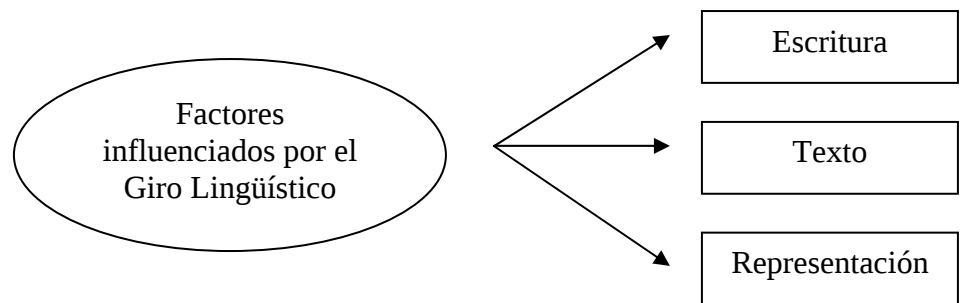
A partir de 1970-1973, al interior del debate historiográfico-epistemológico, hay un cambio o ruptura a partir de las cuales se pensaba la Teoría de la Historia; esto se conoce como el “giro lingüístico” en la teoría historiográfica. Este cambio apela a los modelos de explicación de la Historia, su objeto de estudio, entre otras cosas.

Hasta 1960, desde la Escuela de los Annales en adelante, la Historia estaba asociada a las Ciencias Sociales. El ejemplo más emblemático de esto es Braudel y su *magnum opus*³⁴ de la teoría historiográfica “La Historia y las Ciencias Sociales”. La influencia del marxismo también acrecienta esta alianza. Hacia 1970, en medio del debate entre modernidad y postmodernidad, se produce el quiebre entre la Historia y las Ciencias Sociales, producto de la independencia y complejidad de las disciplinas que conformaban las Ciencias Sociales, produciéndose una nueva alianza entre Historia e Humanidades, aumentando la preocupación por el *texto* y por las lógicas de representación presentes en el texto escrito. Las reflexiones entre Historia y Literatura se hicieron cada vez más profundas. El texto posee una intencionalidad la cual está dada por el autor de dicho texto.

³⁴ Braudel, F. (2002). Op.cit.

Este giro, por lo general, se asocia a la teoría literaria. Pero antes de entrar de lleno a explicar el giro lingüístico de la historiografía, conviene efectuar una pausa y explicar en qué consiste lo que se conoce como la tradición de la Escuela de los Annales.

Figura 2.
El giro lingüístico.



La Escuela de los Annales surge en Francia en la década de los años 30' (cf. 1930), bajo el alero de los medievalistas Marc Bloch y Lucien Febvre. El texto más representativo de esta corriente historiográfica es el publicado por Bloch, como miembro de la Resistencia Francesa en plena Segunda Guerra Mundial (cf. 1944), durante la República títere de Vichy, titulado *Introducción a la Historia*³⁵. En este texto, Bloch pretende fundar la Historia desvinculada de los problemas filosóficos que la aquejaban, es decir, aislar Filosofía e Historia, separándolas de

³⁵ Bloch, M. (2001). Introducción a la Historia. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

la tradición anterior heredada del siglo XIX. La obra de Bloch debe ser entendida bajo la intención de otorgar a la Historia un estatus de ciencia; esta tendencia se prolonga hasta finales de 1970, fecha en la que comienza lo que se conoce como el Giro Lingüístico. La Escuela de los Annales es un programa de investigación dentro de la Historia, que consiste en una alianza entre la Historia y las Ciencias Sociales. La Historia debe privilegiar alianzas con varias Ciencias Sociales. El objetivo de Bloch no es separar la Historia de las Ciencias Sociales, pero pretende otorgar cierta supremacía a la disciplina historiográfica. Las preguntas típicas que se hacen dentro de esta tradición son las que se encuentran asociadas a: explicación, leyes y causalidad. Dentro de este esquema, hay una segunda variante paralela a las pretensiones de Bloch, la cual aparece subordinada a dichas pretensiones. Esta variante es conocida con el nombre de *hermenéutica*. La hermenéutica es la encargada de acercar la Historia al ámbito de la Humanidades.

La historia ha tenido durante el siglo XX dos aleros paralelos (hermenéutica/causalidad). En el caso de la hermenéutica, la singularidad de la experiencia histórica es lo central (traer al presente las vivencias del pasado); en contraposición, en el caso de la causalidad se pretende establecer leyes o regularidades en el curso de los acontecimientos históricos, dándose una dicotomía entre el significado y el acontecimiento; es en este último lugar en donde se

halla inserta la tradición de la Escuela de los Annales. En el caso inglés, la tradición historiográfica añoraba buscar y explicar los acontecimientos históricos en torno a la epistemología científica de la época. El autor más emblemático de este enfoque fue C.G. Hempel.

Volvamos ahora al giro lingüístico³⁶. Hacia 1970, Paul Veyne y Hayden White marcan un giro en el devenir de la historiografía. Surgen en medio de posturas tales como el estructuralismo, historicismo y funcionalismo. Para ellos, lo determinante no se enfoca tan solo en el acontecimiento, sino que hay un mayor énfasis en la escritura de la Historia, el texto histórico y la representación historiadora. Estos tres elementos dan cuerpo a un *relato*, que es el elemento central que subyace dentro de esta tradición. Para estos autores, el relato es una representación aislada de la realidad pasada y no es transparente; el relato está matizado y mediado por la escritura, la cual es opaca (cargada de antemano por la ideología propia que deposita el autor en ella) y por ende, no es un reflejo fiel del pasado. Esta probabilidad de distorsión se pone en el tapete en 1973, con la publicación del texto *Metahistoria*, redactado por Hayden White³⁷. El texto y la escritura son superficies opacas que conforman la realidad

³⁶ Para mayor información acerca de este “giro lingüístico” al interior de la historiografía, véase: Ankersmit, F.R. (2004). *Historia y Tropología: ascenso y caída de la metáfora*. Fondo de Cultura Económica. México.

³⁷ Véase White, H. (1998). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

pasada. Ni la escritura ni el texto son entes pasivos, sino que configuran la realidad en torno a matices propios del autor. Este enfoque es visto con mayor detalle a nivel del posicionamiento teórico que subyace en la presente tesis.

Este breve esbozo de las tendencias actuales en historiografía, permite establecer vínculos entre las opciones didácticas que ya se han presentado, generando nuevas interrogantes que permiten complementar la elaboración de la presente tesis.

2.2.2. Los procedimientos en el contexto de la DCS

Una vez que se ha efectuado una revisión acerca de los puntos que suscitan interés al interior de la DCS, estamos en condiciones de profundizar la óptica en un elemento específico al interior de ella, que toca relación con el plano de los *contenidos* como tal. Para efectos de la presente investigación, cabe mencionar que desde una concepción sociológica del currículum, se pueden encontrar tres tipos de contenidos que permiten al estudiante asimilar el bagaje de conocimientos que le son presentados en el aula, bajo diversos matices. De acuerdo con lo que propone Antúnez (et.al., 2003)³⁸, los

³⁸ Antúnez, S. (2003). Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. Editorial Graó. Barcelona, España.

contenidos pueden clasificarse de la siguiente manera: *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*. Se explicará brevemente en qué consiste cada uno de ellos.

1. Contenidos conceptuales o hechos, conceptos y sistemas conceptuales: Corresponde al conjunto de *hechos*, *datos* o *realidades* fácilmente asimilables (v. gr.: el combate naval de Iquique, la matanza de Santa María, entre otros), incluyendo las *fechas* emblemáticas (v. gr.: 1810, 1891). Asimismo, se incluyen los *conceptos* y *sistemas conceptuales*, los cuales poseen un carácter más simbólico y conllevan a un grado mayor de abstracción que el simple asociacionismo³⁹ de los hechos (v. gr.: el feudalismo, la “cuestión social”, entre otros).

2. Contenidos procedimentales o procedimientos: Incluyen las *habilidades* (skills), *técnicas*, *estrategias* y *destrezas*. Se entiende por procedimiento al conjunto de acciones ordenadas (no algorítmicamente, mas, con una secuencia lógica de trabajo) que conducen a la consecución de un objetivo (v. gr.: dibujo, lectura de textos, entre otros). Los procedimientos se pueden dividir en dos

³⁹ En psicología cognitiva, se entiende por *asociacionismo* a la concepción psicológica que afirma que la mente humana se desarrolla a partir de un estado inicial (tabula rasa) por el simple efecto de la experiencia, gracias al proceso de *asociación* (de allí su nombre) entre las ideas. Esta tesis fue compartida por investigadores tales como I. Pavlov y J. B. Watson, dando origen al reforzamiento y respuesta de B. F. Skinner. Véase Amigues, R. - Zerbato, M. T. (1999). Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación. Fondo de Cultura Económica. México.

tipos: *generales* (que se pueden aprender en distintas áreas) y *específicos* (propios de una disciplina en particular). Para efectos de la presente tesis de grado, el énfasis se depositará en los procedimientos específicos.

3. Contenidos actitudinales o valores, normas y actitudes: Se entiende por norma a las pautas de conducta derivadas de valores determinados con anterioridad por el sujeto. Las actitudes corresponden a una disposición interna a valorar (de manera favorable o no) una situación, un hecho o una creencia. Finalmente los valores (valores democráticos) entendidos como principios normativos para actuar constituyen el componente ideológico de la enseñanza en aula, cuya propagación es responsabilidad del docente, a fin de que sean asimilados por los estudiantes a lo largo de su socialización escolar.

(Antúñez, S., et.al., 2003, pp. 62-63).

Es precisamente en el plano de los contenidos procedimentales o procedimientos en el cual se efectuará una revisión más acuciosa respecto de sus componentes y atributos tanto a nivel psicopedagógico como didáctico. Esta revisión considerará la bibliografía actual referente al tema, en relación con el debate actual en el campo de la

DCS, con el fin de otorgarle el lugar más adecuado a dichos procedimientos, en vista de los componentes que se expondrán a continuación.

a) Los procedimientos. Aspectos psicopedagógicos

a.1. *Aprender los procedimientos implica una actividad de indagación*

Los procedimientos entendidos como la ejecución de acciones ordenadas para el logro de un fin determinado y cristalizado a través de un objetivo predeterminado⁴⁰, implica necesariamente un rol activo por parte del sujeto-estudiante, en la medida que todo procedimiento específico de la disciplina historiográfica implica motivar y/o identificar una problemática que permita indagar o investigar más acuciosamente dicha problemática. Al aproximarnos a un friso de la antigüedad o al leer una crónica hispana del siglo XVI, estamos indagando en la medida que se intenta develar algo que permanece oculto o difuso.

⁴⁰ En este sentido, Jorba y Cassellas (1997), han efectuado una importante contribución al investigar el rol que cumple la comunicación de los objetivos al inicio de la unidad didáctica, y la representación que de ellos hacen los estudiantes. Para ambos, los estudiantes comprenden de manera difusa los objetivos de la unidad didáctica ya que el docente los comunica desde un plano de abstracción, eludiendo el proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1991) que permita configurar y entregar a los estudiantes un saber de tipo escolar asimilable. Véase Jorba, J. – Cassellas, E. (et.al., 1997). La regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Editorial Síntesis - Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España (observar el capítulo 3).

El rol de la indagación como activador cognitivo comienza a afianzarse en el campo pedagógico a principios del siglo pasado, por medio de los estudios sobre conducta realizados por C. S. Peirce, pasando por los escritos de John Dewey y G. H. Mead, todos estos provenientes del mundo anglosajón e influenciados en gran medida por lo que después se conocería como el *condicionamiento operante* de Skinner (una refinación del condicionamiento clásico elaborado por Pavlov), que enfatiza las *contingencias de reforzamiento*, las cuales rigen las relaciones entre la respuesta, el reforzamiento y los diversos estímulos⁴¹. Posteriormente, con la influencia del *constructivismo* y de los lineamientos teóricos elaborados por el suizo Jean Piaget (1896-1980) y su llamada *psicología genética*, la indagación pasó a ser una habilidad cognitiva que se encontraba enmarcada al interior de un estadio de desarrollo cognitivo específico (fase operativa-formal). Para él, la indagación (al igual que otras habilidades cognitivas) se construye “...a partir de la interacción entre el individuo y el medio en el que se desarrolla...esta edificación se

⁴¹ Hay varios tipos de contingencias de reforzamiento: las contingencias *positivas* (refuerzan positivamente la aparición de una respuesta e incitan al sujeto a actuar en cierta dirección), contingencias *negativas* (reducen la acción del sujeto. Cabe diferenciar también las contingencias *punitivas* (que se enfoca directamente a la respuesta misma), y las contingencias de *escape* (que se enfoca al estímulo), y las contingencias de *evitación* (el sujeto anticipa la aparición de un estímulo negativo). Todas estas son visibles en el plano educativo, en la relación de aula entre docentes y estudiantes. Para mayor información, véase Amigues, R. – Zerbato, M. T. (1999). Op.cit., pp. 34-36.

lleva a cabo mediante una nueva elaboración mental de la acción y de las herramientas intelectuales.”⁴²

Contemporáneo al constructivismo surge una nueva corriente conocida como *socio-constructivismo*, en donde dos exponentes claves de esta corriente, Vygotski y Bruner, refinan el pensamiento original de Piaget, manteniendo el énfasis respecto de que las estructuras mentales son construidas, pero difieren en la sucesión cronológica de los *estadios de desarrollo* otorgando, como contraparte, mayor importancia al rol del lenguaje como transmisor de la cultura. Precisamente por esto último, esta corriente de pensamiento psicopedagógico es la que se utilizará dentro de la presente investigación. Para Vygotski, el origen del desarrollo del pensamiento se da en un contexto *cultural*, y no meramente mental, como lo planteaba el conductismo. De acuerdo con su pensamiento, “...los saberes y las destrezas se construyen, por una parte, a lo largo de la historia humana y, por la otra, se transmiten socialmente, de tal manera que están depositados en la cultura...y su transmisión requiere también de la utilización de “objetos culturales” técnicos y simbólicos que son asimismo fruto de esta construcción social.”⁴³. Por ejemplo,

⁴² Amigues, R. – Zerbato, M. T. (1999). *Ibíd.*, p. 21.

⁴³ Amigues, R. – Zerbato, M. T. (1999). *Ibíd.*, pp. 23-24.

el estudio de una novela (un objeto cultural construido) no puede eludir los mecanismos y procedimientos de análisis novelesco (artefactos culturales) y las prácticas sociales que fijan las reglas y convenciones de uso. De esta manera “...el contexto de las prácticas escolares no es un objeto exterior al aprendizaje sino, por el contrario, un elemento constitutivo de los aprendizajes individuales.”⁴⁴.

Ahora bien, en términos pedagógicos, ¿Cuál es la aportación del socio-constructivismo a la investigación en DCS? Para dar cuenta de las aportaciones es necesario clasificarlas de la siguiente manera:

1. La actividad humana es constantemente mediada por señas.

Esto es, el desarrollo intelectual encuentra su origen en entorno social ya que la cognición usa inicialmente los recursos del medio ambiente social y, bajo la influencia de la cultura, por la interacción con los padres, los maestros, los demás miembros de su entorno, las acciones de los individuos se interiorizan.

⁴⁴ Amigues, R. – Zerbato, M. T. (1999). *Ibíd.*, p. 24.

2. Actividad psicológica y herramientas de mediación. Los signos constituyen elementos de comunicación e interacción con los demás sujetos. Para Vygotski un signo es un estímulo artificial que cumple una función de representación y mediación cultural. Por lo general, la estructura de este signo es semiótica, y está dada por el lenguaje entendido abstractamente (literatura, símbolos matemáticos, cartografía, etc.). Estos signos son modeladores de la actividad humana, estructurando así las llamadas *elevadas funciones psicológicas* (memorización, conciencia, atención).

3. Rol del lenguaje. Si bien los signos otrora mencionados son preexistentes, son socialmente elaborados por medio del lenguaje. El lenguaje (una herramienta) se origina también en la experiencia social; es este lenguaje el que permite que los sujetos intercambien experiencias personales y, por lo tanto, interactuar unos con otros. Para que tenga real significado, este lenguaje debe exteriorizarse, y una de las formas de hacerlo es por medio de la escritura, el *lenguaje escrito* de Vygotski⁴⁵. Esta exteriorización del lenguaje no es algo menor; es vital para una comprensión socio-constructivista respecto de la constitución de los aprendizajes escolares,

⁴⁵ Amigues, R. – Zerbato, M. T. (1999). Ibid., pp. 67-79.

apelando a un componente incluso emocional. Las nociones acerca de cómo el lenguaje es el vehículo que propugna la capacidad para resolver problemas por parte del estudiante, a través del apoyo entregado por el docente, se la debemos a las investigaciones de Vygotski y a su noción de la *Zona de Desarrollo Proximal* (ZDP). Esta ZDP se define básicamente como “...la capacidad diferencial del niño para captar y utilizar las señales e instrucciones de aquellos que son más eruditos, más conscientes y más expertos que él, y quieren, de hecho, colaborar con él.”⁴⁶. dicho de otra forma menos árida “...los niños aprenden mejor las capacidades para resolver sus problemas cuando se une a ellos un socio experimentado para hacer una tarea particular.”⁴⁷. El profesor Bruner ha definido aun más esta idea catalogándola bajo el concepto de *andamiaje* el cual se usa para “...describir la relación simbiótica entre un adulto y un niño cuando éste aprende la mezcla específica de las capacidades y los talentos necesarios para enfrentar un problema complejo.”⁴⁸. Bruner entiende este andamiaje como un “dar apoyo” al niño durante el proceso de aprendizaje. De acuerdo con el profesor Shapiro,

⁴⁶ Bruner, J. S. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Psicología. Madrid, España., p. 35.

⁴⁷ Shapiro, L. (2007). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Ediciones B. Barcelona, España., p. 183.

⁴⁸ Shapiro, L. (2007). Op.cit., p. 183.

este andamiaje es gradual “En una relación de andamiaje, usted proporciona idealmente un marco suficiente para que su hijo intente superarse, pero no tan estrecho como para impedirle que adquiriera las capacidades necesarias. Después de proporcionar inicialmente la estructura o el bosquejo para la resolución de problemas del tipo medios-fin, usted debe limitar gradualmente su orientación hasta que su hijo sea capaz de resolver el problema en forma independiente.”⁴⁹. El profesor Bruner nos da un ejemplo sencillo acerca de este control gradual, en la relación entre una madre y su hijo al momento de encajar unas piezas correspondientes a un juego de construcción: “La madre va reduciendo sistemáticamente el número de grados de libertad que el niño tiene que controlar cuando lleva a cabo una parte de la tarea; así, por ejemplo, le ayuda a poner bien en su sitio las piezas cuando el niño intenta colocarlas en la construcción.”⁵⁰.

Es precisamente esta noción de andamiaje, y su relación con el lenguaje, la contribución que ha hecho el socio-constructivismo a la hora de entender los procesos de aprendizaje que desarrollan los niños y jóvenes en su etapa escolar. Retomando el tema de la

⁴⁹ Shapiro, L. (2007). *Ibíd.*, p. 183.

⁵⁰ Bruner, J. S. (2002). *Op.cit.*, p. 106.

indagación, precisamente es ésta concepción del lenguaje como herramienta cultural, es lo que permite que se desarrolle a cabalidad el proceso de indagación a la hora de experimentar *aprendizajes significativos* (usando la definición de Ausubel). Asimismo, el carácter interdisciplinario de la indagación le permite estar en contacto simultáneamente con varios campos disciplinarios y recoger aportaciones de ellos para ser incorporados en el sujeto. De esta manera, se parte de la base de que la *indagación* (como habilidad cognitiva) *se construye bajo un contexto cultural, mediada por el lenguaje*. Un elemento básico en la indagación es el objetivo que esta tiene al ser incentivada al interior de procesos de enseñanza-aprendizaje, inicialmente; pues bien, el objetivo depende necesariamente de la temática a la cual pretende dar respuesta dicha indagación, mas, para poder *comprender* esa indagación “...es necesario conocer el modo de realizarla correctamente y de identificar sus procesos en nosotros mismos y en los demás.”⁵¹ La indagación, de acuerdo con estas autoras, necesita previamente una *pasión* por indagar en un algo, lo cual debe estar presente en los estudiantes ¿Cómo? Para ambas, esta pasión se explica en lo que Howard Gardner

⁵¹ Martinello, M. – Cook, G. (2000). Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje. Editorial Gedisa. Barcelona, España., p. 24.

denominó como *inteligencias múltiples*⁵², es decir, formas o *modalidades* de pensamiento, que emplea diversos grados de habilidades específicas para propósitos determinados. Estas modalidades pueden traducirse en formas de pensamiento “basadas en imágenes”, las cuales “...incluyen formas de conocimiento visuales, tonales y sensorio-motrices. Las imágenes del ojo de la mente –y del oído y de la mano, y de hecho, todas las representaciones sensoriales de la imaginación- ofrecen diferentes modos de generar ideas para resolver problemas, para analizar experiencias y para inventar y crear.”⁵³. Y agregan “Las emociones y los sentimientos...están asociados al pensamiento afectivo. Estas emociones, tales como el agudo interés y la curiosidad, la competencia y la cooperación y el dar lugar a las corazonadas, sirven para estructurar, impulsar y matizar una indagación.”⁵⁴.

Este proceso de indagación que se pretende que el estudiante cultive, se estructura en torno a tres sub-categorías. A saber, los *contenidos*, *contextos* y *productos*. Las autoras aplican estas sub-categorías diferenciadamente tanto al ámbito de las humanidades,

⁵² Gardner, H. (2001). Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica. Bogotá, Colombia.

⁵³ Martinello, M. – Cook, G. (2000). Op.cit., p. 29.

⁵⁴ Martinello, M. – Cook, G. (2000). Ibíd., p. 29.

artes y ciencias exactas. Se pondrá énfasis en la aplicación de estas sub-categorías al ámbito de las humanidades (en donde se ubica la historiografía).

1. Contenidos. Para las autoras, la historia es una actividad cultural; por ende, el lenguaje de la historia es el de la cultura. Como la historia estudia la experiencia humana, debe centrarse en el estudio de la voz humana (entiéndase “representación histórica” para Franklin Ankersmit o “artefacto literario” para Hayden White), lo cual implica adentrarse en la interdisciplinariedad. Esto adquiere coherencia cuando se menciona que “Los estudiosos de las humanidades reconstruyen el pasado interpretando e imaginando las pautas sugeridas por las señales de presencia humana que aparecen en los artefactos...El estudio de la experiencia humana requiere, quizá más que cualquier otro, que en el indagador confluyan diversos modos y procesos de pensamiento.”⁵⁵.

2. Contextos. La indagación está centrada en un contexto único y preciso. Influyen en el aspectos tales como el lugar a indagar, la época escogida para hacerlo y la idiosincrasia

⁵⁵ Martinello, M. – Cook, G. (2000). *Ibíd.*, p. 38.

propia de los sujetos a los cuales se está dispuesto a indagar. Para las autoras “La base cultural del indagador, incluyendo su lenguaje, influye en su modo de percibir un problema y formular una pregunta.”⁵⁶. Elementos que muchas veces pueden pasarse por alto tales como género, roles o entorno, actúan como catalizadores o ralentizadores en el proceso de indagación. Por esta razón, es necesario tener cuidado de que el conocimiento de lo contemporáneo que poseen los indagadores no influyan en sus preconcepciones. La ventaja de considerar el contexto está dada porque “...determinan qué preguntas pueden formularse, quien puede explorarlas y cuando efectuarse o identificarse una indagación...Toda indagación es única y puede romper los límites de la tradición, pero cada una de ellas está limitada por el coraje y la imaginación del investigador.”⁵⁷.

3. Productos. Por lo general, el proceso de indagación cuenta con la ventaja de que al intentar ser solucionado, arroja nuevas preguntas o temáticas a ser indagadas. Es decir, se caracteriza por la divergencia en sus conclusiones. De esta manera “La indagación en cualquier campo puede producir la

⁵⁶ Martinello, M. – Cook, G. (2000). *Ibíd.*, p. 39.

⁵⁷ Martinello, M. – Cook, G. (2000). *Ibíd.*, pp. 40-41.

expansión más clara y sucinta de conceptos o interrelaciones.”⁵⁸. La indagación es la operación inicial para aquel que anhela aprender algo nuevo que genera interés. Tal y como mencionan las autoras “En cualquier problema, asignatura o asunto, una indagación cuidadosa y entusiasta nos estimulará a que practiquemos algunas de las formas y procesos de pensamiento usados regularmente por quienes investigan nuevos conocimientos en sus respectivas disciplinas, profesiones y ocupaciones, deportes, pasatiempos y todas las facetas de la vida.”⁵⁹.

La base para el logro de estas tres sub-categorías al interior de las actividades indagatorias que ejecutan los estudiantes están dadas tanto por la formulación de buenas preguntas (esto es, que ofrezcan un nuevo ángulo del asunto o del problema), y el empleo de metáforas o modelos. Las metáforas y los modelos ayudan a dar a las ideas “...una forma más amplia; ayudan a descubrir formas de relacionar conceptos....las metáforas y los modelos son medios de comunicar ideas complejas con claridad y síntesis. El

⁵⁸ Martinello, M. – Cook, G. (2000). *Ibíd.*, p. 41.

⁵⁹ Martinello, M. – Cook, G. (2000). *Ibíd.*, pp. 41-42.

empleo de modelos y metáforas es una herramienta de todo indagador.”⁶⁰.

b) Los procedimientos. Aspectos didácticos

b.1. *Situando los procedimientos al interior de una estrategia de enseñanza*

En el ámbito de la DCS, el rol de los contenidos procedimentales, o simplemente, los procedimientos, es un tema que se viene integrando de manera reciente al largo debate relacionado con mejorar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, los procedimientos pretenden desestructurar el imperio del contenido declarativo o conceptual, que tiende a adjudicarse todos los créditos en lo que se refiere al aprendizaje escolar de los saberes historiográficos. Basta con apreciar las nociones que posee la ciudadanía acerca del objeto de estudio de la Historia, para encontrarse con la neurosis de la “fecha”, que carcome y exaspera a los profesionales de esta área. Aun así, han sido los mismos docentes los que (por razones que no es pertinente juzgar aquí) trozan y fragmentan el relato histórico otorgándole un compartimentaje inmune a la crítica y a la deliberación. El hecho o la fecha se convierten en un fin último,

⁶⁰ Martinello, M. – Cook, G. (2000). *Ibíd.*, p. 49.

lo que asocia la práctica historiográfica más bien a un compilado de información muchas veces innecesaria. Al menos, esta es la opinión generalizada, si bien no estereotipada. Ante el imperio del contenido declarativo o conceptual, los especialistas en DCS se han preguntado si hay “algo más”. Este anhelo de búsqueda e indagación dio origen a replantearse la enseñanza de los procedimientos y sus implicancias en el mejoramiento del aprendizaje de la disciplina histórica. A la hora de abordar el estudio de los procedimientos en el contexto de la DCS, es necesario establecer ciertos criterios analíticos que guíen la presente investigación. Dichos criterios permiten diferenciar las concepciones presentes respecto del radio de acción de los procedimientos en una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia como tal. Los criterios en cuestión, son los siguientes: 1) *visiones respecto a la enseñanza de los procedimientos*; 2) *¿forjar historiadores o ciudadanos que aprendan a pensar históricamente?* Finalmente, se intentará extraer los elementos centrales que permitan desarrollar una visión integrada acerca del rol de los procedimientos al interior de un proyecto de DCS.

b.2. Visiones respecto a la enseñanza de los procedimientos.

- a) Dentro de este criterio, es posible hallar dos líneas distintas de opinión⁶¹. En primer lugar, aquella que menciona que los procedimientos *no deben* ser enseñados de manera explícita, sino que más bien el docente debe constituirse en un modelo de aprendizaje que, por medio de su práctica, sea un reflejo para los estudiantes. Este enfoque es defendido por Hernández (2002), para el cual “El aprendizaje de los procedimientos solo es posible mediante la *práctica*. Las acciones solo se aprenden ejercitándolas.”⁶². En este sentido, para el autor el docente debe ser un modelo de enseñanza que inste al estudiante a seguir ese modelo interiorizando las lógicas de acción que ejecuta el primero. Para Hernández “Si pretendemos explicar el método científico, lo mejor no es que lo expliquemos, sino que trabajemos con los alumnos utilizando el mencionado método”⁶³. Este autor afirma que los procedimientos poseen la categoría de *contenidos* y que,

⁶¹ Estas líneas divergentes de opinión provienen de la obra genérica de Valls, E. (1993). Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Barcelona. ICE/Horsori., p. 180. Basándose en los planteamientos de Nisbet y Shucksmith, Valls señala tres metodologías: enseñanza directa (atribuible a Pozo - Postigo, 2000, y a Trepas, 1999), instrucción por modelamiento (adjudicable a Hernández, 2002) y la inducción a la reflexión. Para efectos de la presente investigación, la enseñanza directa es posible fusionarla con la inducción a la reflexión, ya que (a nivel psicopedagógico) el docente, bajo el concepto de andamiaje, incita al estudiante a indagar, lo cual refleja una iniciativa dirigida a promover los aprendizajes por medio de una enseñanza gradual y progresiva (N. del A.).

⁶² Hernández, X. (2002). Op.cit., p. 53 (La cursiva es mía).

⁶³ Hernández, X. (2000). Ibíd., p. 53.

por lo tanto, son enseñables y evaluables. Insiste, además en que su enseñanza implica seguir un orden prefijado (aunque no estricto) dirigido hacia el logro de una meta específica, lo cual es de suma utilidad dentro de una perspectiva cognitiva. Al respecto, el término *procedimiento* es “...en principio, un concepto extraño o ajeno a la metodología de las disciplinas, pero cobra utilidad desde un punto psicopedagógico cuando se pretende unificar lenguajes que permitan una mayor eficacia en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.”⁶⁴. Un elemento importante presente en la propuesta referida a los procedimientos, toca relación en lo que se refiere a la unión indivisible que existe entre la concepción de historiografía que manejan los docentes de aula y las concepciones que ellos tienen simultáneamente, de los procedimientos a utilizar; tal y como lo ejemplifica el autor “...¿Cómo puede un profesor o profesora que considere la geografía y la historia como procesos acabados e indiscutibles (enfoque positivista) enseñar a sus alumnos procedimientos que le ayudarán a poner en crisis esta concepción?...La concepción de las ciencias sociales, geografía e historia y la concepción sobre los procedimientos

⁶⁴ Hernández, X. (2000). *Ibíd.*, p. 51.

no son cosas que puedan separarse fácilmente.”⁶⁵. Un docente que maneje una visión interpretativa de la Historia, tiene mayores probabilidades de trabajar de manera exitosa los procedimientos en el aula que un docente que manifieste que adhiere al prototipo metodológico de Fustel de Coulanges. Esto no significa que la visión positivista de la Historia sea confinada al baúl de los recuerdos. En absoluto. Un docente puede enseñar Historia desde una visión decimonónica de la misma, pero debe haber coherencia entre los métodos que utiliza para la construcción del conocimiento histórico y el conocimiento mismo que declara. El ajuste entre método y concepción epistemológica debe ser coherente para evitar generar contradicciones. Finalmente, Hernández insiste en que una buena forma de incluir los procedimientos en la enseñanza de la Historia, radica en generar una estrategia de enseñanza basada en el *descubrimiento*⁶⁶. De acuerdo con Pozo, Carretero y Asensio (1997)⁶⁷, la enseñanza por descubrimiento implica la consecución de un aprendizaje constructivo, lo cual es coherente con las premisas socio-constructivistas respecto del aprendizaje escolar. Este tipo de

⁶⁵ Hernández, X. (2000). *Ibíd.*, p. 52 (el paréntesis es mío).

⁶⁶ Hernández, X. (2000). *Ibíd.*, p. 54.

⁶⁷ Carretero, M., Pozo, J.I., Asensio, M. (1997). La enseñanza de las Ciencias Sociales. Editorial Visor Aprendizaje. Madrid, España.

enseñanza implica “...no que el alumno descubra algo que no conocía previamente, ya que esto sucede por definición en todo aprendizaje, sino que el encuentre, por su propia acción mental, una nueva organización o estructura en los materiales de aprendizaje que no se hallaba explícita en los mismos.”⁶⁸. para que una enseñanza por descubrimiento tenga éxito y adquiriera relevancia en el contexto de aula formal, estos autores aluden a que la enseñanza de la Historia “...ha de responder a las necesidades personales y sociales del alumno adolescente; en segundo lugar, asume que la única forma de que el conocimiento histórico tenga una base racional y pueda ser comprendido por el alumno es centrarse en la presentación de las perspectivas, la lógica y los métodos de la disciplina histórica...Lo fundamental para saber Historia es dominar su método propio de investigación científica”.⁶⁹. Las premisas de la enseñanza por descubrimiento las podemos cristalizar en tres partes constituyentes:

⁶⁸ Carretero, M., Pozo, J.I., Asensio, M. (1997). Op.cit., p. 223.

⁶⁹ Carretero, M., Pozo, J.I., Asensio, M. (1997). *Ibíd.*, p. 223. Al mencionar “científica”, los autores hacen alusión a la presencia de una metodología de trabajo propia de una disciplina, que genera resultados únicos en contextos limitados de investigación (v. gr.: la investigación histórica como tal). En ningún caso esto implica un retroceso al positivismo del siglo XIX. Esta aclaración quedo zanjada en el punto 2.2.1., acápite a), de la presente tesis de grado, referido al carácter epistemológico de la didáctica. Tómese el mismo argumento presentado por Camilloni (1994) para el caso de la disciplina historiográfica (N. del A.).

1. Introducir al alumno en la metodología usada por el historiador, evaluando fuentes y usándolas para establecer “hechos” y elegir explicaciones contrapuestas de esos hechos.
2. Enseñar al alumno *parte* de la lógica del historiador, insistiendo especialmente en los aspectos que la diferencian de la lógica vigente en otras disciplinas científicas. Esos aspectos incluirán conceptos tales como “cambio social”, “desarrollo”, “causalidad histórica”, etc.
3. Introducir al alumno en alguno de los diversos enfoques de la Historia. Dado que por su propia naturaleza la Historia es pluriparadigmática, no es posible que el alumno domine todos los modelos históricos posibles. Se opta porque estudie *uno* de ellos en profundidad.

(Fuente: Carretero, M., Pozo, J.I., Asensio, M., 1997, p. 223. Las cursivas son mías).

- b) Una segunda opción con respecto a la enseñanza de los procedimientos en Historia, se opone radicalmente al hecho de que éstos no deban ser enseñados de manera explícita. Esta

corriente propone que los procedimientos *deben* ser enseñados y que es necesario para ello desarrollar y planificar actividades que propugnen su enseñanza de manera explícita.

Dentro de este enfoque situamos las investigaciones desarrolladas por Trepát (1999) y Pozo-Postigo (2000), las cuales coinciden en la validez de incorporar los procedimientos en la enseñanza de la Historia, como elemento que permita contribuir a la comprensión del mundo social. Al igual que Hernández, este enfoque critica la influencia del positivismo en las ciencias sociales, y por ende en la Historia, ya que bajo este paradigma “Las Ciencias Sociales se presentaban, con menos dudas o cautelas que en otras áreas, como un conocimiento dado, acabado, que el alumno debía de limitarse a repetir o, en el mejor de los casos, a comprender.”⁷⁰. Aun pese a este panorama que estaba fuertemente arraigado en la enseñanza de la Historia, hay vientos de cambio. En el contexto actual de la DCS ha habido un cambio desde una enseñanza tradicional-doctrinal, hacia una “...enseñanza formativa que permita a los alumnos utilizar esos conocimientos para comprender a las personas,

⁷⁰ Pozo, J.I. – Postigo, Y. (2000). Los procedimientos como contenidos escolares. Editorial Edebé. Barcelona, España., p. 151.

culturas y lugares diferentes del suyo, así como afrontar mejor algunos de los problemas de la vida social”⁷¹. Este cambio que otorga luz verde a la enseñanza de los procedimientos en Historia, posee una triple justificación: epistemológica, social y psicológica. Respecto de la justificación epistemológica y psicológica “...los contenidos de las Ciencias Sociales (entiéndase como asignatura escolar) se han vuelto más complejos y abstractos y plantean una mayor dificultad de aprendizaje para los alumnos, equiparando las Ciencias Sociales con otras asignaturas consideradas tradicionalmente más duras, como pueden ser las Matemáticas. De hecho, las Ciencias Sociales llegan a ser consideradas por los alumnos como la materia *menos preferida* y que plantea más dificultades de asimilación y comprensión...”⁷². Compartimos esta afirmación ya que es visible en contextos de aula formal que mantienen estrategias de enseñanza de la Historia centradas psicopedagógicamente en un proceso simple de asociacionismo que no genera aprendizajes significativos y que responde a un fugaz intento de memorización. Respecto de la justificación social, la enseñanza de los procedimientos es vital “...para entender un

⁷¹ Pozo, J.I. – Postigo, Y. (2000). Op.cit., p. 153.

⁷² Pozo, J.I. – Postigo, Y. (2000). Ibíd., p. 153 (el paréntesis y la cursiva son mías).

telediario (noticiario) o comprender las diferencias entre los planteamientos de los diversos partidos políticos...es un requisito para ser un buen ciudadano. Aunque luego no se fomenta e incluso se intenta evitar que la gente practique lo aprendido.”⁷³. Dentro del plano operativo, o mejor dicho, de la enseñanza de los procedimientos, Pozo y Postigo proponen dos etapas; en primer lugar, la enseñanza de los procedimientos debe considerar cinco etapas básicas referidas a la manera de tratar con la información histórica: *adquisición, comprensión, análisis, interpretación y comunicación*. En un estudio realizado en España (Pozo, Gonzalo y Postigo, 1994) respecto a los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales en ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), se pudo observar el siguiente porcentaje de distribución de los procedimientos ya mencionados (véase Figura 3). El equilibrio que se aprecia permite establecer que los procedimientos allí escritos deben estar presentes en una programación de aula que considere la enseñanza de los procedimientos como tal, por las siguientes razones: 1) el equilibrio permite establecer una secuencia creciente a nivel cognitivo comenzando por actividades básicas (tales como la adquisición) y culminando en

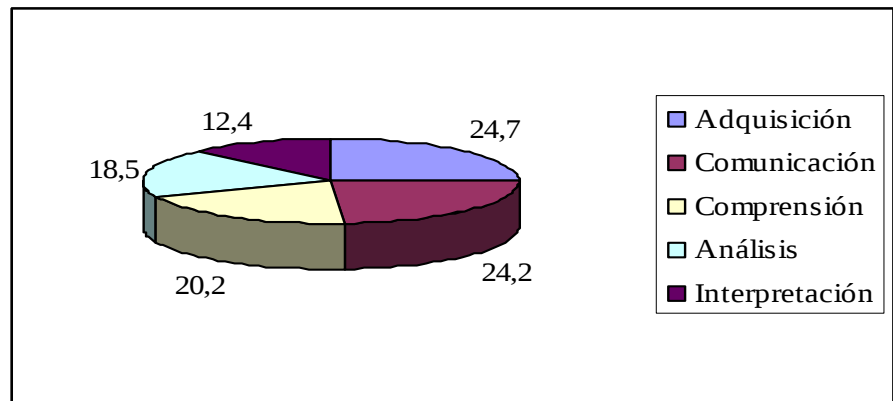
⁷³ Pozo, J.I. – Postigo, Y. (2000). *Ibíd.*, p. 154 (el paréntesis es mío).

constructos cognitivos más complejos (análisis y comunicación); 2) el docente puede trabajar con la información histórica recopilada, de tal manera que pueda reestructurar y acercarse a la metodología de trabajo propia de la disciplina historiográfica, con el fin de incrementar su pensamiento y conciencia histórica; 3) finalmente, las áreas de análisis e interpretación poseen los índices más bajos, lo cual implica que dichos procedimientos deben ser reforzados y trabajados de manera más acuciosa.

La segunda etapa que proponen Pozo y Postigo, está definida por lo que los autores definen como *ejes procedimentales*. Estos ejes procedimentales deben guiar la enseñanza de los procedimientos y se basan en la investigación presentada en la gráfica anterior. Se hace imperativo fortalecer el análisis y la interpretación en la enseñanza de la Historia, a través de la interacción entre tiempo y espacio. De esta manera “...los alumnos deben saber situar cualquier fenómeno social en sus coordenadas temporales (relacionados con la percepción, análisis, interpretación y representación del tiempo) y espaciales (relacionados con la orientación, interpretación y

representación del espacio y del territorio).”⁷⁴. Junto con esto, agregan “...habría que incluir otros ejes procedimentales, derivados de la propia naturaleza de los problemas sociales, como son: la capacidad de buscar y seleccionar e integrar información de diferentes fuentes, o la capacidad de establecer relaciones causales múltiples (concepto de multicausalidad en Carretero, 2000) para la comprensión y explicación de los hechos sociales.”⁷⁵.

Figura 3. Estructura procedimental del área de Ciencias Sociales



(Adaptación de Pozo, J.I. – Postigo, Y., 2000, p. 156).

⁷⁴ Pozo, J.I. – Postigo, Y. (2000). *Ibíd.*, p. 157.

⁷⁵ Pozo, J.I. – Postigo, Y. (2000). *Ibíd.*, p. 157 (el paréntesis es mío).

- c) Una tercera variante a la hora de integrar los procedimientos en el contexto de una estrategia de enseñanza, subyace en los escritos de Trepát (1999)⁷⁶. Al igual que Pozo y Postigo, Trepát afirma que los procedimientos deben ser enseñados de manera explícita, a diferencia de lo que planteaba el profesor Hernández, y pone sobre el tapete de la discusión en DCS el escaso interés que se le ha otorgado a dichos procedimientos, en detrimento de los contenidos declarativos o conceptuales. Analizando el nodo problemático conocido bajo el nombre de Tiempo Histórico (TH), el profesor Trepát alude a que una de las causas que obstaculizan la asimilación de la noción de TH, por parte de los estudiantes, radica en que los profesores como protagonistas del proceso de enseñanza, dan por sabidos y asimilados muchos conceptos temporales. Tal y como el mismo autor lo menciona “...se suelen dar conocidas periodizaciones como la Edad Media, y la Edad Moderna, y hasta las nociones cronológicas básicas tales como siglo, milenio, antes y después de Cristo, la representación con cifras romanas, y sus operaciones métricas básicas de carácter matemático.”⁷⁷. El resultado de esta negligencia profesional

⁷⁶ Trepát, C. (1999). Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico. Editorial Graó – ICE. Barcelona, España.

⁷⁷ Trepát, C. – Comes, P. (1999). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Editorial Graó. Barcelona, España., p. 51.

está directamente asociado a lo que Trepat denomina como la *falta de recurrencia procedimental*. Para asimilar correctamente el TH, es necesario “...ir explicando los mecanismos de cálculo, representación y periodización (entre otros) de manera constante, ampliando poco a poco su conceptualización.”⁷⁸. Por esta razón, no es de extrañar que Trepat adhiera a la empresa de enseñar explícitamente los contenidos procedimentales en el sub-sector de Historia. Para Trepat, al igual que para el resto de los investigadores citados en la presente tesis), un *procedimiento* es, siguiendo a César Coll⁷⁹, entendido como un *conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta*⁸⁰. A partir de esta definición, Trepat menciona dos acciones que han de desarrollar los docentes una vez que han seleccionado el procedimiento (ahora contenido procedimental) que pretenden enseñar. Estas acciones o *secuencias* podemos clasificarlas en dos: secuencia lógica y secuencia psicológica.

⁷⁸ Trepat, C. – Comes, P. (1999). Op.cit., p. 51.

⁷⁹ Coll, C. (1986). Marc curricular per a l'ensenyament obligatori. Departament d'Ensenyament. Barcelona, España., p. 74.

⁸⁰ Trepat, C. (1999). Op.cit., p. 26.

1. La secuencia lógica. Esta secuencia de trabajo, implica desglosar el procedimiento (el cual lo entiende Trepát, en su máximo nivel de abstracción, como una *estrategia cognitiva*⁸¹), subdividiéndolo en *técnicas* y *acciones*, que sigan un orden y una intencionalidad que vayan complejizándose en la medida que se adquiere cierta habilidad, por parte de los estudiantes, respecto del manejo de los procedimientos de la especialidad histórica. El autor entiende bajo el término de *técnicas* a “...un sistema de acciones ordenadas de acuerdo con la lógica de la Historia, decidido didácticamente por el profesorado, con cuya aplicación sistemática se podrían conseguir objetivos concretos por parte de los alumnos.”⁸². Estas técnicas están relacionadas con la propia naturaleza de la disciplina histórica, y pretenden dar cuenta del procedimiento, fragmentándolo por partes, quedando la decisión a criterio del profesorado. Asimismo, de las técnicas se derivan las lógicas de acción que ejecutará el estudiante, acciones que son coherentes con la concepción epistemológica que el docente maneje respecto de la historiografía, y que en conjunto constituyen la técnica a

⁸¹ “...arte de coordinar un conjunto de acciones o sistemas de naturaleza mental con el fin de alcanzar uno o diversos objetivos.” Trepát, C. (1999). *Ibíd.*, p. 34.

⁸² Trepát, C. (1999). *Ibíd.*, p. 36.

utilizar. La virtud en el uso de esta secuencia, Trepát la explica por medio de una analogía efectuada con el ajedrez. Para el autor “De la misma manera que en el juego del ajedrez se aprende progresivamente con la identificación de los movimientos de las piezas en el tablero, y con la práctica progresiva de técnicas concretas hasta llegar al dominio de su combinatoria en función de los movimientos del adversario, así la práctica progresiva de diversas técnicas de un procedimiento en Historia construirán también su aprendizaje y posibilitarán su uso combinado.”⁸³

Figura 4.
Secuencia lógica. Del enunciado del procedimiento a la secuencia de acciones.

PROCEDIMIENTO	TÉCNICAS	ACCIONES O PASOS
Obtención de información a partir de distintos tipos de fuente	Técnica 1: Clasificación de las fuentes	1. Identificación de la fuente como primaria o secundaria. 2. Argumentación de la razón de la clasificación anterior. 3. Identificación de la naturaleza de la fuente (textual, icónica, objetual, etc.). 4. Argumentación de las razones de la clasificación anterior.

⁸³ Trepát, C. (1999). *Ibíd.*, p. 36.

		5. Explicación del tipo de fuente (si es, por ejemplo, primaria y textual: carta, diario, artículo de prensa, crónica, etc.). 6. Comentario sobre el grado de fiabilidad a priori.
Obtención de información a partir de distintos tipos de fuente	Técnica 4: Lectura y análisis de fuentes estadísticas y gráficas	1. Identificación del tema que se refleja en el gráfico. 2. Identificación de las variables, en caso de que exista más de una. 3. Descripción de las oscilaciones observadas 4. Comparación de las variables (si hay más de una). 5. Indicación de las causas de las oscilaciones evocando los conocimientos declarativos adquiridos. 6. Indicación o previsión de consecuencias respecto a la información de la gráfica.

(Adaptación de Trepát, C., 1999, *Ibíd.*, p. 39).

3. La secuencia psicológica. Utilizando como referente psicopedagógico a Piaget y a sus concepciones respecto del desarrollo cognitivo, el profesor Trepát afirma que es posible seguir una secuencia ordenada de acciones, a

través de una combinatoria de diversas técnicas. Si bien Trepát se resiste a establecer generalizaciones a escala cognitiva, como resultado de la adopción de las premisas constructivistas de que cada sujeto asimila de manera diferente (insight) lo que le rodea, este autor alude a que la búsqueda constante de *resultados operativos* (en alusión al estadio piagetano operacional, concreto y formal⁸⁴) progresivamente complejos puede tener “...la virtud de sugerir proyectos curriculares de centro (PCC) que superen la unidad de programación “curso anual” para intentar la composición de una estructura de ciclo, de etapa e incluso de toda la enseñanza no universitaria en lo que concierne al aprendizaje de la Historia.”⁸⁵. Basándose en un esquema teórico proveniente del *National Curriculum* de Inglaterra y Gales (1991)⁸⁶, Trepát elabora una secuencia psicológica útil para planificar y profundizar el aprendizaje de los procedimientos, desde un punto de vista psicopedagógico. En dicha secuencia, el autor utiliza el procedimiento “uso de fuentes históricas”,

⁸⁴ Fase *operativa-concreta*: para Piaget, corresponde al periodo durante el cual el niño puede organizar operaciones a partir de representaciones mentales, y liberarse de las contingencias materiales (7-12 años). La fase *operativa-formal* (12 años en adelante) corresponde al último periodo durante el cual se desarrollan las operaciones formales y se organizan las estructuras lógicas. Véase Amigues, R. – Zerbato, M.T. (1999). Op.cit., p. 59.

⁸⁵ Trepát, C. (1999). Op.cit., p. 42.

⁸⁶ History in the National Curriculum. Department of Education and Science. HMSO. London, England (1991).

y deja bien en claro que “...esta secuencia psicológica acerca del uso de las fuentes históricas en los alumnos de la enseñanza obligatoria es, simplemente, indicativa, y debería constituir únicamente una herramienta de reflexión, contraste y trabajo para la programación de la Historia desde un punto de vista procedimental...Si, por el contrario, alguien interpreta estos listados como paradigmas de validez universal y se obsesiona en su aplicación mecánica más allá del enunciado de unas hipótesis de trabajo didáctico, habrá, sin duda, pervertido el móvil de nuestras intenciones.”⁸⁷. Hecha esta advertencia, a continuación se presentará un cuadro explicativo respecto de la secuencia psicológica hecha por el autor, con énfasis en el rango de edad correspondiente a nuestra Enseñanza Básica (segundo ciclo) y Media (NM1-NM4).

*Figura 5.
Secuencia psicológica (edad de 12 a 14 años).*

<i>Nivel</i>	<i>Nivel 6</i>	<i>Nivel 7</i>
Objetivo	Comparar la utilidad de distintas fuentes históricas, previa clasificación en primarias y secundarias,	Emitir juicios sencillos sobre la fiabilidad y el valor de las fuentes históricas en relación a

⁸⁷ Trepát, C. (1999). Op.cit., pp. 45-46.

	como testimonio para una indagación concreta.	las circunstancias en que se produjeron.
Ejemplo	<i>Comentar las ventajas e inconvenientes de las fuentes escritas y las impresiones artísticas que relatan la toma de la Bastilla durante el año 1789.</i>	<i>Explicar por qué la fiabilidad o información derivadas de los viejos diarios de principios del siglo XX, pueden depender de la manera de ser del escritor, de quien era el propietario del periódico y del pensamiento del jefe de redacción.</i>

Figura 6.
Secuencia psicológica (edad de 14 a 16 años)

Nivel	Nivel 8	Nivel 9	Nivel 10
Objetivo	Mostrar como una fuente que no es digna de confianza por lo que afirma puede ser útil para extraer de ella información verídica	Explicar oralmente o por escrito que una fuente puede ser más o menos evaluable en función de las preguntas que se le dirijan (qué, cuándo, cómo, dónde, quién, por qué, para qué, etc.).	Explicar la problemática naturaleza de los testimonios históricos mostrando una conciencia según la cual los juicios basados en fuentes históricas pueden ser provisionales.
Ejemplo	<i>Mostrar cómo la propaganda de los países combatientes durante la Segunda Guerra Mundial puede iluminar acerca de las actitudes y las ideologías de los enemigos aun cuando falseen lo</i>	<i>Analizar un informe narrativo sobre el Crac de Wall Street durante el año 1929 a fin de identificar sus causas</i>	<i>Explicar como las limitaciones de las fuentes relativas a la “Revolución cultural” dificultan la formación de una imagen completa del papel que tuvo en la China</i>

	<i>que digan.</i>		<i>de su tiempo.</i>
--	-------------------	--	----------------------

(Fuente: Trepas, C., 1999, *Ibíd.*, p. 45).

.3. ¿Forjar historiadores o ciudadanos que aprendan a pensar históricamente? Los procedimientos y el objeto de su enseñanza en el aula

Una vez expuestas las distintas opciones respecto al papel metodológico de la enseñanza de los procedimientos en el área de la Historia (entendidos como un saber hacer), cabe cuestionarse respecto del sentido, y por lo tanto del objetivo, que los docentes deben buscar y conseguir a la hora de enseñar progresivamente dichos procedimientos en los contextos de aula formal. Al igual que en el criterio anterior, se observa una divergencia de opiniones que se traduce en la configuración de un esquema bipolar. Por una parte, existen algunos investigadores en DCS que son partidarios de que la enseñanza de los procedimientos en Historia debe entregar a los estudiantes las herramientas básicas que utiliza el especialista de la Historia a la hora de enfrentarse a la labor de interpretar el texto o fuente histórica, con el fin de que el sujeto-estudiante pueda comprender las lógicas de acción del experto al momento de producir conocimiento histórico nuevo.

En contraposición a este enfoque, hay investigadores que discrepan de las premisas anteriores, aludiendo a que los estudiantes de aula requieren asimilar e interiorizar los procedimientos, ya que por medio de esta acción pueden ser capaces de comprender los elementos que se hallan presentes a la hora de pensar históricamente la sociedad y el mundo que los rodea; es decir, más que producir conocimiento histórico formal, este enfoque busca que los estudiantes piensen, analicen y juzguen (bajo el criterio-prisma de la historia y sus coyunturas problemáticas) los eventos que acontecieron en épocas pretéritas, con el fin de proyectar las acciones del futuro. Ambos enfoques serán expuestos con el fin de apreciar las justificaciones respectivas de cada uno por parte de sus defensores.

a) Los discípulos de Clío. El argumento que afirma que los procedimientos no deben ser enseñados, es coherente con un enfoque en el cual los fines educativos presentes en la enseñanza de los procedimientos, deben contribuir a formar un *método* de investigación en los estudiantes de Enseñanza Media. Este método debe ser coherente con las reglas y principios que definen la investigación historiográfica como tal. Hernández (2002) es uno de los partidarios de este enfoque, basándose en la idea de cultivar un método de

trabajo básico en los estudiantes que les permita a ellos “...adquirir conocimientos sobre sus objetos de estudio respectivos.”⁸⁸. Dentro de esta perspectiva, la enseñanza de los procedimientos implica necesariamente que el docente utilice una metodología de trabajo propia de su disciplina historiográfica (por ende también de su tradición y enfoque ideológico), con el fin de que se convierta en un patrón referencial para sus estudiantes respecto a cómo acercarse al escrito o fuente histórica. En este sentido, el docente debe actuar empíricamente al declarar un hecho o acontecimiento específico al interior del constructo histórico; de esta manera “...no debe haber exposición de un hecho histórico sin justificación del análisis de las fuentes utilizadas o, como mínimo, la referencia a ellas.”⁸⁹. Hernández enarbola una crítica a aquellos investigadores que han diseñado recursos de enseñanza-aprendizaje de los procedimientos en el área de las ciencias sociales (en donde para este autor, la Historia ocupa un lugar dentro de dicha área), mencionando que “La operación ha resultado hasta cierto punto ridícula, ya que la geografía y la historia, como disciplinas científicas, cuentan

⁸⁸ Hernández, X. (2002). Op.cit., p. 50.

⁸⁹ Hernández, X. (2002). Ibíd., p. 51.

con su propia tradición metodológica.”⁹⁰. Este autor va aun más allá en su empresa y efectúa un diagnóstico en donde es posible hallar la raíz de su rechazo a tareas tales como las llevadas a cabo por Cristófol A. Trepát (crear secuencias de enseñanza de los procedimientos en Historia): “La transposición del concepto *procedimiento* y la jerarquización de procedimientos en un ámbito disciplinar pasa forzosamente por las metodologías básicas de las diversas disciplinas (geografía, historia, etc.). Los errores y la desorientación se han producido al pretender subordinar la lógica metodológica de las disciplinas al denominador común genérico, que simplemente debe ser un nexo terminológico para articular globalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje...Sin embargo, cuando se trata de enseñar geografía e historia, utilizando procedimientos extraídos de la panoplia metodológica propia de ambas disciplinas, la reacción, curiosamente, suele ser diferente en el campo de las ciencias sociales. En este caso se indica que la misión de la geografía y la historia no es formar pequeños historiadores o geógrafos.”⁹¹.

⁹⁰ Hernández, X. (2002). *Ibíd.*, p. 51.

⁹¹ Hernández, X. (2002). *Ibíd.*, pp. 51-52 (el paréntesis es mío).

Si bien la configuración de un método propio de investigación historiográfica por parte del estudiante, asimilando las pautas de acción de los docentes, es el argumento central de Hernández para insistir en la preponderancia de los métodos de la disciplina por sobre el anclaje didáctico de los procedimientos, hay un elemento que destaca en su propuesta. Para este autor “...la geografía y la historia (y las ciencias sociales en general) no deben excluir el formar, efectivamente pequeños historiadores y pequeños geógrafos (economistas, antropólogos, etc.). Es decir, deben dotar al alumnado de un método para afrontar el análisis crítico de situaciones diversas en el tiempo y el espacio.”⁹². La generación de un espíritu crítico en los estudiantes de secundaria debe ser el resultado de la interiorización de un esquema o método de trabajo matizado por una tradición historiográfica e ideológica⁹³ propia que el propio docente de aula pretende reflejar. Asimismo, este método y su correspondiente tradición están sujetos a modificación, no son estables y contribuyen a ejercer un rol referencial en la medida que no sean contrastados en sus bases mismas. Tal y como nos lo presenta el autor “La geografía y la historia (y las ciencias sociales en

⁹² Hernández, X. (2006). *Ibíd.*, p. 52.

⁹³ Con el término “ideología” se hace referencia a la postura que adopta el intérprete respecto del pasado, las cuales definen el esquema interpretativo del profesional de la historia (N. del A.).

general) son disciplinas en construcción, no están “terminadas” y por tanto no deberían ofertarse de manera cerrada.”⁹⁴. Al mencionar este autor que la Historia se va, epistemológicamente hablando, construyendo de manera frecuente, genera una paradoja a nivel psicopedagógico en lo referido al diseño y construcción de estrategias y secuencias de enseñanza-aprendizaje. Si se considera la noción de *andamiaje* tratada en el punto 2.2.2., acápite a), el aprendizaje se desarrolla en la medida que existe un patrón referencial a la hora de resolver problemas que radica en la persona del adulto, usándolo y poniéndolo en práctica de manera constante y programada, el cual es incorporado al esquema cognitivo del niño. Si la enseñanza del método es nuestro patrón referencial ¿Qué sucede al momento de presentar un método alternativo, que supera al inicial y posee un formato distinto a éste? La respuesta ha sido investigada por varios especialistas en psicología cognitiva y se ha constituido en un principio psicopedagógico clásico para generar procesos de aprendizaje. De acuerdo con Carretero, Pozo y Asensio (1997), desde un enfoque constructivista, se genera una *contradicción o desajuste cognitivo*. Así “La estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje, es la creación de

⁹⁴ Hernández, X. (2002). *Ibíd.*, p. 52.

contradicciones o conflictos cognitivos”⁹⁵. Al haber una sustitución de métodos o herramientas *protésicas* se genera incertidumbre en las estructuras de asimilación que poseía anteriormente el niño ¿Cómo puede haber dos prioridades? ¿Cuál de ambos métodos es mejor? ¿Por qué este método es más difícil que el anterior? Antes entendía ¡pero ahora no entiendo nada!, son posibles respuestas de los estudiantes al verse desajustados de sus formas estables de entender la realidad (para Hernández, la génesis del conocimiento histórico). Para solucionar esta paradoja, la mejor opción sería utilizar el mismo método iniciado y, antes de iniciar la actividad didáctica en aula, comunicar los objetivos que se esperan de ella, en donde el profesor aluda a que existen varios métodos a la hora de vérselas con la Historia pero que él ha seleccionado sólo uno (el que estime más conveniente para sus propósitos) argumentando el por qué de su selección al grupo curso. Las recientes investigaciones respecto a la consolidación y regulación de los aprendizajes (Jorba y Cassellas, 1997), confirman que los estudiantes adquieren mayor claridad al asimilar los contenidos cuando son informados respecto de lo que se espera de ellos en la actividad de aula formal.

⁹⁵ Carretero, M., Pozo, J.I., Asensio, M. (1997). Op.cit., p. 28.

- b) Pensar la Historia. En la acera opuesta, encontramos el argumento que propone la enseñanza de los procedimientos como un derrotero que conlleve a la configuración de un *pensamiento histórico* por parte del estudiante, entendido como el merecido fruto derivado de la elaboración de un saber escolar autónomo. Esta línea teórica la comparten Pozo y Postigo (2000), Prats y Santacana (1998). De acuerdo con los primeros, el hecho de que los procedimientos sirvan para generar pensamiento y conciencia acerca de los procesos históricos que se estudian, nace de la necesidad de reformar las estrategias de enseñanza de la disciplina historiográfica, las cuales se hallaban matizadas por procesos de memorización⁹⁶ aleatorios y consistentes en un asociacionismo simplista que, a la larga, no cumplían con el objetivo estimado para ello. De esta práctica surge la subdivisión entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, con el fin de dar un enfoque holístico y diverso al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Dentro de

⁹⁶ En sí mismo, el proceso de memorización no debe ser excluido *a priori* dentro de la planificación de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, como algunos profesores noveles declaran sin ambages. La memoria es una bella herramienta que nos permite incorporar y almacenar la información en nuestras redes neurales, siendo dicho almacenamiento esencial para poder actuar. El énfasis de los docentes en la enseñanza de los contenidos declarativos ha dado un uso negligente a este atributo de la inteligencia, en actividades sin sentido y desprovistas de una secuencia de trabajo lógica y continua. Es necesario aprender “de memoria” ciertos datos (se recomiendan, para ello, secuencias de enseñanza-aprendizaje lo más lúdicas posible), pero hay que ser mesurado a la hora de darle a la memoria un compartimentaje definido, con tal que no se superponga a otros atributos de la mente humana (N. del A.).

los procedimientos, aparece la problemática sobre si es necesario ser riguroso en entregar a los estudiantes las herramientas metodológicas propias del historiador, o más bien, que éstas herramientas sean el soporte para desarrollar un pensamiento autónomo desde el estudiante, respecto del pasado. Antes de emitir su veredicto, los autores aclaran el panorama diferenciando dos tipos de procedimientos, complementarios entre si, y que son indisociables a la hora de planificar la enseñanza de los procedimientos en el aula; a saber: procedimientos para *aprender* Ciencias Sociales (pinturas, mapas, gráficas, fuentes escritas, etc.) y procedimientos para *hacer* Ciencias Sociales (lógicas y razonamiento propio de la investigación historiográfica). Afirman que “...nada de lo procedimental es ajeno a las Ciencias Sociales (entiéndase como asignatura escolar). Lo cual contrasta con la tradicional exclusión de los procedimientos de los contenidos de esta área.”⁹⁷. Para ejemplificar los focos de resistencia que encuentran los procedimientos en el ámbito educativo español, citan los comentarios efectuados por el medievalista hispano Julio Valdeón, uno de los más acérrimos apologistas de la enseñanza de los contenidos declarativos, a saber “...A veces

⁹⁷ Pozo, J.I. – Postigo, Y. (2000). Op.cit., p. 152.

se tiene la sensación de que más que enseñar historia lo que se pretende es enseñar a historiar a los alumnos; es decir, convertirlos en aprendices de historiador. ¿Como si no fuera suficiente tarea enseñar historia! Nuestra postura es, a este respecto, clara. Enseñar historia (saber declarativo) debe tener primacía sobre enseñar a historiar (saber procedimental); los contenidos tienen un fundamento en sí, independientemente de que puedan servir para adquirir habilidades y destrezas.”⁹⁸. De esta definición, Pozo y Postigo están de acuerdo en que la idea de enseñar los procedimientos en la asignatura de Historia, no pasa en absoluto por crear historiadores en miniatura; tal y como ellos mismos lo afirman “Obviamente, no se trata en absoluto de hacer de los niños pequeños historiadores o geógrafos...sino que conozcan no solo los *productos* de esas disciplinas sino también los *procesos* mediante los que se elaboran y que, en contextos restringidos próximos a su realidad social, sean capaces de utilizar alguno de esos procesos en forma de procedimientos para dar sentido o interpretar fenómenos sociales que le son próximos...en lugar de tener que esperar a que el profesor, el catedrático de Historia y tertuliano de turno les imponga la suya propia.”⁹⁹.

⁹⁸ Valdeón, J. (1988) citado en Pozo, J.I. – Postigo, Y. (2000). *Ibíd.*, p. 152 (los paréntesis son míos).

⁹⁹ Pozo, J.I. – Postigo, Y. (2000). *Ibíd.*, p. 152.

La idea de utilizar los procedimientos con el fin de *interpretar* la realidad actual, implica forjar un razonamiento orientado a adquirir los modelos, aspectos, tensiones, tradiciones y proyecciones que están presentes a la hora de pensar la Historia como tal: *interpretar y analizar los conocimientos que el estudiante recibe*. Esta tarea implica una vitualla de conceptos y procedimientos básicos que están presentes en el mesón del historiador, mas, que no se constituyan en un fin último. Los procedimientos están para configurar una idea y una percepción escolar de los sucesos del pasado, y ese debe ser el objeto de su enseñanza. Esta premisa de configurar un razonamiento histórico escolar, está sentada bajo la noción de conciencia histórica y causalidad/multicausalidad, vistas en el punto 2.2.1., un razonamiento histórico implica conocer las múltiples causas de acontecimientos que tengan una raigambre histórica como tal. Asimismo, el grado de empatía que establecen los estudiantes con el conocimiento histórico, implica la existencia de un grado de conciencia histórica que está determinado por el criterio de valor asignado por el propio estudiante a cierto proceso, hecho o acontecimiento. Las herramientas de crítica y juicio provienen de la adquisición de modelos mentales de razonamiento histórico, los cuales se constituyen a través de los intersticios presentes

en la configuración del conocimiento histórico a través del uso de los procedimientos para tal efecto, dentro de un contexto escolar de aula formal, acorde a las propuestas teórico-metodológicas provenientes de las diferentes líneas de investigación en DCS.

Prats y Santacana (1998), conscientes de la necesidad de fortalecer un razonamiento histórico en los estudiantes y considerando la escasa claridad existente en el contexto hispano de la DCS en relación a definir el lugar de los procedimientos en la enseñanza-aprendizaje de la Historia, ofrecen algunas recomendaciones didácticas de índole práctica, con el fin de guiar a los docentes en la planificación de secuencias de enseñanza-aprendizaje, que incluyan el abordaje de los procedimientos, bajo lo que ellos denominan como *método histórico*¹⁰⁰. Para ambos, el método histórico se constituye desde las lógicas de acción y razonamiento propias del profesional de la Historia. Implicar reconocer los pasos básicos que da el historiador a la hora de producir conocimiento histórico y planificar sus acciones. De esta

¹⁰⁰ Prats, J. – Santacana, J. (1998). Enseñar Historia y Ciencias Sociales. Principios básicos. En: Enciclopedia General de la Educación (volumen 3). Editorial Océano. Barcelona, España. Edición electrónica en: <http://www.ub.es/histodidactica>.

forma, se generan ciertas *pautas* que guían el desarrollo del oficio. A saber, estas pautas son:

1. Recogida de información previa sobre el tema objeto de estudio. En esta fase, el historiador recoge y analiza atentamente todos los trabajos, informes, documentos etc., que constituyen el punto de partida de la investigación.
2. Hipótesis explicativas. Esta segunda fase del trabajo es la más importante. El investigador formula todas las posibles explicaciones lógicas que articulen todos los elementos o datos posibles de que se disponen, dando una explicación coherente de los hechos y relacionándolo con las explicaciones similares ya investigadas.
3. Análisis y clasificación de las fuentes históricas. Naturalmente las hipótesis de trabajo no podrán sostenerse si no se dispone de las fuentes históricas, arqueológicas, o de cualquier índole que permitan contrastar las hipótesis, bien sea para afirmarlas o para rechazarlas. El historiador deberá clasificar esta información, ordenarla y articularla frente a las hipótesis.

4. Causalidad. Una vez establecidos los hechos, es evidente que de ellos se derivarán consecuencias, o quizás serán la causa de otros; los testimonios manejados reflejarán los motivos que tuvieron los protagonistas para intervenir o no en los procesos descritos. Todo ello formará el complejo entramado de preguntas, no todas con respuesta, que constituyen el final del trabajo.
5. Explicación histórica del hecho estudiado. Se trata de elaborar una explicación que enmarque lo ocurrido en una teoría explicativa del pasado. Ello supone no solo averiguar lo más objetivamente posible, que ocurrió, como ocurrió y cuando ocurrió, sino saber porqué ocurrió y en qué contexto histórico puede explicarse. Esta sería la fase de interpretación, lógicamente la más difícil, puesto que requiere la poseer una teoría explicativa de carácter general.

(Fuente: Prats, J. – Santacana, J., 1998. Op.cit. El subrayado es mío.).

Para ambos autores, estas bases metodológicas son claves y deben ser interiorizadas tanto por los historiadores

profesionales como por los docentes de Historia. Con respecto a los primeros, es algo que debe ser una práctica casi instintiva; mas, para con los segundos, surge la tarea de realizar el ajuste pedagógico correspondiente con el fin de dilucidar este saber sabio constituyéndolo en un saber escolar. Estos pasos pueden adaptarse a la función pedagógica por medio de una secuencia similar a la presentada anteriormente. Para Prats y Santacana, la forma de manipular este procedimiento (método histórico) con el fin de ensamblar un saber escolar (procedimiento de aula, enseñable y asimilable) que permita pensar y adquirir conciencia respecto de la Historia, hace imperativo que se lleven a cabo las siguientes acciones: *“Determinar objetivos, seleccionar los contenidos, secuenciarlos correctamente, confeccionar de unidades curriculares, determinar que actividades son las más adecuadas en cada momento del proceso educativo, que actividades hay que preveer para ampliación y refuerzo, y, por último, establecer los criterios y estrategias de evaluación.”*¹⁰¹. Al igual que la mayoría de los investigadores antes citados en el presente marco teórico, la influencia de Piaget es reconocible en el ámbito psicopedagógico. Esto permite comprender el hecho de que Prats y Santacana

¹⁰¹ Prats, J. – Santacana, J. (1998). Ibíd.

enfaticen el rol de la secuenciación de los objetivos y su relación con la ampliación y el refuerzo cognitivo y emocional. Frente a esto, diseñan una *metodología didáctica* consistente en cinco puntos resaltantes; cuatro de estos enfatizan la enseñanza de los procedimientos en Historia y el quinto hace alusión al concepto de *causalidad* y el acercamiento de éste a la realidad del estudiante:

1. Aprender a formular hipótesis de trabajo. Para aprender a formular hipótesis en Historia hay que plantear problemas históricos cuya resolución implique formular una o varias hipótesis. Hay que distinguir entre hipótesis y ocurrencia; no toda ocurrencia es una hipótesis de trabajo, ya que se trata de suposiciones lógicas y razonadas, es decir, que tengan una base de apoyo. La formulación de hipótesis deriva siempre de la existencia previa de un problema. Por lo tanto, para introducir a los alumnos y alumnas en la formulación de hipótesis hay que partir de unos problemas más o menos sencillos. Las hipótesis serán las suposiciones lógicas que intentan dar respuestas al problema planteado.

2. Aprender a clasificar fuentes históricas. Aprender a conocer la naturaleza de las fuentes, el tipo de fuentes y saber buscarlas, ordenarlas y clasificarlas es una de las tareas subsiguientes que cabría plantear. Para ello, hay que poner al alumnado en contacto directo con fuentes muy diversas, bien sean orales o escritas; plantear también que las fuentes históricas pueden ser materiales, con soportes de papel, de piedra, de metal, etc...Hay quien afirma que la Historia debería “pisarse”, en el sentido que cuando hablamos, por ejemplo, de la Edad Moderna deberíamos pisar alguna ciudad colonial del siglo XVIII; para comprender la revolución industrial deberíamos poder visitar una fábrica o un barrio burgués, entrar en sus casas y compararlo con los suburbios obreros del mismo momento.
3. Aprender a analizar las fuentes. Las fuentes escritas requieren una técnica de lectura detallada, en la que el alumnado deberá ir descifrando la información histórica que nos proporciona el documento. No se trata de resumir, sino de “leer” con mentalidad indagativa para obtener noticias directas o indirectas de la época. Por lo que se refiere a las fuentes iconográficas es evidente que existe

una gran variedad de géneros. Como ejemplo vemos en el cuadro 7, “Cómo analizar la columna Trajana” (véase Figura 7), la manera en que se puede abordar el análisis de esta fuente iconográfica... ¿Cómo podríamos trabajar con este tipo de fuentes iconográficas? El método es muy semejante al de las fuentes escritas. Se trata de intentar imaginar que el relieve es como un continuo de ilustraciones de una especie de “cómic”. Deberíamos preguntarnos: ¿Qué elementos observamos? ¿Cómo son? ¿Qué representan? ¿Qué actividades realizan los personajes? ¿Qué objetos usan? En el caso del análisis de textos teníamos que imaginarnos los escenarios a base de las descripciones. Aquí ocurre lo contrario; tenemos los escenarios y hay que imaginar la descripción.

4. Aprender a valorar las fuentes. Se trata de introducir al alumnado a la crítica de fuentes ya que los documentos que nos informan sobre el pasado han sido a menudo manipulados, tergiversados, llegan incompletos y algunos de ellos totalmente falseados. Aunque no existiese manipulación o falseamiento deliberado, cada fuente expresa la óptica particular de un individuo, o de su grupo, familia o clan, etc., además, surge en un

determinado contexto, generalmente lleno de contradicciones, tensiones o tendencias. Todo ello debe ser descubierto para poder valorar correctamente la información que nos proporciona. Es preciso, también, poder contrastar las fuentes con otras distintas, contrarias, para establecer todas las posiciones y ópticas posibles. La realidad no es nunca la suma de todas las partes de un todo. No podemos analizar cada parte por separado; hay que estudiar la documentación de forma global, entendiéndolo como diversos enfoques sobre un mismo problema.

Figura 7.
La columna trajana.

La columna Trajana, de donde se extrae esta información, esta constituida por 114 viñetas. Si reparamos en las primeras imágenes de la columna, los temas tratados son los siguientes:

1. Fortificaciones romanas a lo largo de la frontera del Danubio.
- 2 y 3. Las tropas romanas cruzan el río con puentes de barcas.
4. El Emperador celebra su primer consejo de guerra, cuando el ejército ha atravesado el río.
5. Se celebra un sacrificio a los dioses, en acción de gracias (la *lustratio*).
6. El Emperador se dirige a las tropas.

7. Los soldados construyen un campamento fortificado.
8. El Emperador supervisa la construcción del campamento.
- 9 y 10. Los soldados cortan árboles para construir fortificaciones.
11. Un espía enemigo es capturado y conducido al interrogatorio.
12. Un escuadrón de caballería a punto de efectuar una batida, al tiempo que se construye el campamento.

Con estos ejemplos podemos ver el detalle con el que se hace el relato de la campaña militar. Podríamos ahora estudiar cada uno de estos relieves; por ejemplo, si elegimos el relieve número 1 nos damos cuenta que los campamentos del *limes* se fortificaban con un *vallum* de madera, en cuyo interior se ubicaban las tiendas de campaña de los legionarios, concebidas como auténticas cabañas de ladrillo, con techos de tejas; los abastecimientos se efectuaban por vía fluvial, mediante barcas que transportaban botas de vino y sacos que contenían, probablemente, la harina.

(Fuente: Prats, J. – Santacana, J., 1998, *Ibíd.*).

5. Causalidad. *La causalidad es una noción temporal y requiere ser abordada en un aprendizaje en espiral, aplicando sus aspectos más simples en los primeros estudios sistematizados de la Historia. Entre los componentes de la causalidad, que influyen en la enseñanza de la Historia debe tenerse en cuenta los siguientes:*

Principio de la Ley General de Causalidad, es decir, que en condiciones iguales, a toda causa le sucede un mismo efecto. La causa es siempre origen del efecto y le precede en el tiempo.

Reglas de interferencia: permiten decidir qué causas e intenciones son las más adecuadas para la explicación histórica en un momento determinado. Su comprensión exige un pensamiento formal.

Elaboración de teorías explicativas que relacionan las diversas causas (económicas, jurídico-políticas, sociales e ideológicas) en una red conceptual jerarquizada y compleja.

La enseñanza-aprendizaje de la noción de causalidad e intencionalidad se suele plantear en tres niveles de comprensión. El primero es el más sencillo: trata de identificar el "por qué" ocurrieron los hechos. Se trabaja con simples problemas de casualidad lineal, en una mera relación de causa efecto. El segundo nivel de comprensión introduce la acción intencional y se inicia con la identificación de diferentes tipos de factores causales y

acciones intencionales. El tercer nivel es el más complejo, ya que se articulan la explicación intencional y la causal, como ocurre en la realidad, y se elaboran teorías explicativas más o menos complejas. Se supone que para abordar este aprendizaje el niño debe haberse familiarizado ya con algunos aspectos del trabajo del historiador, tales como el planteamiento de las hipótesis, clasificar y analizar las fuentes, evidenciar las contradicciones de los testimonios etc.

(Fuente: Prats, J. – Santacana, J., 1998, *Ibíd.* El subrayado es mío).

Estos autores han propuesto una secuencia de trabajo de los procedimientos que transposiciona didácticamente el saber profesional en un saber escolar (saber hacer) que puede ser trabajado de manera cómoda en el aula. De igual forma, resulta interesante el diagnóstico y las pautas sugestivas que proponen respecto al trabajo de la causalidad/multicausalidad en contextos reales de aula.

Una vez revisado, contextualizado, tensionado y expuesto las principales temáticas y líneas de investigación presentes en el contexto

de la DCS, estamos en condiciones de definir el posicionamiento teórico que estará presente durante el desarrollo posterior de la presente tesis de grado. Cabe decir que dicha definición no implica la adopción de un criterio tal que menosprecie los significativos aportes de determinados investigaciones o líneas, sino más bien responde a la necesidad de adecuar las propuestas teóricas al enfoque seguido por la presente investigación, el cual tiene relación con estudiar los supuestos declarativos de los docentes de aula, respecto de las nociones teórico-metodológicas que declaran utilizar a la hora de enfrentarse al desafío de la enseñanza de los procedimientos en Historia.

2.3. Posicionamiento seleccionado

2.3.1. Pensamiento y conciencia histórica

a) Pensamiento y conciencia histórica

A nivel de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (DCS), se ha escogido profundizar en la formación y el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes del sub-sector Historia y Ciencias Sociales, enfocado desde el nodo problemático de la Conciencia Histórica (CH). El término *pensamiento histórico* lo utiliza el investigador Gonzalo Zaragoza, en su artículo titulado *La*

*investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente*¹⁰². De este artículo, realizado en el contexto de la educación española y adhiriendo a la tradición historiográfica de la Escuela de los Annales, para Zaragoza el pensamiento histórico consiste en una habilidad que debe ser elaborada por los estudiantes, a través de la *investigación*. Así “...la investigación es la piedra de toque de la Didáctica de la Historia, que tiende entre el pasado desconocido y el adolescente el puente de la acción científica. Lo afectivo puede ser el impulso, el motivo, pero la actividad de investigación es cognitiva.”¹⁰³. Para este autor, el mejor método de investigación es el *hipotético-deductivo*, en donde el docente debe actuar como mediador, es decir, “...ayudar y fomentar la construcción del pensamiento formal, graduando la metodología de trabajo con las fuentes (históricas) y seleccionando estas en función de los objetivos graduales a conseguir.”¹⁰⁴. Aquí subyacen dos elementos centrales: *mediación docente y método hipotético-deductivo*. Respecto a la mediación docente, el autor menciona que se desarrolla de manera triple. A saber, el docente debe (durante el transcurso de la investigación) desarrollar las siguientes actividades:

¹⁰² Zaragoza, G. La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente (Capítulo VII) en Carretero, M., Pozo, J.I., Asensio, M. (1997). Op.cit., pp. 165-177.

¹⁰³ Zaragoza, G., en Carretero, M. (et.al). *Ibíd.*, p. 173.

¹⁰⁴ Zaragoza, G., en Carretero, M. (et.al). *Ibíd.*, p. 172.

1. Graduar las investigaciones, prácticas o ejercicios a realizar según una jerarquía de dificultades que impliquen un dominio progresivo del método científico.
2. Incidir en los grandes ejes distintivos del pensamiento histórico respecto a las otras formas de conocimiento: la dimensión temporal, la interpretación de variables, el problema de la acusación, los diferentes ritmos o *tempos* del cambio histórico, la construcción de modelos.
3. Situar el punto de partida del análisis histórico: la conciencia colectiva –o las asunciones básicas- y la conciencia individual profunda; los restos del pasado, escasos, y a veces inconexos y contradictorios; la historiografía, o diversas interpretaciones del pasado.

(Fuente: Zaragoza, G., en Carretero, M. (et.al), 1989, p. 176).

En cuanto a los pasos a seguir en la ejecución de este método hipotético-deductivo de investigación, el autor lo presenta de esta manera:

1. Conocimiento del “estado actual de la cuestión”: discurso o discursos dominantes sobre un tema determinado.
2. Planteamiento de una nueva cuestión, a partir de preocupaciones actuales, de los tópicos o estereotipos de nuestra cultura o de los intereses de los alumnos.
3. Formulación de una hipótesis.
4. Análisis de las fuentes disponibles, crítica y selección de las mismas.
5. Formulación de una metodología de trabajo, y trabajo con las fuentes.
6. Formulación de resultados.

(Fuente: Zaragoza, G., en Carretero, M. (et.al), 1989, p. 172).

Al mencionar explícitamente este autor el uso de un método hipotético-deductivo, podemos comprender que el paradigma epistemológico que subyace detrás de él se encuentra anclado en el neopositivismo o en la historiografía analítica. Ante este juicio *a priori*

de los lectores, el autor se pone en guardia aludiendo que para él “...el resultado de una investigación concreta, de una práctica, no es un fin en sí mismo, sino un medio de cambiar la actitud del adolescente ante la Historia.”¹⁰⁵. El hecho de que sea un *medio* para provocar un cambio en la actitud del estudiante de Historia y Ciencias Sociales, es lo que mueve la ejecución de su propuesta. Estos mecanismos no tienen sentido si quedan relegados a una actitud de constatación de la evidencia histórica, ya que adoptar esta actitud sería caer en un anacronismo exacerbado, siendo confinados al exilio dentro del ámbito de la investigación historiográfica de vanguardia. La influencia de la Escuela de los Annales en los procedimientos de indagación histórica queda manifiesta en su propuesta metodológica. Por otra parte, el hecho de que estos procedimientos sean un medio, no es algo menor, sino que es un asunto de prioridad. En contextos de enseñanza-aprendizaje, no se pretende transformar a los estudiantes en historiadores profesionales, sino que se pretende enseñarles a *pensar históricamente*, lo cual acerca la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales más a un desarrollo de habilidades en el sujeto para interpretar la producción historiográfica.

Al respecto, investigaciones recientes ponen en evidencia la activación del pensamiento histórico en la mente de los estudiantes, vinculada al

¹⁰⁵ Zaragoza, G., en Carretero, M. (et.al). *Ibíd.*, p. 179.

tratamiento inicial (una variante de lo que se conoce como “conocimientos previos”) de la experiencia histórica. Como base teórica a lo anteriormente dicho, tenemos una investigación elaborada por el profesor de la Universidad de Michigan, EE.UU, Robert B. Bain. En esta investigación¹⁰⁶ el autor en base a su amplia experiencia en aula escolar, se centra en averiguar qué mecanismos inciden en la elaboración del pensamiento histórico por parte de los estudiantes. Un texto que, providencialmente, recoge y refina el tema del pensamiento histórico dentro del mundo anglosajón, recogiendo de él una serie de aportaciones imprescindibles al respecto. Si bien con Zaragoza habíamos detectado la marcada influencia de *Annales* en sus propuestas teóricas, en Bain hallamos el paradigma *narratológico* en términos historiográficos, es decir, se concibe la Historia como un relato construido por el sujeto y susceptible a reinterpretación y análisis, previa desclasificación de sus estructuras lingüísticas. Para este autor, la formulación de *buenas preguntas* es un elemento central dentro de su propuesta. Al respecto, el autor asocia estas buenas preguntas con “...conceptos claves de la Historia, grandes ideas e interrogantes centrales.”¹⁰⁷. Para este autor, en el comienzo de una clase de Historia y Ciencias Sociales es central elaborar preguntas

¹⁰⁶ Bain, R. ¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de *Cómo aprende la gente*, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria, en: Bransford, J. - Donovan, S. (2005). Op.cit.

¹⁰⁷ Bain, R., en Bransford, J. – Donovan, S. (2005). *Ibíd.*

específicas que hagan alusión al contenido que se pretende desarrollar. Así, los estudiantes como buenos investigadores, deben elaborar propuestas dignas de investigación, por medio de la mediación que el docente les otorga a través de los conceptos claves, ideas e interrogantes centrales. En sus escritos, el autor refina la propuesta elaborada por Zaragoza (1997), ya que “Los maestros de Historia deben ir más allá de hacer Historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender Historia y a aprender a pensar históricamente.”¹⁰⁸. Una forma de lograr esto es por medio de la comprensión de elementos subjetivos presentes en los protagonistas de eventos pasados (“meterse en los zapatos del otro” para el autor), pero esto ya implica algunas dificultades que es preciso mencionar: primero, para que los estudiantes puedan comprender estos elementos subjetivos, es necesario que tengan las herramientas cognitivas o destrezas necesarias para concretizarlo. Segundo, los estudiantes tienden a concentrarse en las semejanzas y luego en las diferencias; tal y como menciona el autor “A los estudiantes se les hace difícil imaginar un mundo que todavía no había sido alterado por la ciencia o la Revolución Industrial...”¹⁰⁹. Suele darse en contextos de enseñanza-aprendizaje que al intentar diferenciar elementos del pasado con el presente, se cae más bien en la comparación sin tomar en cuenta el

¹⁰⁸ Bain, R., en Bransford, J. – Donovan, S. (2005). *Ibíd.*

¹⁰⁹ Bain, R., en Bransford, J. – Donovan, S. (2005). *Ibíd.*

contexto material y cultural que separan ambos períodos. Por esta razón, los docentes debieran tener presente que es necesario indagar en la diferencia por sobre todo. Pero ¿Qué objetivo concreto tiene analizar la semejanza-diferencia en el análisis histórico? Para el autor, su importancia es fundamental ya que es una de las maneras por medio de las cuales los estudiantes *amplían* su capacidad para el pensamiento histórico. Esta ampliación coincide con el uso del *medio* (procedimiento) que propone Zaragoza en su análisis de la realidad hispana. Así, las preguntas adecuadas son medios que logran ampliar el pensamiento histórico del sujeto, dotándolo de un acervo necesario que le permite entender las lógicas del conocimiento histórico.

De lo anteriormente dicho podemos entender que *el pensamiento histórico se configura a través de ciertos dispositivos que actúan como medios para ampliar la comprensión de la Historia*. Esto podría asociarse a la típica “lluvia de ideas” o al rescate que el docente efectúa de los “conocimientos previos” de sus estudiantes, pero no es así. La razón: esta configuración inicial está ligada a la *problematización* del relato histórico. La activación de ciertos dispositivos tiene por objeto preparar en el estudiante las estructuras cognitivas necesarias que permitan problematizar el relato de la Historia en clases.

Entendido de esta manera, podemos clasificar (mediante la lectura de los escritos del presente autor) la construcción del pensamiento histórico en dos fases. El logro de estas dos fases al interior de un contexto de enseñanza-aprendizaje, permite dar cuenta del pensamiento histórico que tienen los estudiantes.

1. Primera fase. Identificación de las semejanzas-diferencias presentes en el relato histórico, develando elementos de permanencia y ambigüedad.
2. Segunda fase. Problematicación del relato histórico, a través de preguntas concretas (v. gr.: ¿En qué difieren los acontecimientos ocurridos en el pasado y los relatos que la gente crea acerca del pasado? ¿Tiene alguna importancia qué versión del pasado aceptamos?).

(Adaptación personal de Bain, R., en Bransford, J., -
Donovan, S., 2005, *Ibíd.* El subrayado es mío).

Respecto de la problematización, el autor nos menciona que es necesaria ya que “Problematizar los relatos históricos, entonces, hace visible lo que está oscurecido, oculto o simplemente ausente en

muchas aulas de Historia.”¹¹⁰. El *hacer visible lo oscurecido* tiene que ver con profundizar en ciertas áreas del relato histórico que son pasadas por alto durante la exposición de los contenidos en clase por el docente. El esclarecimiento de estos puntos oscuros pasa por la aplicación de ciertas herramientas ya consolidadas en la primera fase del desarrollo del pensamiento histórico, y que tienen que ver con la problematización del relato histórico. De otra forma “...los estudiantes deben crear herramientas para evaluar y acceder a narraciones antagónicas del pasado, sopesando la evidencia y los argumentos al tiempo que están aprendiendo a juzgar lo que constituye el razonamiento histórico sano.”¹¹¹. Las “herramientas” mencionadas por el autor pueden entenderse en tanto dispositivos metodológicos (el método hipotético-deductivo de Zaragoza) como habilidades cognitivas a potenciar en la mente de los estudiantes.

Ahora bien, se presenta la siguiente interrogante ¿Cuál es la viabilidad, en términos de *aplicación*, de estas propuestas al interior del aula? Pregunta que es necesario realizar para dar cuenta de la validez de todo lo esbozado hasta ahora. Con respecto a este punto, desarrollo del pensamiento histórico, las respuestas son esperanzadoras. Independiente de las presiones administrativas-curriculares de la

¹¹⁰ Bain, R., en Bransford, J. – Donovan, S. (2005). *Ibíd.*

¹¹¹ Bain, R., en Bransford, J. – Donovan, S. (2005). *Ibíd.*

escuela, el fomento de este tipo de pensamiento puede llevarse a cabo dentro del aula, *al inicio de un curso o de una unidad temática* estimulando a los estudiantes para que los utilicen con regularidad, independiente de que los comprendan a cabalidad. Como es un dispositivo, se pretende que sea puesto en marcha con el fin de activar mecanismos histórico-cognitivos que con el tiempo se regularicen. Como son habilidades que se pretenden desarrollar en el sujeto, está claro que cronológicamente requiere de un amplio periodo de tiempo para una consolidación eficaz, con el fin de que se interioricen en el sujeto-estudiante constituyéndose en modelos metodológicos útiles para enfrentarse a la adquisición del conocimiento histórico; tal y como menciona el autor de la investigación “Los hábitos establecidos de pensar que la historia y el pasado son la misma cosa no desaparecen de la noche a la mañana...aun así, a pesar de no hacerme la ilusión de que introducir conceptos significaba que los estudiantes los habían dominado, esperaba que ellos usaran estos términos de manera regular. En actividades subsiguientes, los términos sirvieron como *herramientas mentales...*”¹¹². Es en esta última frase en donde queda claro que el pensamiento histórico puede ser clasificado, asimismo, como una habilidad cognitiva específica que (para consolidarse) necesita de una serie de herramientas cognitivas. Para el autor, las herramientas cognitivas ayudan a los estudiantes a incorporarse al

¹¹² Bain, R., eb Bransford, J. – Donovan, S. (2005). *Ibíd.*

pensamiento complejo de la Historia, y pueden ser clasificadas como “...ayudas visuales, dispositivos lingüísticos, discurso y estrategias conceptuales que ayudan a los estudiantes a aprender contenidos, fuentes de información, contextualizar problemas históricos, corroborar evidencia (véase el método hipotético-deductivo de Zaragoza), determinar el significado o construir argumentos históricos.”¹¹³.

Finalmente, este autor agrega un criterio estético al abordar su propuesta. Para él, es necesario “...recordar los placeres que esta forma de estudio de la Historia puede proporcionar tanto a maestros como a estudiantes. Por medio de la Historia, los maestros pueden llenar la clase con dilemas y dramas humanos perdurables, con misterios fascinantes y con un asombroso elenco de personajes históricos involucrados en acontecimientos que ejemplifican lo mejor y lo peor de la experiencia humana.”¹¹⁴. Estos dilemas, misterios, acontecimientos y experiencias pueden ser abordados de manera genérica por el relato histórico elaborado por el propio sujeto, en base a ciertos procedimientos específicos de la disciplina como tal. Asimismo, pueden ser profundizados diferenciadamente a través de la estructura *tropológica* del relato mismo, lo cual se verá a continuación.

¹¹³ Bain, R., en Bransford, J. – Donovan, S. (2005). *Ibíd.*

¹¹⁴ Bain, R., en Bransford, J. – Donovan, S. (2005). *Ibíd.*

b) Historia como tropología

Este apartado teórico tiene por objeto dar cuenta del estado actual de la disciplina historiográfica y el enfoque que será utilizado en esta investigación, el cual adquiere coherencia con el dispositivo didáctico-cognitivo que se pretende estudiar (procedimientos en Historia). De manera inicial, la tendencia historiográfica que adopta esta tesis se centra en concebir a la Historia como *relato* y al texto histórico como un *artefacto literario*. Superando la tradición historiográfica de corte positivista heredada del pasado decimonónico (Ranke, Burckhardt), y profundizando en el *carácter discursivo*, más que epistemológico¹¹⁵ de la Historia (Bloch, Braudel), los autores a utilizar son: Hayden White y Franklin Ankersmit. Ambos autores representan corrientes de vanguardia en la teoría historiográfica actual y sus escritos han influenciado mucho en el campo de la narrativa, la metáfora y la literatura, en contraposición al carácter epistemológico y científico de la Historia. Si bien esta investigación tiene por objeto central otorgar propuestas de intervención en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, es necesario realizar una breve descripción sobre la realidad historiográfica actual, que contribuya como soporte a la noción de

¹¹⁵ Este término lo utiliza Ankersmit para calificar a la historia anglosajona, la cual se caracterizó hasta 1950 por un énfasis en las explicaciones analíticas de los hechos y procesos históricos, teniendo como paradigma teórico el estructuralismo. Para mayor información véase Ankersmit, F.R. (2004). Historia y Tropología. Ascenso y caída de la metáfora. Fondo de Cultura Económica. México., pp. 91-136.

“Historia” que se manejará a lo largo de la investigación. No se pretende efectuar un ensayo historiográfico sino dar cuenta de la situación actual de la historiografía con énfasis en el pensamiento de los autores mencionados.

En primer lugar, esta investigación concibe al texto histórico (y por lo tanto la Historia misma) como un *artefacto literario*, es decir, como una construcción hecha por el sujeto intérprete bajo ciertos patrones estilísticos provenientes del campo de la literatura. Esta concepción respecto del texto la acuña el profesor Hayden White en su libro del mismo nombre¹¹⁶, en donde efectúa una revisión acerca de las formas posibles de representación histórica, y las bases que le sirven de soporte. Simultáneamente, va efectuando una revisión sobre las características de los historiadores profesionales, y acerca del grado de ficción presente en el relato. Según el autor, la narrativa histórica es considerada “...como un artefacto verbal que pretende ser un modelo de estructuras y procesos muy antiguos y, por consiguiente, no sujeto a controles experimentales u observacionales.”¹¹⁷. Nótese la crítica a la historiografía de corte más positivista, en cuanto a que si el texto es un artefacto literario, los redactores de ese artefacto lo hacen mediados por un algo (ideología, conceptos previos, etc.), con lo cual el acceso

¹¹⁶ White, H. (2003). El texto histórico como artefacto literario y otros escritos. Editorial Paidós. Barcelona, España.

¹¹⁷ White, H. (2003). Op.cit., p. 109.

al relato puro es ficción, ya que este relato está siempre *mediado*. Para el profesor White, un buen historiador es aquel sujeto que “...recuerda a sus lectores la naturaleza puramente provisional de sus caracterizaciones de los acontecimientos, los agentes y las agencias encontrados en el siempre incompleto registro histórico.”¹¹⁸. Para el autor, el hecho, el acontecimiento histórico no es el relato mismo; de otra forma, la acumulación de relatos aislados no constituye narración alguna (como lo planteaba el profesor R. G. Collingwood) sino que (rescatando el pensamiento del cronista greco-romano Polibio) son *elementos* del relato, que finalmente estructura y trama el propio investigador. Al final de cuentas, es el propio investigador el que le otorga la perspectiva al relato histórico y no al revés, como lo creía la tradición decimonónica.

En segundo lugar, tenemos las elaboraciones teóricas esbozadas por el investigador holandés Franklin Ankersmit. En su libro, *Historia y Tropología. Ascenso y caída de la metáfora*¹¹⁹, dedica un capítulo entero a analizar el tema de la *representación histórica*. Para este autor, las ventajas de utilizar el término *representación* por encima de “explicación” o “descripción”, radican en que la representación “...tiene la capacidad de explicar no solo los detalles del pasado sino

¹¹⁸ White, H. (2003). *Ibíd.*, p. 109.

¹¹⁹ Ankersmit, F. (2004). *Op.cit.*

también la manera en que estos detalles se integraron a la totalidad de la narración histórica.”¹²⁰. Así, la representación es coherente con la concepción narratológica de la historia que propone el profesor White. El hecho de que se escoja o se otorgue mayor importancia a la representación que a la explicación o a la descripción, radica en que “...no tiene las presuposiciones menos afortunadas que se asocian con los vocabularios de la explicación y la interpretación”¹²¹. Estas presuposiciones a las que alude el autor están relacionadas con la tradición epistemológica que se encuentra detrás de cada una de ellas. El concepto “explicación” está arraigado sólidamente en la tradición positivista-epistemológica de la Historia, que intenta hacer de la historiografía una ciencia concreta, con todas las implicancias que este término trae consigo (formulación de grandes hipótesis, conclusiones generalizables independiente del contexto local, etc.), y que son duras de roer a nivel de la Historia Económica. Por otra parte, este autor descarta el concepto de “interpretación” ya que para él, la representación estética es lo que da paso a la interpretación del objeto, es decir, es necesario primero percibir el objeto estéticamente (forma), para luego profundizar en la comprensión de ese objeto. En este sentido, el autor critica la hermenéutica elaborada por el hermeneuta

¹²⁰ Ankersmit, F. (2004). *Ibíd.*, pp. 200-201.

¹²¹ Ankersmit, F. (2004). *Ibíd.*, p. 209.

Hans-Georg Gadamer¹²², no a nivel de sus fundamentos teóricos más sólidos, sino que intenta corregir un error de jerarquía conceptual, aludiendo a que la interpretación es consecuencia de la representación.

2.3.2. Procedimientos y enseñanza de la Historia

a) Procedimientos y aprendizaje. La intencionalidad del lenguaje de la educación

Dentro del contexto de la presente tesis de grado, se ha optado por seguir (a nivel cognitivo) los planteamientos delineados por el profesor Jerome S. Bruner (2002), en su obra *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. De dicha obra, resulta de capital interés para los efectos de la mencionada tesis los aportes que Bruner menciona en el capítulo X de su obra (“El lenguaje en la educación”). Del mencionado capítulo se extraen una serie de aspectos que tienen como objeto complementar el argumento central que el autor afirma. En términos simples, para Bruner el lenguaje (en general) carece de neutralidad, y más bien es intencionado e intencional, con lo cual impone un punto de vista específico respecto de lo que pretende afirmar. Esta afirmación la proyecta al ámbito educativo en una serie de ámbitos que es necesario clasificar por partes:

¹²² Gadamer, H.G. (1997). Op.cit.

1. *El lenguaje constituye una herramienta de amplificación no solo a nivel cognitivo, sino también a nivel cultural.* Para Bruner, la enseñanza debe proyectarse más allá del simple hecho de la enumeración o transmisión de información hacia los estudiantes. Debe ser un tipo de enseñanza que permita obtener un razonamiento autónomo acerca de la cultura y las condicionantes culturales en las cuales está inserto el estudiante como tal. Al respecto, el profesor Bruner (tomando como ejemplo la lectura de *Otelo*) afirma que: “Mi interés por el teatro o la literatura no me ha hecho más abstracto, pero me ha llevado a mundos posibles que me han permitido pensar en la condición humana, la condición humana tal y como es en la cultura en la que vivimos...”¹²³.
2. *El significado de los conceptos sociales subyace en la negociación interpersonal.* De acuerdo a lo expresado por el autor, el significado de todo concepto social que manejan o utilizan los hombres en la sociedad, tiene su origen en una “puesta de acuerdo” entre los interlocutores que utilizan el concepto en un determinado dialogo. De otra forma, el significado del concepto no es “teórico” ni “prefijado” por lo que se extrae de las normas ortográficas del idioma nativo, sino que se constituye desde en una acción dialógica mediada por el lenguaje. Un ejemplo esquemático de

¹²³ Bruner, J. S. (2002). Op.cit., p. 204.

esto lo ofrece el profesor Bruner al mencionar que: "...si alguien habla de "realidades" sociales como democracia o igualdad, o incluso producto nacional bruto, la realidad no estará en el objeto ni en la cabeza de nadie, sino en el acto de afirmar y negociar el significado de tales conceptos. Las realidades sociales no son ladrillos con los que tropecemos al andar o que nos hagan daño si les golpeamos con el pie, sino significados que obtenemos al compartir nuestras cogniciones humanas."¹²⁴. Aplicado a la escuela, el contenido o saber disciplinar a enseñar está mediado por la interacción que realizan tanto el docente como el estudiante, los cuales de dicha interacción construyen y asignan un significado nuevo a dicho contenido. En parte, esta propuesta es una proyección de las tesis de Yves Chevallard (1990) acerca de la transposición didáctica, en donde el trasvasije desde el saber sabio al saber escolar no lo efectúa solamente el docente sino que (para Bruner) es una acción conjunta entre el docente y el estudiante.

3. *Dentro de un ambiente de integración, el estudiante es agente de elaboración y receptor de conocimiento.* Este punto resulta de interés dentro de las finalidades que deben estar presentes en el acto educativo. Bruner comienza afirmando que "Todo lo que experimentamos está impregnado por la toma de

¹²⁴ Bruner, J. S. (2002). *Ibíd.*, p. 199.

decisiones...algunas de éstas son invitaciones al uso del pensamiento, la reflexión, la elaboración y la fantasía.”¹²⁵. En estas “invitaciones” el estudiante elabora nuevos conceptos que le permiten generar nuevos conocimientos que irá asimilando en su subjetividad. Pero para que esta elaboración sea ejecutada, es necesario que el estudiante observe previamente ciertas experiencias presentes en la cultura, que le permitan poner en marcha las “invitaciones” mencionadas por el autor. Por ejemplo, si el estudiante desea analizar la desigualdad en el reparto de la riqueza, es necesario que (previo al análisis) sepa y/o pueda conocer (mediante una elaboración propia que se transformará en vivencia) de primera fuente lo que intenta expresar la condición a analizar (v. gr.: visitando poblaciones con niveles socio-económicos bajos, observando los estándares de vida en sectores pudientes, entre otros.).

4. *No es posible enseñar temas humanísticos sin tomar una postura ideológica al respecto.* Con esta frase, el profesor Bruner intenta recalcar que no es posible separar la ideología que poseen los sujetos con respecto al fenómeno o realidad que se les presenta. Dicho de otra manera “...uno no puede evitar comprometerse con una postura en cuanto a si algo es, digamos, un “hecho” o la

¹²⁵ Bruner, J. S. (2002). *Ibíd.*, p. 203.

“consecuencia de una conjetura”.¹²⁶. Este aspecto adquiere particular importancia en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, en donde el contenido por lo general, está asociado a la impronta que el docente quiere desarrollar y fomentar en los estudiantes. Por más neutral que intente ser el docente, en su acción pedagógica estará presente su ideológica con respecto a algún proceso o fenómeno que abarque el entorno social.

5. *El lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura y no solo de la adquisición de conocimientos.* Para Bruner, “El lenguaje no solo transmite, sino que crea o constituye el conocimiento o “realidad”.¹²⁷. En el ámbito educativo, la transmisión de los contenidos debe ir más allá de su asimilación neutral por parte de los estudiantes. Es necesario que esté unida a un espíritu crítico con respecto a los fenómenos sociales que rodean a los estudiantes en cuestión. Debe lograr este lenguaje fomentar un discurso en el estudiante que le permita analizar con altura de mira, lo que acontece en su entorno próximo y que le permita elaborar alternativas de solución en base a un entendimiento cabal respecto de los problemas colindantes a el.

¹²⁶ Bruner, J. S. (2002). *Ibíd.*, p. 204.

¹²⁷ Bruner, J. S. (2002). *Ibíd.*, p. 208.

b) Procedimientos y enseñanza. Hacia una didáctica de los procedimientos

En cuanto a los principios didácticos existentes que proponen estrategias de enseñanza-aprendizaje de los procedimientos en Historia, para los efectos de la presente investigación se ha decidido seleccionar los fundamentos presentes en la propuesta didáctica elaborada por el profesor Cristófol A. Trepát, el cual en su libro *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, menciona una serie de elementos teórico-metodológicos que debiesen matizar toda estrategia de enseñanza que incluya a los procedimientos dentro de sus objetivos de planificación. Para efectuar una exposición más clara de la propuesta de Trepát, es necesario clasificar su *corpus* teórico en dos ejes o categorías centrales, a saber: *bases teóricas* y *enseñanza-aprendizaje* de los procedimientos. Se analizarán los componentes de ambas a continuación.

1. *Bases teóricas de los procedimientos.* Una premisa inicial que el presente autor afirma para con respecto a la utilización de los procedimientos en el aula, hace referencia a que éstos no deben ser considerados como sinónimos de estrategia de enseñanza; de esta manera, al hablar de procedimiento “...no nos referimos en absoluto a un método determinado de *dar clases*, es decir, no

aludimos al “como enseñar” en general.”¹²⁸. En vista a esta aclaración inicial, Trepát prefiere clasificar a los procedimientos como *contenidos* escolares, con toda la carga pedagógica que este mote implica: “...contenido que se debe programar y que presupone una realización de actividades de aprendizaje y de evaluación específicas...siempre en relación con hechos y conceptos y a partir de la activación de determinadas actitudes del alumnado.”¹²⁹. El hecho de que los procedimientos sean catalogados como contenidos, implica que existen ciertas particularidades que atañen a estos últimos, y que es necesario considerarlas desde un punto de vista didáctico. En sí mismo, los contenidos disciplinarios, sean éstos declarativos, procedimentales o actitudinales “...presentan una doble estructura: por una parte, lo que podríamos calificar de significados (estructura semántica), como los datos, los conceptos, las leyes, los principios...; y de otra, una manera particular de organizar y establecer relaciones entre los hechos y los conceptos (estructura sintáctica).”¹³⁰.

Naturalmente, esto implica que esta doble estructura hace alusión a una relación de interdependencia entre ciertas estructuras mentales que aun no han sido definidas ni por la psicología cognitiva como

¹²⁸ Trepát, C. (1999). Op.cit., p. 17.

¹²⁹ Trepát, C. (1999). Ibíd., p. 19.

¹³⁰ Trepát, C. (1999). Ibíd., p. 21.

tampoco por las investigaciones recientes en el campo de la neurofisiología, aunque es justo decir que ha habido avances notables en este nuevo campo del conocimiento humano, que pueden (y deben) ser integrados a la esfera de la investigación en DCS y en educación en general¹³¹.

Al catalogar los procedimientos como contenidos enseñables en el contexto real de aula, se está asumiendo que dichos procedimientos constituyen un determinado tipo de *saber escolar* que difiere del saber declarativo proveniente de una estrategia de enseñanza por exposición. Trepát alude a que los procedimientos adquieren la categoría de un “...saber hacer...no solo en el campo de lo motriz (trabajar con herramientas físicas), sino también en el campo de las operaciones mentales: identificar modelos, clasificar, procesar, pautar, estructurar, transferir, comunicar, etc.”¹³². Ya a inicios del siglo XX la pedagogía Montessori otorgó un importante

¹³¹ Aspectos tales como el origen de la conciencia, la memoria, la percepción temporal y espacial, como también el origen del lenguaje pueden ser entendido como procesos derivados de la interacción entre componentes proteicos y mecanismos de transmisión eléctrica a nivel cerebral. Los estudios neurofisiológicos recientes dan como resultado que es posible incrementar la capacidad cognitiva de los niños y adolescentes en la medida que se les presentan actividades desafiantes y motivadoras. Esta “plasticidad cerebral”, resultado de la generación de mayores canales sinápticos, ha sido la mayor contribución de este campo del conocimiento al ámbito de la educación. Al respecto y para profundizar aun más, véanse: Salas, Raúl. (2007) ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. Valdivia, Chile. Artículo electrónico disponible en: www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100011&script=sci_arttext - 86k., y para una introducción en esta área (que no escapa a la aridez propia de las ciencias básicas), un texto de lectura fundamental es: De la Fuente, R. – Álvarez, F. (1998). Biología de la Mente. Fondo de Cultura Económica. México.

¹³² Trepát, C. (1999). Op.cit., p. 21.

rol a la enseñanza a través de la manipulación sensorio-motriz, de objetos elaborados específicamente para desarrollar aprendizajes que vincularan al aprendiz con su entorno de aprendizaje. La pedagogía montessoriana continua leal a sus principios educativos centrándose en la infancia temprana, a diferencia que la enseñanza básica y media aun no es capaz de sacudirse el lastre de la germanización de las aulas, fuertemente racionalista y dogmatista. Naturalmente, el éxito del método Montessori a lo largo del siglo, por sobre la instrucción proveniente del Reich, confirma la unión que existe al interior del “saber hacer” que es capaz de fusionar las experiencias sensorio-motoras con las representaciones cognitivas, a nivel mental, que desarrollan los estudiantes. Un ejemplo de esta indisociabilidad, lo expone Trepát al levantar una crítica respecto a una enseñanza que abarque únicamente a los contenidos declarativos. Para el profesor Trepát “...una alumna puede explicar la evolución del fascismo en la España contemporánea desde la época de la Segunda República hasta su asimilación por el franquismo, pero que, en cambio, sea incapaz de llegar a conclusiones semejantes a partir de fuentes escritas y visuales y del tipo de preguntas que ha de formularse ante ellas...El conocimiento procedimental consiste...en saber hacer cosas –

físicas con materiales y/o herramientas o bien mentales operando con representaciones simbólicas- con las cosas mismas.”¹³³.

Uno de los objetivos centrales presentes en el Marco Curricular de nuestro país, para el sub-sector Historia y Ciencias Sociales, alude a que los docentes deben enseñar su disciplina, de tal manera que los estudiantes de Enseñanza Media puedan comprender el entorno que los circunda, con el fin de que puedan desempeñarse como ciudadanos activos y responsables al momento de egresar de su proceso de *socialización secundaria* (según Berger y Luckmann), es decir, de la escuela. Dentro de esta tarea, los procedimientos permiten cubrir una serie de grietas que no es posible abordarlas únicamente desde el contenido declarativo-conceptual. En este sentido, una estrategia de enseñanza-aprendizaje que considere los procedimientos implica necesariamente recurrir a técnicas propias de la disciplina histórica. El profesor Trepát lo cristaliza, mencionando que “...también consideramos particularmente útiles los procedimientos que se derivan del aprendizaje de las disciplinas y, en particular, de los de la Historia, los cuales pueden ayudar de manera eficaz, a nuestro entender, a la comprensión y actuación en el complejo mundo social.”¹³⁴. Un problema que

¹³³ Trepát, C. (1999). *Ibíd.*, p. 22.

¹³⁴ Trepát, C. (1999). *Ibíd.*, p. 25.

surge a la hora de definir a los procedimientos como contenidos, nace del carácter polisémico que implica hablar del término *procedimiento*. De acuerdo con el autor, entiende por procedimiento a “...una secuencia de acciones que forman un sistema de pasos sucesivos, pasos que hay que conocer declarativamente y saber aplicar. Por otro lado, no se trata de la práctica de ensayo-error, es decir, de una serie de actos sin un orden fijo, sino que exigen un orden de prelación. Finalmente, no se trata simplemente de saber hacer una serie de acciones, sino que al mismo tiempo se precisa saber por qué y para qué se hace. Por tanto, de alguna manera hay que proponerse un objetivo o descripción de tarea realizada.”¹³⁵. El carácter polisémico a la hora de definir los procedimientos, nace de la falta de consenso por parte de los investigadores en psicología cognitiva con respecto a los procesos que se desencadenan en la mente de los sujetos, y la secuencia o tránsito que estos procesos siguen; mas, este panorama no es razón suficiente para excluir a los procedimientos de su lugar al interior de una secuencia de enseñanza-aprendizaje. De esta manera “...el hecho de que ignoremos los pasos que componen determinados actos mentales no nos excusa de la obligación de

¹³⁵ Trepát, C. (1999). *Ibíd.*, p. 26.

intentar las técnicas pertinentes de enseñanza y aprendizaje del conocimiento procedimental.”¹³⁶

Finalmente, el profesor Trepát efectúa una clasificación de los procedimientos de acuerdo a tres criterios constituyentes (véase Figura 8):

Grado de transversalidad. Trata de la validez operativa de los procedimientos para diversas disciplinas.

Naturaleza de las acciones. Alude a que si los procedimientos ocurren físicamente de manera externa (esfera material) o interna (esfera cognitiva).

Grado de exactitud. Corresponde a la forma de obtención del objetivo de aprendizaje de los procedimientos.¹³⁷

¹³⁶ Trepát, C. (1999). *Ibíd.*, p. 25.

¹³⁷ Adaptación personal de Trepát, C., 1999, *Ibíd.*, p. 29.

Figura 8.

Clasificación de los procedimientos según Cristófol A. Trepát.

LOS PROCEDIMIENTOS (Se pueden clasificar)	
Según el grado de transversalidad	COMUNES Procedimientos utilizados en diversas disciplinas. Su tratamiento didáctico difiere en función de la naturaleza del contenido conceptual.
	ESPECÍFICOS Procedimientos derivados del método propio de una disciplina concreta.
Según la naturaleza de las acciones	MOTRICES El énfasis de los procedimientos se sitúa en la naturaleza física o corporal de las acciones que son parcialmente observables.
	COGNITIVOS El énfasis de los procedimientos se sitúa en la naturaleza interna, simbólica o mental de las acciones.
Según el grado de exactitud y seguridad de obtención del objetivo	ALGORÍTMICOS Procedimientos cuyos pasos son muy exactos y una vez aprendidos aseguran siempre la obtención del objetivo o tarea propuesta.
	HEURÍSTICOS

	Procedimientos traducidos en secuencias generales de actuación que se deben respetar pero que no explicitan como actuar con exactitud y no aseguran la obtención de la tarea propuesta.
--	---

(Fuente: Trepát, C., 1999, *Ibíd.*, p. 30).

Para los efectos de la presente investigación, de acuerdo con el grado de transversalidad, se ha decidido seleccionar el plano de los procedimientos *específicos*, entendidos como “...aquellos que son propios de una disciplina concreta y que se derivan, a nuestro parecer, de su *método* particular. Así, por ejemplo, la obtención de información histórica a partir de fuentes primarias y/o secundarias o la representación gráfica de procesos de cambio histórico mediante diagramas constituirán procedimientos específicos derivados del método de la Historia, de la misma manera que la práctica del cálculo sería un procedimiento específico de las matemáticas.”¹³⁸. Conforme a la naturaleza de las acciones, el enfoque de la presente tesis es mixto, vale decir, en ocasiones se estudiarán procedimientos de corte sensorio-motriz, como asimismo se estudiarán procedimientos que apelen a elementos cognitivos por parte de los estudiantes de aula. Así como ya se ha mencionado bajo el ejemplo de la pedagogía Montessori respecto a

¹³⁸ Trepát, C. (1999). *Ibíd.*, p. 31.

esta simbiosis, es posible ofrecer un segundo argumento de lo ejemplificado anteriormente. De acuerdo con el profesor Trepát “En el área de Ciencias Sociales (asignatura), la elaboración de una maqueta o la realización de un dibujo podría ser considerado un procedimiento motriz, mientras que la aplicación de vocabulario histórico o la práctica de la empatía pertenecerían al campo de los procedimientos cognitivos.”¹³⁹. Concluyendo con el grado de exactitud, es necesario situarse dentro de una concepción heurística de los procedimientos por una razón que no requiere mayor discusión. De acuerdo con el enfoque didáctico y disciplinar del autor, basado en la naturaleza y en la epistemología propia de la disciplina histórica, estamos en condiciones de afirmar que “No parece que en el campo de las ciencias humanas y sociales existan procedimientos específicos que se puedan calificar de algorítmicos. En cambio, son procedimientos heurísticos los que orientan un sistema de acciones que hay que respetar, pero que en el curso de la experiencia se pueden cambiar y no dicen con exactitud cómo se ha de actuar con precisión en cada paso.”¹⁴⁰. Este sistema de acciones es compatible con la noción bruneriana de andamiaje, la cual requiere que un adulto (en este caso, los docentes de aula) regulen y dosifiquen los objetivos que pretenden

¹³⁹ Trepát, C. (1999). *Ibíd.*, p. 31.

¹⁴⁰ Trepát, C. (1999). *Ibíd.*, p. 31.

lograr con sus estudiantes, en la medida que éstos últimos sean capaces de ir autorregulando sus aprendizajes, a medida que avanzan en la tarea de asimilar los contenidos.

2. *Enseñanza-aprendizaje de los procedimientos.* Este apartado más bien breve, resume en una secuencia de principios operativos, una estrategia didáctica que permita enseñar los procedimientos como componentes de una unidad didáctica mayor, la cual considere asimismo contenidos declarativos y actitudinales. En el escenario hispano respecto a la investigación en DCS, el profesor Trepát encuentra generalizada la idea de que “...el aprendizaje de los procedimientos, especialmente en algunas áreas del conocimiento, como la Historia, no precisa una acción programada e intencionada de la instrucción.”¹⁴¹. Esta afirmación es compartida por Hernández (2002), el cual es partidario de que se mantenga esta tendencia, por las razones que éste expone en el punto 2.2.2., de la presente investigación. Frente a este escenario, Trepát manifiesta su oposición a esta tendencia, afirmando lo siguiente: “...nuestro criterio es que la enseñanza de los procedimientos debe planificarse intencionalmente y debe ser objeto de instrucción específica.”¹⁴². Basándose en el desglose de los procedimientos,

¹⁴¹ Trepát, C. (1999). *Ibíd.*, p. 47.

¹⁴² Trepát, C. (1999). *Ibíd.*, p. 47.

subdividiéndose estos en *técnicas* y *acciones* (véase la *secuencia lógica* esquematizada en la Figura 4), el profesor Trepát define seis fases de trabajo para la enseñanza de los procedimientos en Historia. En un procedimiento podemos encontrar una serie de *técnicas* asociadas a él, las cuales dan como resultado de su fragmentación una serie de *acciones* a ejecutar, siendo estas acciones en su totalidad lo que se conoce como técnica. El conjunto de técnicas conforman un procedimiento específico, objetivo que debe buscarse por medio de una estrategia de enseñanza que incluya las fases de trabajo mencionadas a continuación:

Primera fase. El profesorado procede a la identificación de los prerequisites que debieran estar presentes en los esquemas previos del alumnado, con el fin de asimilar con éxito la técnica y las acciones que se derivan de ésta. La primera fase resulta útil para determinar si los conocimientos que poseen los estudiantes coinciden con los que el docente cree de antemano que éstos manejan. Por ejemplo: si los estudiantes manejan la noción de Edad Media o Independencia, y si saben situarlas efectivamente en una línea de tiempo. Es recomendable aquí acudir a un *brainstorming* o “lluvia de ideas” para captar las nociones teóricas de los estudiantes.

Segunda fase. Implica optar por un sistema de acciones a partir de determinados conocimientos previos. Es necesario introducir a los estudiantes a la estructura de la técnica enseñándoles una metodología de trabajo ordenada y lógica, que explicita los pasos a seguir en el aprendizaje de la misma.

Tercera fase. Consiste en la exposición por parte del docente de las acciones ordenadas, a través del uso de la técnica expuesta antes, efectuando el anclaje con un contenido conceptual determinado considerando los resultados del brainstorming.

Cuarta fase. Los estudiantes aplican por su propia cuenta la secuencia anterior expuesta por el docente, en conjunto con éste, el cual se encarga de supervisar los ritmos de trabajo de los estudiantes. El objetivo de esta etapa es que los estudiantes puedan interiorizar (automatizar) la técnica y acciones enseñadas por el docente.

Quinta fase. Proponer a los estudiantes una secuencia de actividades de aprendizaje en donde se debe aplicar la secuencia de acciones en pequeños grupos de trabajo, aleatorios o designados por el docente. Una forma de evaluar los avances es viendo el

grado de apego a la técnica enseñada por el docente, lo cual no excluye que a medida que la pericia de los estudiantes aumente, se incluya otra técnica complementaria a la inicial.

Sexta fase. Los estudiantes deben realizar una aplicación individual de la técnica con el fin de que el docente evalúe objetivamente el nivel de avance obtenido por el alumno, y el producto de sus aprendizajes. Es necesario en esta etapa evaluar individualmente a los estudiantes, con el fin de corregir los errores medulares y determinar la ayuda pertinente a aquellos alumnos que no hayan cumplido con el estándar mínimo de logro.

(Adaptación personal de Trepát, C., 1999, *Ibíd.*, pp. 52-54.).

Figura 9.
Fases de trabajo para la enseñanza de una técnica. Una propuesta.

1º FASE	Evaluación inicial de los prerequisites indispensables para poder efectuar un puente cognitivo con la nueva información.
2º FASE	Establecer previamente al acto docente la manera concreta de practicar un sistema de acciones a partir de los conocimientos previos evaluados en la fase anterior.
3º FASE	Exposición verbalizada por parte del profesorado de los pasos por orden a propósito de un contenido conceptual determinado de la programación
4º FASE	Actividades de aprendizaje conjuntas del profesorado con los alumnos en las que se deban aplicar la serie de acciones

	verbalizadas en las fase 2.
5º FASE	Acción de los alumnos en grupos espontáneos o guiados. Puede utilizarse para efectuar un seguimiento del proceso en un registro adecuado (evaluación formativa).
6º FASE	Los alumnos realizan una actividad de aprendizaje individualmente con corrección posterior del profesorado.

(Fuente: Trepát, C., 1999, *Ibíd.*, p. 52).

A lo largo de la presente investigación, los esbozos teóricos expuestos en este capítulo, otorgarán un soporte básico que permita profundizar en el estudio de la problemática inicial, y de los aspectos mencionados en los objetivos de investigación. Muchos de los lineamientos teóricos concuerdan en puntos y nodos genéricos, mientras que las disparidades están referidas más bien a aspectos metodológicos que a posturas teóricas propiamente tal. En el siguiente capítulo de la presente tesis de grado se estructurará el marco metodológico que permita definir la metodología de investigación y los enfoques que predominarán al interior de ella.

PARTE III

ENMARCAMIENTO METODOLÓGICO

III. ENMARCAMIENTO METODOLÓGICO

3.1. Aspectos Generales

Cuando se habla de enmarcamiento metodológico, se hace referencia a los procedimientos y/o lógicas de acción que se desarrollarán a la hora de dar cuenta de la realidad estudiada. Dicho de otra manera, se pretende mostrar al lector la metodología que se utilizará a la hora de analizar e interpretar los datos que pretende investigar la presente tesis de grado, en torno a un fenómeno específico de estudio. Al respecto, y para otorgar una mayor claridad en la comprensión del presente ítem, se ha optado por enumerar una serie de categorías temáticas que permitan informar al lector, de manera más detallada y sistemática, acerca de la metodología utilizada en la presente tesis de grado. A saber

- a) Definición del Enfoque
- b) Definición de la Acción
- c) Definición de la Muestra
- d) Definición de la Unidad
- e) Definición de las Técnicas

Cada una de estas definiciones tiene por objeto explorar diferenciadamente aquellos elementos que subyacen dentro de lo que se entiende como *enmarcamiento metodológico*, lo cual permitirá entregar el sustento adecuado a la presente tesis de

grado. Al respecto, es necesario considerar que dichas definiciones serán funcionales al tema de investigación y sus supuestos centrales. En cuanto a las definiciones, se pretende otorgar una breve descripción de ellas tomándose en cuenta su funcionalidad y utilidad práctica, en cuanto estrategias metodológicas, que permitan obtener un conocimiento más integrado acerca de la tesis en curso. Este conocimiento integrado se abordará con mayor precisión durante el transcurso de la investigación, mediante la obtención de aquellos datos que permitan efectuar un proceso de análisis e interpretación más profundo; aun así, el afán por dar cuenta de cada una de estas definiciones no representa necesariamente el modelo de desarrollo de la presente tesis de grado sino, por el contrario, está hecho de tal forma que permita otorgar claridad al lector en cuanto a la estructura que presenta el diseño de investigación como tal. Se espera que así pueda ser comprendido a lo largo del desarrollo de este apartado.

3.2. Definición del Enfoque

Tomando en cuenta la naturaleza de la investigación y el aspecto que se pretende describir, es posible clasificar la presente tesis de grado dentro de un enfoque o metodología *cualitativa*, por una serie de elementos que es necesario considerar. En primer lugar, centrándose en la naturaleza de los datos que se presentan en la investigación, es posible afirmar que se entiende por metodología cualitativa a un tipo de investigación "...desde dentro, que supone una preponderancia de lo individual y subjetivo...Es una **investigación interpretativa**, referida al individuo, a lo

particular.”¹⁴³. El hecho de que la investigación cualitativa se refiera al sujeto o a lo particular, significa que las conclusiones derivadas del análisis solo son aplicables a los sujetos de la muestra (casos de estudio), y no generalizables a contextos de mayor envergadura. Junto con la descripción anterior, es posible mencionar ciertas características de la investigación cualitativa que ayudan a esclarecer aun más el porqué de su selección para la presente tesis de grado. Siguiendo a Bisquerra (1989), estas características las podemos clasificar de la siguiente forma

- a. Investigador como instrumento de medida. “Todos los datos son filtrados por el criterio del investigador. Por consiguiente, los resultados pueden ser subjetivos.”¹⁴⁴. Hace alusión a que los datos recopilados son filtrados y analizados en base al criterio subjetivo del investigador.

- b. Estudios intensivos en pequeña escala. La investigación cualitativa se caracteriza por efectuar estudios que son representativos de sí mismos. Asimismo, el hecho de dar cuenta de las comprensiones de los docentes de aula respecto a los procedimientos en Historia, responde a describir dichas comprensiones desde el ambiente natural en el que ellos se desempeñan (escuela).

¹⁴³ Bisquerra, R. (1989). Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica. CEAC Ediciones. Barcelona, España., p. 64.

¹⁴⁴ Bisquerra, R. (1989). Op.cit., p. 257.

- c. Carencia de reglas de procedimiento. A diferencia de la investigación cuantitativa, la investigación no se rige por algoritmos específicos, sino más bien, la carencia de algoritmos es su gran fortaleza, ya que permite que la investigación sea de naturaleza “...flexible, evolucionaria y recursiva”¹⁴⁵, lo cual permite incorporar hallazgos que no se habían previsto de manera inicial en los objetivos de la investigación (serendipity).
- d. Categorización. Los datos obtenidos son clasificados mediante categorías de análisis que permiten dar cuenta de una mayor sistematicidad al momento de interpretar dichos datos.

3.3. Definición de la Acción

La acción desarrollada durante el proceso de recogida y análisis de información estará situada bajo la lógica de una operación *no-experimental*. De otra forma, se pretende recopilar y analizar información desde el presupuesto de recopilar comprensiones en un contexto determinado, y sujetas a variaciones producidas por múltiples factores o realidades localizables e irrepetibles. En este sentido, se concibe a la realidad desde una perspectiva fenomenológica o hermenéutica en la cual es el sujeto el protagonista y artífice de su contexto inmediato. Es por esta razón que no es posible adoptar una modalidad experimental, para analizar elementos tales como los supuestos

¹⁴⁵ Bisquerra, R. (1989). *Ibíd.*, p. 258.

discursivos de los docentes respecto a un factor presente en la enseñanza de la Historia. Una modalidad no-experimental simplifica el estudio e investigación a realizar, dando con anterioridad una serie de presupuestos acerca del comportamiento social de los sujetos, y de la forma en la cual ellos conciben la realidad. Una visión no-experimental descarta la posibilidad de hipótesis que tiendan a cristalizar de manera simplificada aquellos comportamientos o modos de pensamiento de los sujetos estudiados. La acción no-experimental a realizar estará concentrada en dos ámbitos: supuestos teórico-metodológicos que declaran usar los docentes (comprensiones), y los elementos discursivos que utilizan para argumentar su uso (supuestos).

En concordancia con lo anterior, siguiendo a Hernández (2007)¹⁴⁶, el diseño de investigación estará definido por un modelo *transeccional* y, a la vez, *descriptivo*. Este diseño transeccional-descriptivo tiene como objeto “...indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables; o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación (describirla, como su nombre lo indica).”¹⁴⁷. Este diseño es coherente con el problema de investigación definido en el Capítulo I de la presente tesis de grado. De la misma forma “Los estudios transeccionales descriptivos nos presentan un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas, objetos (por ejemplo, periódicos) o indicadores en determinado momento; o el

¹⁴⁶ Hernández, R. (et.al, 2007). Fundamentos de Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw-Hill. México.

¹⁴⁷ Hernández, R. (2007). Op.cit., p. 144.

panorama de una comunidad, un contexto, una situación, un fenómeno o un evento en un punto en el tiempo.”¹⁴⁸. El hecho de que sea descriptivo implica que el investigador “Se limita a observar y describir los fenómenos.”¹⁴⁹. Asimismo, los estudios descriptivos “Se basan fundamentalmente en la observación, la cual se realiza en el ambiente natural de la aparición de los fenómenos...sobre un número reducido de casos.”¹⁵⁰.

3.4. Definición de la Muestra

Siguiendo a Hernández (2007), la presente investigación considera a un tipo de muestra dirigida o *no-probabilística*, es decir, una muestra que es seleccionada de manera informal por parte del investigador, pero en base a ciertos criterios predeterminados por éste, con el fin de que dicha muestra sea lo más representativa posible. Dicho de otra manera “...la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador...”¹⁵¹. Junto con esto, es necesario considerar para efectos de la presente investigación, que la selección de la muestra se hará de manera intencional u *opinática*, es decir, la selección se efectúa “...según unos criterios establecidos, de tal forma que se asegure la representatividad de la muestra.”¹⁵². El criterio de selección de los casos responde a la edad representativa de cada uno de los sujetos, en relación

¹⁴⁸ Hernández, R. (2007). *Ibíd.*, pp. 144-145.

¹⁴⁹ Bisquerra, R. (1989). *Op.cit.*, p. 65.

¹⁵⁰ Bisquerra, R. (1989). *Ibíd.*, p. 123.

¹⁵¹ Hernández, R. (2007). *Op.cit.*, p. 167.

¹⁵² Bisquerra, R. (1989). *Op.cit.*, p. 83.

a su desempeño profesional en el área de la Historia y las Ciencias Sociales (véase tabla “Edad representativa de los casos”), ya que una de las finalidades de la investigación es develar las comprensiones que manejan los docentes respecto a los procedimientos en Historia, y el criterio “edad” permite dar cuenta de las diferencias presentes entre los casos estudiados.

Figura 10.
Edad representativa de los casos.

Informante	Rango referencial de años de docencia en aula	Años de docencia efectiva en aula
Caso 1	0-5	1
Caso 2	5-15	15
Caso 3	15 y más	23

3.5. Definición de la Unidad

Durante el transcurso de la presente tesis de grado, se entiende por unidad de análisis básicamente a “...las entidades que se intenta analizar.”¹⁵³. El hecho de intentar analizar entidades, implica la necesidad de definir lo que se conoce como el *nivel de análisis*, el cual “...generalmente se define en términos de la variable

¹⁵³ Bisquerra, R. (1989). Op.cit., p. 213.

dependiente.”¹⁵⁴. Esto hace necesario definir tanto la unidad de análisis a utilizar en la presente investigación, como el nivel de análisis, que se desprende de la anterior (ver Figura 12).

Figura 12.
Unidad y Nivel de Análisis.

Unidad de análisis	Nivel de análisis
Discursos que manejan profesores de Historia y Ciencias Sociales de aula, respecto de los procedimientos, previa extracción por medio de entrevistas semi-estructuradas.	Profesores de Historia y Ciencias Sociales de aula (3 casos)

3.6. Definición de las Técnicas

Finalmente se ha llegado al punto de definir los procedimientos o técnicas metodológicas a utilizar en la presente investigación. La enumeración de dichas técnicas está en directa relación con el enfoque seleccionado de manera inicial y, por lo tanto, están sujetas a él. Por regla general, estas técnicas o dispositivos, están dirigidos a la recolección de la información en terreno que tengan por objeto dar cuenta de la realidad teórica que logra configurar el investigador, o en su defecto, efectuar una mirada contraproducente que implique al investigador reformular o

¹⁵⁴ Bisquerra, R. (1989). *Ibíd.*, p. 213.

modificar su base teórica. Al respecto, este punto pretende otorgar una batería de recursos, técnicas o dispositivos que puedan ser utilizados en una eventual situación de recogida de información:

- a. Entrevistas. Es posible definir la entrevista, para los efectos de la presente tesis de grado, como “...una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador, con el propósito específico de obtener información relevante para una investigación.”¹⁵⁵. La entrevista, siguiendo los planteamientos de Jesús Cáceres (1998), se entiende como técnica de investigación cualitativa eficaz y de gran precisión. El origen de ella se encuentra en las técnicas periodísticas que pretenden otorgar una visión cercana a la objetividad de los hechos acontecidos. Así, es posible definir la entrevista como una conversación verbal entre dos o más personas cuyo propósito es la obtención de información sobre un tema definido y expreso, siendo una comunicación interpersonal que permite aproximarse a la intimidad de la conducta social de los sujetos entrevistados. Aun así, hay ciertas barreras que deben considerarse a la hora de efectuar una entrevista: diferencia semántica, clima psicológico entre los hablantes y el contexto en el cual se desarrolla la conversación¹⁵⁶.

¹⁵⁵ Bisquerra, R. (1989). *Ibíd.*, p. 103.

¹⁵⁶ Para mayor información al respecto, véase: Galindo Cáceres, Jesús (Cord.), Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. Pearson Educación, México, 1998.

Los dispositivos enumerados son coherentes con el enfoque inicial; por esta razón, los resultados que se pueden apreciar a través de la lectura de ellos son de gran utilidad al momento de corroborar los esbozos teóricos que se encuentran al interior de la presente tesis de grado.

PARTE IV

ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOPIADOS

IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOPIADOS

4.1. Aspectos generales

En este punto de la presente tesis, se pretende dar cuenta de las realidades observadas y recopiladas por medio de las entrevistas realizadas a los diferentes casos propuestos en el punto anterior. La exposición de dichas realidades se fundamenta en ofrecer al lector una panorámica general desde las comprensiones que poseen los profesores de Historia y Ciencias Sociales de aula, en torno a lo que ellos manejan por contenido procedimental o procedimientos, en el área de Historia. Esta exposición se fundamenta en un intento por comprender, de manera teórica, cuáles son las lógicas de razonamiento y acción procedimentales que verbalizan los docentes en ejercicio; cuáles son los aspectos centrales que están presentes en dichas lógicas y qué dificultades impiden operativizar o concretizar las estrategias de enseñanza de los procedimientos en el aula. El autor de la presente tesis no pretende juzgar objetivamente las acciones que verbalizan los docentes sometidos a entrevista, sino más bien comprender sus actos a la luz de la teoría, con el fin de poder identificar y sistematizar, bajo un enfoque didáctico, los elementos clave que estructuran la noción de saber procedimental y que definen su aplicación práctica en contextos de aula formal. Tal como se expuso en la Figura 12, el análisis discursivo constituye el núcleo de la presente tesis de grado que busca comprender, por medio de la teoría, los razonamientos de los docentes respecto de los procedimientos en Historia, con el fin de conceptualizar y exponer con criterio académico aquellos elementos atinentes a

dichas comprensiones, contribuyendo a incentivar y potenciar la reflexión constante por parte del profesorado, respecto del rol profesional que le compete.

4.1.1. Descripción de los informantes¹⁵⁷

a. *Caso 1 (identificación general)*

Título profesional	Profesor de Educación Media en Historia y Ciencias Sociales.
Institución de egreso	Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
Años de docencia	01 (aprox.).
Lugar de trabajo actual	Liceo Polivalente Aldea María Reina.
Cargo actual	Profesor Titular Departamento de Historia y Ciencias Sociales.
Modalidad del lugar de trabajo actual	Polivalente - Particular subvencionado con financiamiento compartido (mixto).

¹⁵⁷ Pese a que algunos informantes manifestaron no tener inconvenientes a la hora de que se les identifique con sus datos personales, otros solicitaron al autor de la presente tesis de grado su necesidad de anonimato. Ante esta disyuntiva, se ha optado por suprimir los nombres de todos los informantes en cuestión (N. del A.).

a.1. Aspectos positivos y negativos de la formación inicial

De la entrevista realizada con el Caso 1¹⁵⁸, en cuanto a su formación pedagógica inicial, otorga una valoración positiva a lo que el denomina “las pre-prácticas”, que son definidas por el informante como una secuencia progresiva de acercamiento al aula, inicialmente como observador de clases y luego como protagonista de las mismas, en la calidad de profesor practicante. De este acercamiento progresivo se extrae que “...a mi (caso 1) me ayudó mucho porque me hacia poner la teoría en acción, e inmediatamente enfrentarse a todo lo que era conflictivo, a lo que era difícil...”¹⁵⁹. Las pre-prácticas como vías de acercamiento a la realidad escolar cotidiana, son valoradas y consideradas. Al preguntar sobre el porqué de esta valoración, el informante nos menciona lo siguiente: “Supongo que detrás de eso hay todo un fundamento teórico cachai, de porqué nos mandan antes, pero tiene que ver con el hecho de que te ayudan...porque tu puedes tener muy buen manejo teórico, podí tener buenas nociones de didáctica, etc., pero si no le dai la importancia para generar las condiciones para que se de el aprendizaje, estai frito, no te va a funcionar.”¹⁶⁰. De esto se devela que, si bien el fundamento teórico es importante, asimismo es necesario

¹⁵⁸ Fecha entrevista: Junio 05 del 2008 (N. del A.).

¹⁵⁹ Entrevista realizada Caso 1 (Junio 05 del 2008).

¹⁶⁰ Entrevista realizada Caso 1. Op.cit.

que dicho fundamento esté correlacionado con el desempeño y la aplicación concreta en contextos de aula formal.

En cuanto a los aspectos negativos, el informante es categórico al mencionar que hay ambigüedad al momento de definir con precisión y certeza cuál es el rol de la escuela contemporánea, y junto con eso, entender qué significa ser profesor hoy, por parte de los institutos formadores de docentes. Hay una dicotomía entre el “ser profesor enciclopedista” y entre el “ser profesor formador”. El informante expone esta dicotomía de forma esquemática, al mencionar que: “...tu llegai a la escuela y te das cuenta que la escuela no tiene claro el rol que tiene que cumplir hoy en día; entonces te encuentras con profesores cachai, con muchos profesores también de la Academia o alumnos que están ya terminando, que tienen una muy buena formación teórica y sienten que no es aprovechable (sic) y terminan al final fastidiados, dicen: *“yo estoy tratando poco menos de rogar que me escuchen, que traten de adquirir mis conocimientos”*, y resulta que esa no debiese ser la función porque antiguamente se supone que el profesor era una persona respetada, era prácticamente un maestro donde los discípulos iban a escucharlo. Y por otro lado tienes un colegio que te demanda verdad, funciones esenciales que no cumplen los papás en la casa: que eduqué al niño en valores, que lo corrijai, que no caiga en esto, que no caiga en esto otro, porque son valores que los papás prácticamente no pueden cumplir porque trabajan,

no se po, cuarenta horas igual que tu...y te tiran la pega a ti.”¹⁶¹. Al no haber un rol único, hay una pluralidad de enfoques sobre cómo debiese ser la escuela y hacia donde debiesen estar orientados sus fines.

a.2. *Procedimientos*

El informante manifiesta haber visto por primera vez el tema de los procedimientos en sus cursos de Teoría Curricular en la formación inicial universitaria, junto con en un curso electivo relacionado con la confección de recursos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Este último adquiere mayor validez para el informante, en vista de que “...juntamente te enseñaban cómo usar y te daban el sustento teórico, del usar recursos, y en el usar recursos están los procedimientos, y te hablaban de la secuenciación, del porqué era importante desglosar y entender un procedimiento, de la dificultad que tenían los profesores de entender por ejemplo un procedimiento porque no lo podían explicar.”¹⁶²

b. *Caso 2 (identificación general)*

Título	Profesor de Estado en Historia y Geografía.
--------	---

¹⁶¹ Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

¹⁶² Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

profesional	
Institución de egreso	Academia Superior de Ciencias Pedagógicas (actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación).
Años de docencia	15 (aprox.).
Lugar de trabajo actual	Colegio IDOP (Instituto de Orientación Pedagógica).
Cargo actual	Profesor Titular Departamento de Historia y Ciencias Sociales.
Modalidad del lugar de trabajo actual	Particular-subvencionado. Mixto con Jornada Escolar Completa.

b.1. Aspectos positivos y negativos de la formación inicial

Dentro de la identificación de los casos obtenida por medio de entrevistas realizadas¹⁶³, el profesor manifiesta que su formación pedagógica fue débil, a diferencia de la formación en la disciplina específica. De la misma manera, centrándose en la formación pedagógica, dicha debilidad radicaba en un marcado acento en los

¹⁶³ Fecha entrevista: Junio 09 del 2008 (N. del A.).

supuestos teóricos de la pedagogía, lo cual impedía efectuar el nexo necesario con la labor pedagógica que se desempeña en el aula. De esta forma lo estructura el informante cuando menciona que “...la universidad como que tiene un divorcio con la realidad pedagógica inmediata, el contexto que a ti te toca evaluar.”¹⁶⁴. Otro punto que resalta el informante en lo que se relaciona con la formación inicial universitaria, esta vez de manera positiva, es que permite desarrollar un tipo de pensamiento abstracto que permite al futuro profesor delinear con claridad hacia qué área del conocimiento debe encauzar su proyecto de vida: si hacia la pedagogía o hacia los estudios sociales, lo cual es de suma importancia en el aspecto vocacional del futuro profesor.

Un aspecto que critica el informante, a nivel de formación pedagógica, hace alusión a la falta de enfoques etnográficos a la hora de entender las dinámicas que se dan en el aula, lo cual se une a una falta de interés por parte de la universidad en lo que respecta a la formación en valores de los estudiantes de aula formal. Al respecto, nos dice que “...el (profesor) tiene que ser un actor de transformación y de cambio...liberador de prejuicios que extiende la sociedad hacia ciertos grupos.”¹⁶⁵. Con frecuencia recalca el rol

¹⁶⁴ Entrevista realizada Caso 2 (Junio 09 del 2008).

¹⁶⁵ Entrevista realizada Caso 2. Op.cit.

del discurso pedagógico en aula, y su relación con la formación valórica de los estudiantes (moral). El profesor, al ser consciente de la realidad cotidiana, de acuerdo con el informante, es un sujeto que más que enseñar se dedica a formar personas y acoger las demandas de la sociedad, que incluso van más allá de la instrucción y/o el adoctrinamiento mental. No es posible disociar la universidad de la realidad escolar. Así, menciona el informante al respecto “Y me da cuenta que la universidad no me entregaba eso, me entregaba solamente soportes teóricos que yo los puedo aprender en cualquier libro. No así, la realidad y el mapa mental que uno puede lograr con estas experiencias de vida. Creo que eso es un enriquecimiento. Ahora, no se oponen ambos, pero yo creo que es importante que la universidad también desarrollen vínculos con estas otras realidades, de los valores, de la formación ciudadana, del estudio más bien de cultura escolar, de porque el muchacho actúa dentro de la sala de clase, no es cierto, de una manera o de otra...la educación debe formar integralmente a las personas...el profesor que sale recién de la universidad lo que hace es instruir muchas veces a sus alumnos, pero no los forma, no les entrega herramientas para la vida, y eso yo creo que es lo más deficiente.”¹⁶⁶.

b.2. *Procedimientos*

¹⁶⁶ Entrevista realizada Caso 2. *Ibíd.*

En la época de su formación universitaria, el informante declara que estaba en boga entre los especialistas en currículum, el tema de la “didáctica por objetivos”, lo cual vendría a ser una pieza precursora de lo que se entiende hoy por procedimiento. El informante declara que el aprendizaje de los procedimientos lo desarrolla “...por lo que he estudiado y por lo que al menos aprendí en diferentes cursos que he tomado, que con la LOGSE española viene como todo un redescubrimiento, un nuevo enfoque pedagógico, una corriente pedagógica nueva, que rescata justamente los procedimientos mentales de trabajo en el sujeto, más que en la transmisión de saberes desde el profesor...”¹⁶⁷. Es decir, ha visto el tema de los procedimientos fuera del aula universitaria, y desde su propio énfasis en especializarse pedagógicamente. Esto lo confirma cuando menciona que “...ese modelo de estudio, yo francamente no tuve instrucción en la universidad. En la universidad vivíamos un momento en donde todavía se trabajaba la taxonomía de Bloom, la didáctica por objetivos con un revestimiento entre cognitivo y conductista, algo vimos de Ausubel, Novak, pero no se profundizó. Trabajamos si en algunos ramos como filosofía de la educación, como psicología del aprendizaje, mucho a Vygotski, a Bandura, trabajamos también a Piaget, pero muy alejado de lo que era la pedagogía, del discurso del profesor y como se retroalimenta esta

¹⁶⁷ Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

teoría (constructivista se llama ahora), para otros era más bien de decodificar las estructuras, decía Piaget cierto, de los seres humanos, cómo ellos piensan, procesan la información, descubren aprendizajes nuevos, entonces yo creo que la formación que recibí en la UMCE fue muy psicologista, y biologicista quizás, y que se alejaba un poco de la didáctica y de la pedagogía, que hoy en día es muy fuerte, es muy interesante.”¹⁶⁸. El objetivo era la base del acto pedagógico, por sobre el procedimiento, concepto que (por cierto) no era abordado en la formación universitaria.

c. *Caso 3 (identificación general)*

Título profesional	Licenciado en Educación mención en Historia y Geografía
Institución de egreso	Universidad Técnica del Estado (actual Universidad de Santiago de Chile).
Años de docencia	23 (aprox.).
Lugar de trabajo actual	Colegio Coronel Eleuterio Ramírez Molina.
Cargo actual	Jefe Departamento Historia y Ciencias Sociales.

¹⁶⁸ Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

Modalidad del lugar de trabajo actual	Particular-subvencionado. Mixto con Jornada Escolar Completa.
---------------------------------------	---

c.1. Aspectos positivos y negativos de la formación inicial

El informante¹⁶⁹ valora en demasía la formación en lo que él llama “la especialización” que es lo que se conoce comúnmente bajo el nombre de la “disciplina” (v. gr.: Historia, Geografía, Economía, etc.). Los factores que intervienen en esta valoración son, a su juicio: “...porque era una visión amplia, profunda también hasta cierto punto, pero no especificista.”¹⁷⁰ Esto es, una visión de la historia más bien interpretativa, por sobre una visión meramente descriptiva. Junto con esta valoración por la disciplina, hay un rechazo a aquellos elementos propios de la formación pedagógica, que tienden a desplazarse hacia aspectos más bien filosóficos o teóricos. Tal y como el informante nos menciona “...no me gusta mucho todo lo que tenga que ver con currículum (sonríe), lo que tenga que ver con filosofía de la educación, esas cosas no me gustan. Sí me gustó mucho el área de la evaluación, eso sí que me gustó y se notaba incluso hasta en las notas, pero todo lo que tenga que

¹⁶⁹ Fecha entrevista: Junio 06 del 2008 (N. del A.).

¹⁷⁰ Entrevista realizada Caso 3 (Junio 06 del 2008).

ver con investigaciones educativas, nunca me ha gustado...”¹⁷¹. El hecho de que la evaluación sea significativa para el informante, permite develar que éste otorga mayor importancia a aspectos más bien objetivos y concretos que a abstracciones complejas.

c.2. *Procedimientos*

Si bien al inicio de la entrevista hubo algo de confusión por definir el concepto, de ella se devela que el informante accede al tema de los procedimientos desde la práctica misma de aula formal. Tal y como lo menciona: “La verdad es que no habían cosas prácticas, era pura teoría, por decirlo de alguna manera; puras cosas que son como para investigadores en educación más que para profesores de aula propiamente tal. Por lo tanto la mayor experiencia tú la adquirí haciendo clases...”¹⁷². Consciente de la subdivisión de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, el informante manifiesta preferencia por los contenidos actitudinales, los cuales asocia con formación valórica. Así: “Yo juro, y me gustan dos cosas: las actitudes y los contenidos. El procedimiento...hay muchos procedimientos para llegar a lo mismo, pero fundamental actitud (valores). Contenidos también pero yo creo que en forma más, en otro sentido.

¹⁷¹ Entrevista realizada Caso 3. Op.cit.

¹⁷² Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

Responsabilidad, ganas de ser más, en esas cosas es donde yo creo, le pego más...”¹⁷³. Aspecto interesante el escaso predominio de los procedimientos en su estrategia de enseñanza-aprendizaje, en donde el factor tiempo es determinante. Frente a esto, el informante nos dice que “Si tuviera tiempo, más tiempo, obviamente que para hacer mucha actividad mucha cosa se requiere mucho tiempo y no te da el tiempo. Para crear una guía, una actividad, un puzzle, un mapa conceptual o todo lo que tenga que ver con que el niño complete, haga, etc., son horas (enfatisa) y aquí es una las que los hace, si la cuestión es esa, aquí en el colegio...llegai tu a llenar papeles a tu casa: que porque esto, que porque lo otro, que porque aquí, que porque allá, pero no piensan todo el tiempo que tu dedikai a preparar pruebas, a preparar guías, hasta el día de hoy cuarto medio no tiene libro, a preparar ejercicios...”¹⁷⁴.

Figura 11.
Cuadro-resumen identificación de casos.

Informante	Formación inicial universitaria (aspectos positivos)	Formación inicial universitaria (aspectos negativos)	Instancia en que trató el tema de los procedimientos
Caso 1	Prácticas progresivas	Falta de iniciativa al	Cursos de Currículum y programas optativos (Diseño

¹⁷³ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

¹⁷⁴ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

	iniciales (acercamientos progresivos al aula de clases).	momento de definir desde la teoría el rol de la escuela hoy.	de recursos de enseñanza y aprendizaje).
Caso 2	Desarrollo del pensamiento abstracto. Instancia para delinear o confirmar la vocación pedagógica.	Demasiado teórica y desvinculada de los contextos reales de clase. Falta de acercamiento desde la academia a la realidad educacional local.	Autodidacta (experiencia en aula y cursos aleatorios de perfeccionamiento, en base intereses personales).
Caso 3	Sólida formación en las disciplinas específicas del conocimiento (historia, geografía, etc.).	Demasiado énfasis teórico en aspectos propios de la labor pedagógica.	Desde la propia práctica pedagógica en aula formal. Inicialmente confunde procedimiento con práctica profesional.

4.2. Análisis de los casos estudiados (descripción por categorías)

4.2.1. Caso 1

a) Enfoque de la Didáctica que expresa el docente (categoría 1)

De los datos que se pueden extraer de las entrevistas realizadas al informante, se puede obtener que su enfoque didáctico se encuentra asociado a una perspectiva más bien de lograr el desarrollo cognitivo de los estudiantes, en función de las metodologías que se aplican en el aula. Si bien el informante es poco explícito en este punto, se puede afirmar lo inicialmente expuesto al asociar lo que él entiende por “didáctica” con lo que suele percibirse en la práctica como “metodología”. Al respecto, la siguiente cita permite ilustrar lo dicho: a la hora de preguntar al informante acerca de las dificultades que percibe en la enseñanza de los procedimientos, nos dice lo siguiente:

“...yo creo que, todavía, la ignorancia de repente de no hacer una buena didáctica con ellos, sobre todo asumiendo que ellos no tienen de repente un nivel cognitivo tan complejo como para comprender conceptos que tu de repente les dices...”¹⁷⁵.

¹⁷⁵ Entrevista realizada Caso 1. Op.cit.

Para el informante, el enfoque didáctico que se asuma en el aula necesariamente debe considerar aspectos que van más allá de las acciones que debe desarrollar el docente mismo; implica conocer temas y aspectos propios de los estudiantes e integrarlos al enfoque metodológico a utilizar en el aula.

b) Nodos problemáticos presentes en la enseñanza de la Historia (categoría 2)

Un factor relevante que manifiesta el informante, se centra en que los estudiantes a los cuales imparte docencia (octavo básico), poseen un nivel de desarrollo mental que les impide abordar procesos o razonamientos más abstractos. Al respecto nos dice que:

“...ellos todavía ven las cosas demasiado concretas, o sea si tu les presentai no se po: el típico ejemplo de los dos vasos de agua...y yo lo he comprobado”¹⁷⁶.

El pensamiento concreto impide trabajar nociones tales como cambio-permanencia, las cuales son importantes a la hora de dar cuenta de procesos históricos de magnitud. Esta realidad hace que la acción pedagógica del informante deba ser estructurada considerando las

¹⁷⁶ Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

particularidades y el nivel de los estudiantes, poniendo énfasis en procesos más simples y digeribles. Para el informante esta estructuración se centra en dos ejes: el uso adecuado de los recursos de apoyo tales como mapas, imagen, etc., y la dosificación de los contenidos. Con respecto a este último es donde el informante expresa una mayor preocupación. Analizando las evaluaciones realizadas clase a clase, el informante manifiesta que:

“...en la cátedra tu les revisas los cuadernos para ver que anotan, y generalmente los alumnos escuchan, entienden, pero a la hora de la prueba se les ha olvidado todo. Y ahí me di cuenta que con ellos la cátedra todavía no está como un muy buen elemento, porque es muy volátil lo que pueden aprender, pueden comprender incluso, pero los datos los olvidan o ciertos procesos importantes los olvidan.”¹⁷⁷.

El informante encuentra una discordancia entre lo que se desarrolla en el entorno de aula y entre lo que se evidencia objetivamente en los controles. Esta situación adquiere relevancia al momento de tratar conceptos ejes en el aula, tales como tiempo histórico y multicausalidad. El informante nos revela una situación que tuvo que enfrentar en el aula, relacionada con estos conceptos ejes:

¹⁷⁷ Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

“O una vez que intenté...que aprendieran tiempo histórico, la multicausalidad y todo eso, partí lentamente explicándoles lo que era multicausalidad, partí desde una explicación, no recuerdo muy bien ahora, pero cuando tu partís como desde lo complejo a lo simple, o podís partir al revés. Con ellos partir desde lo complejo a lo simple es medio complicado...pero si me di cuenta que cuando yo partía explicando multicausalidad, “y van a aprender esto y lo otro...”, quedaron muy colgados.”¹⁷⁸.

Ante esto, el informante decide trabajar dichos conceptos-eje de la siguiente manera:

“Distinto fue hacer el ejercicio primero de que entendieran la multicausalidad. No se po: les mostré que para la primera guerra mundial habían causas preparatorias, causas inmediatas; las causas preparatorias son lo que prepara un escenario, las causas inmediatas es la gota que derramó el vaso. Y después que aprendieron todo esto, que lograron identificar (conceptual), identificar, pero ya estoy aplicando también lo procedimental: que identifiquen para después comparar y sacar conclusiones, sacar conclusiones de que eran múltiples causas

¹⁷⁸ Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

para un hecho. Eso es pensar el tiempo histórico, eso es la multicausalidad.”¹⁷⁹.

Es decir, el informante realizó un ejercicio de ir clarificando y exponiendo de forma secuenciada las causas parciales que ayudan a entender la ocurrencia de un hecho de manera multicausal. De esta manera, los estudiantes pudieron asociar un hecho histórico a más de una causa, lo cual implicaba una dificultad para el informante que pudo subsanar. Este logro se atribuye a un proceso de trabajo en el cual lo empíricamente observable (por parte de los estudiantes) tiene mayor relevancia en términos de aprendizaje que la abstracción descontextualizada; tal afirmación es compartida por el informante cuando afirma el proceso desarrollado para que sus estudiantes aprendieran la multicausalidad:

“Pero tuvimos que partir para hacer el ejercicio de identificar, de comparar...y empíricamente comprendieron lo que era multicausalidad, y fue mucho más productivo que partir explicándoles qué es la multicausalidad, es muy abstracto para ellos, no la han experimentado y por lo tanto no entendían nada...”¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

¹⁸⁰ Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

c) Nociones historiográficas que declara el docente (categoría 3)

Al respecto, el informante no hace excesivo hincapié en dar cuenta de sus supuestos historiográficos que repercuten en su accionar de aula. Aun así, enfatiza la unión indisoluble que tienen entre sí el tiempo histórico y el espacio geográfico, como ejemplos del contacto entre disciplinas teóricas. Pese a que el informante cita bibliografía que es posible asociar a un enfoque historiográfico particular, esta deducción sería parcial ya que la obra utilizada no define las interpretaciones que de ella establezca el lector; por esta razón se citará solo por razones formales.

Volviendo al tema de la relación entre tiempo histórico y espacio geográfico, la valoración que le atribuye el informante a esta diada, la sustenta cuando menciona que:

“...el tiempo y el espacio, o sea, al final la geografía es la relación hombre-medio y ahí está absolutamente relacionadas la historia y la geografía.”¹⁸¹.

Esta valoración se asemeja al enfoque que postulaba la Escuela de los Annales, en cuando a tratar temas del pasado desde el presente y con

¹⁸¹ Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

una mirada interdisciplinar que permita comprender a cabalidad lo acontecido.

d) Rol del profesor en la consolidación de los aprendizajes (categoría 4)

A juicio del informante, el rol del profesor es de importancia central, ya que el constituye el agente que permite lograr aprendizajes de calidad y mejorar las expectativas de los estudiantes. Lo importante del rol docente al momento de la enseñanza, se basa en una actitud de apoyo constante a la labor que desarrollan los estudiantes. Al mencionar una unidad de trabajo, el informante afirma que:

“...tu siempre los estás apoyando, igual tenís que apoyarlos un poco en la, en pedirles ciertas interpretaciones aunque sean básicas...”¹⁸².

Este apoyo está en directa relación con mejorar los aprendizajes que desarrollen los estudiantes, lo cual es un reflejo de los lineamientos teóricos que enunciaba Bruner respecto de la noción de “andamiaje”. Asimismo, el informante afirma que es necesario consolidar ciertas habilidades o destrezas básicas que permitan al estudiante construir nuevos conocimientos sobre fundamentos sólidos para desarrollar procesos más complejos. Uno de estos procesos complejos lo

¹⁸² Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

constituye el establecimiento de *relaciones* a nivel general, por parte de los estudiantes. Así, lo que el informante busca que los estudiantes aprendan es a:

“...establecer relaciones y que aprendan a interpretar, en este caso, sobre todo a establecer relaciones...en este caso a nivel general. Y que aprendan a establecer relaciones, por lo menos eso trato de hacer, desde la interpretación de pequeños datos.”¹⁸³.

Frente a las dificultades que se enfrentó el informante en el punto c), previo a buscar que los estudiantes interpretaran, debió desarrollar una secuencia de trabajo que la describe de la siguiente manera:

“Entonces, nosotros tenemos un sistema que, no se po: hoy día, yo les hago a ellos clases los días martes y viernes. Los martes clases y el viernes evaluación. Martes clases y el viernes evaluación. Y a veces se intenta hacer martes y viernes evaluación. La evaluación son preguntas o trabajos referidos a la clase...y todos los trabajos tienen después una pauta de evaluación, y se entrega la próxima clase: por ejemplo, yo les hago el trabajo el día martes: la primera hora clase y la segunda hora encargarme de hacerles el trabajo que se hace “en la clase”, porque a mi trabajar en clase me permite asegurarme de que ellos trabajen ahí,

¹⁸³ Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

poder contestar dudas y trabajar con los diferenciales también. El día viernes nos dedicamos solamente a corregir el trabajo en clases, y ahí también está lo formativo, pero como un sustento...un registro de los aprendizajes distintos.”¹⁸⁴.

Con esta metodología, el informante se aseguraba de consolidar los aprendizajes en el aula y verificar mediante evaluaciones formativas el avance que iban desarrollando los estudiantes clase a clase.

e) Nociones teóricas del procedimiento (categoría 5)

De lo obtenido en las entrevistas realizadas el informante manifiesta que, al momento en el cual el investigador efectúa la pregunta referida a qué se entiende por procedimiento, le genera cierta complicación la estructura de dicha pregunta. Aun frente a esta dificultad inicial, el informante otorga una definición breve acerca de qué es un procedimiento. Para él, un procedimiento se entiende como

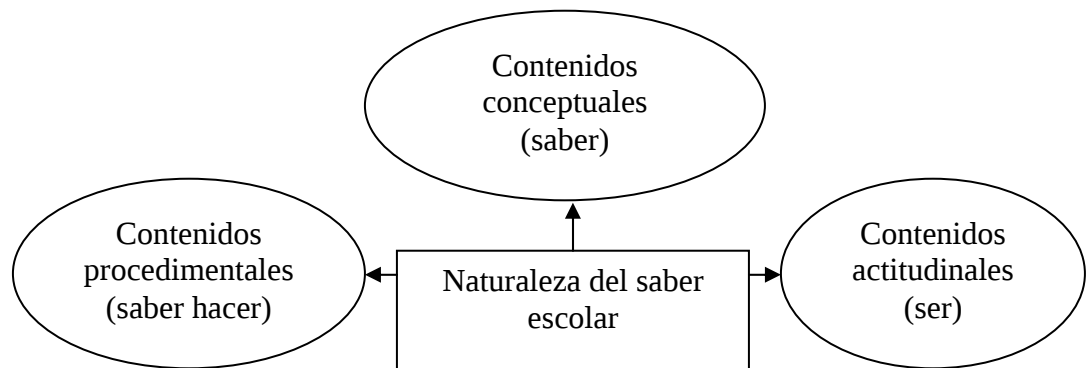
“...todos aquellos aprendizajes que te ayudan a poder aplicar ese esqueleto, poder utilizar ese esqueleto.”¹⁸⁵.

¹⁸⁴ Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

¹⁸⁵ Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

Bajo el modismo “esqueleto” nuestro informante hace alusión a los contenidos conceptuales, los cuales son sinónimo de dato, fecha o datos bases. En definitiva, para dicho informante el procedimiento adquiere un matiz más bien operativo y concreto, que se puede evidenciar de manera objetiva y tangible, y que asimismo, se halla asociado a una “triple matriz” (ver Figura 13), que integra los tres tipos de conocimientos mencionados en el punto 2.2.2.

Figura 13.
Triple matriz de los contenidos pedagógicos (adaptación propia).



Ahora bien, la dificultad inicial que manifestó nuestro informante al momento de formularse la pregunta sobre la noción de procedimiento, puede ser resultado directo de la diferencia que establece entre lo que él concibe por “aprendizajes”, en detrimento del término “contenidos”. El argumento que sustenta esta premisa se halla

al leer con calma la siguiente frase, referida a la estructura de la planificación que exige el establecimiento educacional

“...el colegio tiene su forma de planificar...A ellos les basta con que tu pongas un aprendizaje clase a clase, y un aprendizaje mensual o por unidad...Ahora, el colegio te pone pequeñas metas; ellos prefieren que tu estés con un aprendizaje y que lo hagas bien, a que te estés complicando con hacer mayores aprendizajes. En ese sentido son como bien simples las cosas que piden.”¹⁸⁶

De lo expuesto, se deduce que en el establecimiento educacional donde imparte docencia el informante, se suele trabajar en función del logro de aprendizajes específicos y no en la exposición de los “contenidos” como tal; dicho de otra forma, el énfasis se deposita en el logro de habilidades de tipo cognitivas de mayor calibre que la simple asociación o retención de conceptos cuya naturaleza se vuelve volátil si no se refuerza adecuadamente.

Finalmente, para el informante la noción de procedimiento se asocia al concepto de “herramienta”, es decir, el procedimiento es una “herramienta procedimental” y como tal debe adquirirse por parte de los estudiantes. La adquisición se puede observar, de manera empírica,

¹⁸⁶ Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

a través de la evaluación, lo cual se profundizará en su respectiva categoría.

f) Clasificación de los procedimientos (categoría 6)

Siguiendo las directrices que elabora Cristófol A. Trepát (1999), de acuerdo al grado de transversalidad, el informante clasifica los procedimientos desde una perspectiva *general*, es decir, los procedimientos que enseña en el aula se caracterizan por ir más allá del ámbito propio de la disciplina histórica, con el fin de que permitan al estudiante interiorizarlos y proyectarlos a la hora de enfrentarse a una situación que requiera analizar procedimentalmente algún fenómeno. De otra forma, el informante pretende que sus estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento que sean tangibles. Este grado de transversalidad puede ser resultado directo de la asimilación “desde la práctica” de lo que se entiende por procedimiento como tal, a causa de un escaso énfasis por parte de los institutos formadores de profesores en conceptualizar lo que se entiende por procedimiento, y como es posible diseñar estrategias de enseñanza de los mismos. Aspecto interesante resulta aquí el comentario que efectúa el informante al decir que (respecto de los estudiantes)

“...algunos quedaron totalmente colgados porque tu les dices “analicen” y uno dice “yo lo entiendo” a lo mejor porque por osmosis lo comprendí, sin ni siquiera comprender la definición, pero lo entiendo, aprendí a aplicarlo. Y ellos no tenían idea de lo que era analizar y después de a poco comencé a ver las manitos que no entendían lo que era analizar...tu tenis que bajarte a ellos un poco, hacer mejor la didáctica y partir por lo qué es analizar. Ahora, tu a lo mejor me vai a preguntar como yo les explico qué es analizar; ni siquiera yo misma verbalicé lo que era analizar...”¹⁸⁷.

El “analizar”, un tipo de procedimiento, es enseñado por el informante sin una base teórica que fundamente su estructura, es decir “desde la práctica”, ya que el procedimiento mismo fue adquirido “por osmosis”.

Ahora bien, según la naturaleza de las acciones (véase Figura 8), el informante utiliza principalmente procedimientos de tipo *cognitivo* para con sus estudiantes. El uso de procedimientos cognitivos, por sobre procedimientos de tipo motrices, se justifica en cuanto a la coherencia de éstos con el propósito de su enseñanza: que sean aplicados de manera general. Una interpretación, un análisis o una simple identificación, no son, a juicio del informante, aspectos que

¹⁸⁷ Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

deban remitirse a la disciplina histórica sino más bien constituyen procesos mentales que son dignos de transponer a otras áreas del conocimiento, incluso en el aspecto cotidiano de los propios estudiantes (v. gr.: aprender a leer un periódico, saber tomar una decisión luego de consultar varias fuentes, etc.). El procedimiento cognitivo faculta al estudiante a desarrollar este tipo de acciones.

Finalmente, desde el grado de exactitud, se deduce de los comentarios del informante que clasifica los procedimientos como *heurísticos*, ya que el rol del profesor dentro del aula se centra en desarrollar aspectos cognitivos de los estudiantes, por medio de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, siguiendo un orden y una secuencia aleatoria, que considera las dificultades que expresan los estudiantes al momento de asimilar el procedimiento, pudiendo el informante modificar o alterar el curso de la secuencia de trabajo, en pos del logro de aprendizajes de calidad coherentes con los propósitos que se busca lograr para tal curso.

Figura 14.

Cuadro-resumen clasificación de los procedimientos (Caso 1).

Grado de transversalidad	Generales
--------------------------	-----------

Naturaleza de las acciones	Cognitivos
Grado de exactitud	Heurísticos

g) Estrategias que declara utilizar el docente al enseñar los procedimientos (categoría 7)

A nivel de estrategias, el informante considera tres aspectos centrales al momento de enseñar los procedimientos, a saber: aspectos cognitivos de los estudiantes, secuencia de trabajo aleatoria y uso de recursos de apoyo. Dentro del primer aspecto, el informante es claro al mencionar que el estado cognitivo presente en los estudiantes actúa e influye en el logro de determinados tipos de aprendizaje. Esto lo expresa con mayor claridad al mencionar que

“...en estos momentos, yo le asigno más relevancia a los procedimentales, pero por la edad con la que estoy trabajando, solamente por eso. Porque yo estoy trabajando con personas de octavo, en séptimo tu todavía podías trabajar con niños en lo concreto, y en octavo igual, que es como reforzar harto lo conceptual. Pero están en

el momento propicio de potenciar lo procedimental y siempre con el fin de llegar a aprendizajes actitudinales, o sea, aprendizajes en los cuales ellos puedan reflexionar.”¹⁸⁸.

La edad de los estudiantes a los cuales imparte docencia el informante, es un aspecto digno de ser considerado por éste a la hora de establecer secuencias de trabajo con procedimientos.

En segundo lugar, se infiere de las entrevistas realizadas que la secuencia de trabajo que utiliza el informante es aleatoria y no estrictamente dirigida, ya que en el proceso de enseñanza pueden surgir elementos que sea necesario integrarlos, o que mejor dicho, puedan contribuir a asimilar de mejor manera los procedimientos. Si se enfatiza las acciones que el docente ejecuta en el aula, es posible mencionar una secuencia de enseñanza trabajada por el informante, la cual permite aclarar el cómo enseñar los procedimientos en el aula:

“En estos momentos, estoy utilizando mucho la comparación; la comparación y el establecer relaciones. Por ejemplo, nosotros estamos viendo procesos del siglo XX, primera y segunda guerra mundial, y en el contenido de enseñarles la colonización del siglo XIX, me sirvió mucho y estoy trabajando con un material súper simple que es una

¹⁸⁸ Entrevista realizada Caso 1. *Ibíd.*

estadística que habla de cuánta gente habla inglés en África y cuanta gente habla francés: no se po, un 60% habla inglés y un 30 % hablaba francés y un 10% hablaba el idioma nativo; tenís esos tres datos, cachai: porcentajes y los países a los cuales se refieren. Y tu con esos tres datos les enseñai a través de la comparación, que empiecen a sacar pequeñas conclusiones, por ejemplo “por qué en África se está hablando tanto inglés y no se habla tanto idioma nativo” “por qué en África (de ahí tu podís sacar otra comparación), por qué en África se habla un 60% de inglés y un 10% de francés” y el criterio de comparación ¿Cuál es? Es que analicen los distintos idiomas que se hablan en África. Entonces ahí tu les empezai a interpretar “los porqué” “los porqué”, y ahí tu los estai induciendo a que deduzcan en el fondo, deduzcan “que relación habrá entre si la (sic) y colonización... el primer paso era “díganme que quiere decir o intérpretenme que quiere decir, no se po, que hablen 60% de inglés y un 10% de idioma nativo” y lo primero que dijeron así, a simple vista, el primer paso con el que yo me conformaba es que me dijeran (algo súper fácil): “hablan más inglés, en mayor parte inglés, que idioma nativo” y en segundo lugar hablan después el segundo idioma que les sigue, el francés...y el último idioma que hablan es el idioma nativo. Entonces, el primer paso es lo que primero está a la vista. Y después tu podís pasar al segundo paso que “ya, a través de esto, intérpreteme que

querrá decir que ellos hablen un 60% de inglés y un 10% de idioma nativo” y ahí tu les empiezas “tendrá relación con...”¹⁸⁹.

De la descripción anterior se deduce que el informante estructura su secuencia de enseñanza procedimental en torno a tres etapas bien delimitadas: 1) exposición de los recursos de apoyo con el fin de dar a conocer las fuentes sobre las cuales se guiará el trabajo de aula; 2) inducir a los estudiantes a que perciban las diferencias que se observan en las fuentes, inducción que está guiada intencionalmente por el informante; 3) buscar causas que originen la condición que se expone de manera empírica, condición que se halla en el contenido curricular mismo a impartir. De esta forma, el aprendizaje del procedimiento (comparar) se lleva a cabo desde la práctica misma de la observación y de las técnicas que ejecuta el docente por sí mismo. En todo momento se percibe el trabajo guiado del informante con el fin de consolidar los aprendizajes, evitando dejar espacios que puedan causar confusión o problemas en los estudiantes. Resumido, la secuencia de enseñanza la resume el informante de la siguiente manera:

“Y los pasos son esos, o sea: primer paso, que simplemente ellos se percaten de algo que es muy obvio, que es que hay un mayor porcentaje de un idioma y un menor porcentaje del otro; y después que

¹⁸⁹ Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

se percaten de la segunda cosa que, tal vez, no es tan obvia pero que al final igual lo es que es que en el fondo, de que, curiosamente, el idioma nativo es el que menos se habla, y curiosamente los idiomas extranjeros son los que más se hablan en la época al final, “por qué”, y ya de ahí vienen interpretaciones más profundas.¹⁹⁰.

De esta manera, la secuencia de enseñanza busca lograr que los estudiantes poco a poco vayan complejizando sus procedimientos en la medida que el informante va dosificando y guiando su ejecución.

h) Evaluación de los procedimientos (categoría 8)

Frente a la pregunta acerca de cómo evalúa el informante los procedimientos, adquiere relevancia el hecho de que se le asigne un carácter *sumativo* y *formativo* a dicha evaluación. Aun así, el carácter de la evaluación está dado por el momento en el cual se desarrolla esa evaluación. Durante el clase a clase, el informante otorga importancia a la evaluación formativa, tal y como se describe en el punto b), evaluación que está unida al rol de andamiaje que ejecuta el informante. Junto con esto, al momento de diseñar instrumentos de evaluación más objetivos (v. gr.: una prueba de unidad) el informante declara evaluar de manera sumativa los procedimientos,

¹⁹⁰ Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

distinguiéndolos de los conceptos o las actitudes. Si bien los conceptos se evalúan utilizando preguntas dirigidas sobre conceptos precisos, para el caso de los procedimientos la evaluación se realiza de la siguiente manera:

“Generalmente le pongo un gráfico, generalmente el mismo ejemplo que se hace en la clase yo lo vuelvo a aplicar, pero a lo mejor con otro continente o con otro país. Y ahí yo espero que ellos más o menos hagan el mismo ejercicio.”¹⁹¹.

El hecho de poner un gráfico similar al que se ha trabajado en clases, responde a que los estudiantes se familiaricen con el procedimiento mismo, pudiendo dominarlo y aplicarlo posteriormente frente a una fuente similar de análisis. Esto es coherente con la situación cognitiva que expone el informante, respecto a los estudiantes a los cuales imparte docencia, como asimismo con la noción de procedimiento que éste abriga: “pasos para lograr un fin”. Lo interesante es que el informante diseña recursos de evaluación distintos, y que dicha distinción responde a la naturaleza del contenido que se pretende evaluar, sea éste conceptual, procedimental o actitudinal.

¹⁹¹ Entrevista realizada Caso 1. Ibíd.

- i) Limitantes a la enseñanza de los procedimientos en aula que reconoce el profesor (categoría 9)

El informante reconoce que existen limitantes a la hora de enseñar los procedimientos. Estas limitantes son más bien de la naturaleza misma de la enseñanza de la Historia más que de los procedimientos en particular. Aun así, el informante menciona que el elemento por excelencia que dificulta una enseñanza diáfana, es la dificultad que poseen los estudiantes a causa de su edad cronológica, para adquirir nociones más abstractas, lo cual hace necesario un trabajo de tipo deductivo, en el cual los estudiantes consoliden nociones básicas de un conocimiento para posteriormente complejizar dichas nociones. El problema de la multicausalidad es un buen ejemplo de lo anterior.

4.2.2. Caso 2

- a) Enfoque de la Didáctica que expresa el docente (categoría 1)

Al solicitar que el informante expusiera al investigador sus nociones respecto al enfoque didáctico que utiliza o concibe, éste se centra principalmente en el binomio enseñanza-aprendizaje, y a partir de este binomio, otorga una versión elaborada respecto de lo que la pregunta busca indagar. Obsérvese la descripción que menciona el informante:

“Cuando hablamos de enseñanza de la historia, para mí básicamente estamos entrando en el tema de la didáctica, de la didáctica, de las metodologías de cómo yo pongo en práctica un saber disciplinar, y como lo logro aterrizar a los saberes previos de los alumnos logrando una transposición ahí, ah, una transformación de la ciencia, con a veces buenas artes o malas artes pedagógicas, pero para lograr que el alumno tenga comprensiones, y esa comprensión le permita desarrollar aprendizajes que él le de significado, porque el significado del profesor no tiene sentido: es para el alumno. Esa significatividad se va a lograr en el desarrollo de la madurez del alumno, y para lograr que el alumno madure hay diferentes metodologías.”¹⁹².

El enfoque didáctico que expresa el informante, se centra en lograr una efectiva transposición didáctica (Chevallard, 1990) con el fin de lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes. El hecho de que el aprendizaje sea de calidad está en directa relación con lo que él llama “madurez del alumno”. De esto se infiere que una didáctica bien hecha es la que permite profundizar en el grado de complejidad de los aprendizajes que va estructurando el estudiante. Resulta interesante que el informante exprese que hay diferentes metodologías para que el estudiante madure, lo cual es una referencia directa a que existen diferentes alternativas teóricas que permitan lograr aprendizajes de

¹⁹² Entrevista realizada Caso 2. Op.cit.

significación en los estudiantes, a las cuales el profesor puede echar mano conforme a su criterio pedagógico; por esta razón el informante usa el modismo de “buenas o malas artes pedagógicas”, aludiendo a corrientes disímiles tales como el conductismo o el constructivismo.

De la misma manera, el logro de estos aprendizajes por la vía de la transposición didáctica, debe tener un objetivo que, a juicio del informante, se traduzca en generar valores de tipo social en los estudiantes y desarrollar integralmente al ser humano. Tomando como referente teórico al constructivismo, el informante menciona que la enseñanza, y por ende la educación escolar misma, debe estar dirigida a lograr los siguientes objetivos, utilizando como referente teórico los lineamientos expuestos en el Informe Delors de la UNESCO. A saber:

“...aprender a ser personas, en el aprender a convivir con otras personas, en el aprender a hacer, que demuestra toda la tecnología, todos los métodos para poder paliar los problemas que tiene el ser humano, y también el aprender a conocer, o sea, todas son etapas que deben desarrollarse integralmente en el ser humano y que creo que de alguna manera, recogen todo lo que ha sido la evolución de la teoría educativa y pedagógica, de las diferentes corrientes que hay, que algunos le ponen más acento al individuo y a su subjetividad, otros a lo social y al aprendizaje social, otros al aprendizaje puramente

cognitivo, otros al aprendizaje conceptual de repetición, pero todos ellos de alguna forma se ven reflejados en esta nueva tendencia actual que es más integral. Inclusive hoy se habla de la pedagogía emocional.”¹⁹³.

A manera de ser más esquemático, el informante da un ejemplo concreto y relacionado con la disciplina específica de la Historia y las Ciencias Sociales, en el que vuelca su discurso pedagógico de manera más operativa. Dicho ejemplo es esquemático e ilustrativo, y por esa razón se considera adecuado expresarlo con total integridad

“En el aprendizaje también el alumno aprende a ser más persona. Por ejemplo te coloco un caso: todo el desarrollo de la América precolombina, que es un tema apasionante para trabajar todo lo que son las culturas aborígenes, uno tiene que hacer una decisión metodológica. Voy a partir desde el presente, desde la realidad inmediata de las culturas precolombinas, y más bien que de hablar de culturas “precolombinas” porque ya como que me da a entender como que son culturas que ya dejaron de existir “pre” “previo a...”, yo siempre hablo de “culturas originarias”, indígenas, aborígenes que están presente en los censos de Latinoamérica, en los censos chilenos, que viven, tienen una historia viva. Entonces creo que ahí hay que ver

¹⁹³ Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

muy claramente hacia que aprendizaje quiero lograr y hay que ser selectivo: que contenido y en que dimensión lo voy a trabajar. Entonces por lo general yo comienzo por un, una visión más desde el presente evaluando subjetividades desde los aprendizajes que ellos traen, los alumnos, más que instalar un discurso del profesor en la sala, lo que yo hago instalo preguntas que me conectan hacia el presente donde viven los niños o los adolescentes; que a partir de ese presente vayan generando instalaciones programáticas de lo que es la unidad.”¹⁹⁴.

En síntesis, para el informante el proceso de enseñanza-aprendizaje está directamente unido a que los estudiantes sean capaces de proyectar valores frente a episodios del pasado, con el fin de que aprendan a constituirse como personas y como sujetos activos de una comunidad específica.

b) Nodos problemáticos presentes en la enseñanza de la Historia (categoría 2)

Al formularse esta pregunta al informante, éste es capaz de distinguir de forma esquemática tres ejes problemáticos que dificultan tanto el proceso de enseñanza de la Historia, como también su aprendizaje por

¹⁹⁴ Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

parte de los estudiantes. Dichos ejes son: 1) debilidades en la comprensión lectora por parte de los estudiantes, 2) incapacidad de innovación pedagógica por parte de los docentes, y 3) la dosificación del tiempo en relación con el desarrollo de la clase.

Respecto de la debilidad en la comprensión lectora de los estudiantes, el informante expresa lo siguiente:

“La comprensión lectora es fundamental. Entonces, el profesor de historia más que ser un crítico de que el profesor de lenguaje no ha hecho un buen trabajo, debiera el también articular transversalmente capacidades de comprensión lectora. Y eso significa entregar textos, documentar, lecturas exegéticas, lecturas comprensivas discutidas. Creo yo que el profesor debe potenciar la capacidad crítica de la comprensión de lecturas. También debe ser capaz de que el alumno sea creativo en la comprensión lectora, y pueda definir que la ensayística como recoger opiniones distintas en la producción de textos de los alumnos. Entonces creo yo que la comprensión lectora ha sido uno de los principales obstáculos que hemos tenido para potenciar aprendizajes más profundos y de procedimientos en la parte historiográfica.”¹⁹⁵.

¹⁹⁵ Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

La falta tanto de un léxico que permita tensionar lo documentado en una fuente escrita, se presenta como uno de los principales obstáculos a la hora de enseñar y aprender Historia en el aula. Y por una razón muy simple: la naturaleza misma de la investigación histórica tradicional se basa fundamentalmente en documentos escritos, pese a que existen otras fuentes de información que pueden ser inclusive más significativas y enriquecedoras. Mas, el tradicionalismo en la historiografía repercute también en el aula de clases, ya que gran parte de los docentes de especialidad no reciben un avituallamiento necesario para enseñar a los estudiantes como obtener información histórica (un procedimiento, por cierto) y mucho menos a verbalizar los pasos para analizar e interpretar dicha información (Trepát, 1999). Si bien el tradicionalismo de la disciplina puede ser un factor problemático en el aula, también es necesario considerar las acciones del docente y su interés por innovar su accionar pedagógico en el aula, aspecto que remite al informante a especificar el segundo obstáculo presente en la enseñanza-aprendizaje de la historia, a saber: la falta de innovación de los docentes. Al respecto, el informante menciona que:

“La clase tradicional es la más fácil de llevar a cabo. Pero innovar significa atraer el asombro de los alumnos, la atención de los alumnos, considerando diferentes estrategias de trabajo, donde le relevo yo el peso de la clase del profesor a los alumnos. Los alumnos también

pueden articular una clase, a través, por ejemplo, de exposición, a través de un laboratorio, de una salida pedagógica, de un muestrario, de una dramatización. Existe un sinnúmero de metodologías y estrategias de aprendizaje y de enseñanza que me caen más bien en la lógica de la construcción. Es como una especie de “coaching”, de entrenador, de guía, donde los demás también tienen algo que decir en una clase...Entonces yo creo que en esa parte los profesores...no quiero utilizar un adjetivo, pero creo que los profesores hemos sido poco innovadores.”¹⁹⁶.

El predominio de la clase expositiva por sobre la socialización, es un factor que el informante expresa que dificulta el desarrollo de secuencias de enseñanza-aprendizaje apropiadas. Esta incapacidad a innovar puede responder a una serie de factores que no corresponde especificar aquí, pero lo interesante de esto es que los medios para mejorar la docencia existen y no son tan alejados de la realidad de aula como ciertos docentes suelen expresarlo. Más bien, el tema de la innovación requiere tiempo y esfuerzo, requisitos que algunos docentes no poseen o no están dispuestos a transar. La innovación pedagógica más que ser un tema teórico, pasa a ser un tema de voluntad.

¹⁹⁶ Entrevista realizada Caso 2. *Ibíd.*

Pero, haciendo hincapié en los requisitos que se requieren para innovar la docencia, uno de ellos suele ser un escollo frecuente entre los docentes, y que involucra a la estructura administrativa de los establecimientos educacionales: el tiempo cronológico. El informante, frente a este problema, menciona que:

“...los usos del tiempo no son bien utilizados en la clase. Creo que en la clase, hay muchos tiempos muertos en la clase donde se podrían trabajar perfectamente estrategias de aprendizaje, de construcción, de autoaprendizaje. Está muy de moda el tema de los modelos norteamericanos, el modelo de módulos de auto-aprendizaje, donde el alumno más que evidenciar saberes o conceptos teóricos de mera repetición o memorización, lo que hace es resolver problemas.”¹⁹⁷.

Estos “tiempos muertos” dificultan la creación de un hilo conductor a la hora de enseñar los contenidos, ya que el peso de la clase recae exclusivamente en el profesor, tal como ocurre en la clase expositiva, más que en los estudiantes. Junto con esto, el informante menciona algunos ejemplos que permiten subsanar esta realidad para aprovechar al máximo la clase, los cuales privilegian el rol del estudiante como constructor y auto-regulador de sus propios aprendizajes.

¹⁹⁷ Entrevista realizada Caso 2. *Ibíd.*

c) Nociones historiográficas que declara el docente (categoría 3)

Frente a esta pregunta, el informante es categórico: adhiere al enfoque historiográfico de la Escuela de los Annales. Basándose en la descripción de las actitudes o los contenidos actitudinales, el informante devela su enfoque historiográfico:

“...el alumno no puede construir un juicio de valor desde la realidad pasada; él construye su juicio de valor de la historia de vida inmediata que él vive, y de ahí él comienza a hacer una análisis desde el presente. Por eso que ahí cobra importancia toda la fuerte visión que tenían los historiadores de los Annales. Ellos construían la interpretación historiográfica desde el presente; Marc Bloch por ejemplo; o sea, todo un análisis desde el presente donde el alumno tiene una realidad que de alguna manera es circundante a él y que él no entiende por qué es así, y por qué hace muchas épocas pasadas era de otra forma. Entonces la pregunta es, como dice Marc Bloch, incluso infantil: el porqué infinito.”¹⁹⁸.

La unión que establece el informante entre los objetivos que buscaban los historiadores de esta tradición teórica y los objetivos que debe buscar la historia escolar, tienen un sentido que justifica la validez de

¹⁹⁸ Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

la enseñanza de la Historia en las escuelas. Asimismo, permite generar una actitud de reflexión respecto del pasado y proyectar esta reflexión hacia los estudiantes a los cuales se les imparte docencia. Esta unión adquiere mayor importancia cuando el informante critica el predominio de la “Historia” por sobre las demás ciencias de la sociedad; ante esto, él prefiere por acuñar el concepto de “Ciencias Sociales” en detrimento del concepto de “Historia”, haciendo honor al carácter multidisciplinario de las ciencias sociales, lo cual permite un análisis más elaborado de la sociedad, en donde la perspectiva histórica solo es un fragmento de este engranaje. Al respecto, el informante menciona lo siguiente:

“...yo no hablo de Historia ah, primera cosa. Me gusta hablar de las ciencias sociales como un cuerpo interdisciplinario de ciencias, y creo que cada una de ellas aporta métodos distintos...las ciencias sociales deben ser perspectivas de análisis diferentes, con metodologías diferentes, frente a un mismo objeto que tiene una característica particular: es un objeto relativo; es un sujeto objetivizado, o al revés, un objeto subjetivizado. O sea, porque es un sujeto que no se puede desprender de su carga objetiva de lo que está viviendo. El historiador, por ejemplo, aun cuando haya un pasado, el está prospectando una realidad que de alguna manera él es parte. Divorciarse de la realidad inmediata no se puede hacer en las ciencias sociales. Por eso es que es

tan importante amplificar las miradas de diferentes ciencias para tener una visión más integral. No digo la verdad, porque la historia no persigue buscar verdades. La historia reconstruye historias de vida, reconstruye momentos, reconstruye procesos, para entender mejor el presente y los fenómenos que nos dan sentido actualmente a nuestra existencia. Por eso que es importante clarificar primero que no estudio la historia con mis alumnos, estudio las ciencias sociales, primera cosa.”¹⁹⁹.

El estudio de las ciencias sociales y no de la Historia como tal, permite trabajar un contenido específico bajo diversos puntos de vista, los cuales se hallan delimitados por el área del conocimiento del cual proviene cada punto. Esto enriquece la enseñanza en el aula, a juicio del informante, generando una visión holística del pasado, construida desde el presente.

d) Rol del profesor en la consolidación de los aprendizajes (categoría 4)

De la respuesta a esta pregunta, se deduce que el informante asume como propia la tarea de consolidar los aprendizajes en los contextos de aula formal. Esta responsabilidad recae en el propio docente y surge de un trabajo de selección previa por parte de él mismo, en cuanto a las

¹⁹⁹ Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

metas que pretende alcanzar. Si se toma como objetivo pedagógico la transmisión de un saber disciplinario cualquiera, el informante expone las tareas previas que debe realizar todo docente:

“La geografía, la historia, la física, las matemáticas, que están organizados en cuerpos o corpus teóricos. Entonces, esas ciencias tienen métodos y objetos propios de una ciencia que utiliza ciertos conceptos o categorías conceptuales para entender la realidad tanto natural como social. Por lo tanto, cuando el alumno es enfrentado a un saber disciplinario, es el profesor quien toma ese saber disciplinario y lo adapta, cierto, para que el alumno pueda aprehender esos conceptos o nociones. Pero el tema es cómo yo instalo o cómo yo logro que el alumno aprenda o decodifique mejor esos conceptos. Hay diferentes teorías: algunas dicen que el estímulo-respuesta basta; otros nos dirán, cierto, que el alumno a partir de sus saberes previos, de lo que él entiende por la realidad, y al tener ese conflicto, o esa tensión entre el saber disciplinar y el saber vulgar o el saber cotidiano de su realidad, el va a hacer una especie de trasvasije. Y quién hace el puente entre esos dos saberes es el profesor con un saber pedagógico, o sea, trata de ejemplificar y aterrizar el saber disciplinar teórico-conceptual, a

situaciones concretas que el alumno las va presentando a partir de sus saberes previos.”²⁰⁰.

Una de las tareas que debe realizar el docente a la hora de planificar teóricamente su enseñanza, es decodificar el saber disciplinar de tal manera que sea digerible por parte de los estudiantes, manteniéndose su rigurosidad disciplinar. Esta “transposición” la realiza el docente tomando en consideración los saberes previos que traen los estudiantes, con el cual construye un nuevo saber que no es ni disciplinar ni previo, sino consensuado en el aula. Precisamente el logro de este saber consensuado es el objetivo que se propone el informante en cuestión; un tipo de saber que sea aplicable y movilizable por el propio estudiante. Se construye un nuevo lenguaje que, de acuerdo con Vygotski, permite que los sujetos interactúen unos con otros.

e) Nociones teóricas del procedimiento (categoría 5)

La exposición que realiza en este punto el informante, se caracteriza por ser esquemática y poseer una secuencia que él mismo estructura de la siguiente forma:

²⁰⁰ Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

“En cuanto a lo procedimental, es un conjunto de operaciones, cómo el profesor a partir de su saber didáctico, toma el saber disciplinar y toma el saber vulgar o el aprendizaje inmediato que tiene el alumno, o sea, el aprendizaje previo, cierto, lo toma y a partir de este diagnostico que él hace de cuánto, o cuan más cerca o cuan más lejano están los saberes previos de los alumnos del concepto disciplinar del saber, el instala, cierto, una metodología de pasos o una metodología de operaciones mentales, inclusive también externamente medibles, destrezas, construcciones o laboratorios, ah, con instrumentos que ellos tienen que manipular, desarrolla el proceso de aplicación y de construcción de modelos de trabajo aplicados en el aula, para que el alumno a partir de esos modelos aplicados en el aula, de ejercitación, de reiteración, de reflexión profunda, pueda instalar a partir de ese saber hacer, un nuevo concepto. O sea, el procedimiento de alguna forma sería, como su nombre lo indica, un vehículo para llegar a un aprendizaje, un vehículo para llegar a un aprendizaje, pero implícitamente en ese vehículo, ya hay aprendizajes.”²⁰¹.

En primer lugar, queda claro que el procedimiento es un conjunto de operaciones que se expresa como contenido, y que por lo tanto, debe ser enseñado y evaluado. Asimismo, el informante utiliza la analogía de que el procedimiento se constituye como un “vehículo” para llegar

²⁰¹ Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

a un aprendizaje que es seleccionado de antemano por el docente. Aspecto interesante resulta el que el informante efectúa una distinción entre dos procedimientos, lo cual se profundizará en el punto f). Ahora cabe centrarse en que, junto con esta definición de procedimiento, el informante expresa que el procedimiento necesariamente está asociado a los conceptos o contenidos conceptuales; sin esta alianza es difícil aprovechar al máximo el procedimiento en el aula. Para actuar, el estudiante debe manejar una base común de conocimientos (en este caso, conceptuales) para que el procedimiento pueda ser aprendido a cabalidad. Y, a juicio del informante, esta base común de conocimientos siempre precede al procedimiento y nunca debe sobreponerse este último al primero. Con mayor claridad lo expresa el informante al mencionar que:

“...yo instalo el concepto y el procedimiento, porque es importante que el alumno tenga un concepto básico sobre el cual trabajar. Que lo puede aportar él, por supuesto, pero el acabado concepto lo tiene que entregar el profesor también junto con el alumno, para poder ir alternando y acercando, aproximando al alumno a lo que es la ciencia, porque si no ¿Cuál sería el sentido de la educación, no? Entonces, un procedimiento sin concepto está muerto. Algunos constructivistas dicen que no: que el procedimiento te lleva al concepto, no importa que halla la instalación de un concepto previo desde la parte

disciplinaria; basta el conocimiento previo del alumno, con eso llegamos a la teoría. Yo creo que no, creo que es importante parcelar que están los saberes previos del alumno, pero también el profesor debe reforzar con el saber disciplinar desde una forma pedagógica.”²⁰².

f) Clasificación de los procedimientos (categoría 6)

Bajo la égida de los lineamientos teóricos de Trepát (1999), conforme al grado de transversalidad, el informante se centra principalmente en trabajar procedimientos *específicos* de la disciplina historiográfica, o mejor dicho, de las Ciencias Sociales. Prueba de esto es cuando asocia los procedimientos a la generación de juicios de valor de tipo social, en el razonamiento subjetivo de los estudiantes. El procedimiento debe servir para fomentar un discurso social referido a un aspecto particular de la realidad observada por él mismo. De esta manera, hablando de los contenidos actitudinales y su relación con los procedimientos, el docente expresa que:

“...el alumno interroga, inquiere, y eso creo yo que es un procedimiento que lo lleva a una vía procedimental, de metodología, de operaciones, de destrezas, y también lo lleva a un “darse cuenta”

²⁰² Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

comparativamente hablando, de los tiempos históricos; y él puede evaluarlos y decir: mira, la edad media, se ha hablado mucho de esto, muy mal de esta época, pero al parecer había en ciertas áreas muchos más lazos familiares que los que hay hoy en día. Entonces él cae en un enjuiciamiento de su realidad inmediata y puede hacer un juego de tiempo o un juego temporal, que no es como el positivismo que veía una visión más lineal y cronológica, donde los períodos de la historia y las secuencias eran más bien simultáneamente una detrás de otra, y el tiempo histórico lo dice así; el tiempo histórico en un mismo año se pueden estar dando diferentes tiempos históricos, porque son construcciones subjetivas; por ejemplo, en este mismo momento, hay ciudades que son muy tecnologizadas en un mismo país y hay ciudades que están todavía en una cultura colonial del siglo XVIII, con tecnologías rudimentarias. Entonces el alumno al darse cuenta en un método más diacrónico de contraste, de comparaciones, necesariamente está haciendo un enjuiciamiento. Porque él va a decir ¿y por qué esas culturas o localidades o entornos están más atrasados que adonde yo vivo? Entonces ahí nace un enjuiciamiento ¿de quien será esta responsabilidad? ¿Por qué esas familias se han quedado pegadas en el tiempo que ya pasó? Hay un enjuiciamiento.”²⁰³.

²⁰³ Entrevista realizada Caso 2. *Ibíd.*

De esta manera, se deduce que el informante otorga mayor relevancia a los procedimientos de las Ciencias Sociales, y que su aplicación está en función de explicar o entender problemáticas que son abordables desde las mismas ciencias. De alguna forma, se pretende formar en los estudiantes un pensamiento social que permita analizar la realidad bajo dicha perspectiva, y para tal función los procedimientos que se enseñan en el aula tienen que ser parte constituyente en la configuración de dicho pensamiento.

Ahora bien, de acuerdo a la naturaleza de las acciones (volviendo al esquema propuesto por Trepát) se devela que el informante ocupa un enfoque mixto, es decir, utiliza procedimientos de tipo *cognitivo* y *motriz*. Prueba de lo anterior es el hecho de que el informante conciba al procedimiento mismo como un “conjunto de operaciones mentales” tal y como se expuso en el punto d). Junto a esto, el informante (exponiendo la validez de la enseñanza de los procedimientos) expresa lo siguiente:

“...en la medida que los procedimientos sean logrados en conjunto de destrezas, en conjunto de operaciones que incluso pueden ser mentales; porque hay procedimientos que son del tipo de operaciones mentales abstractas, como también procedimientos más bien evidenciables con pautas de evaluación de destrezas; como hay macro-

procedimientos, que son aquellos que involucran varias destrezas y capacidades que yo debo exponer ante un problema, como son las llamadas “pruebas situacionales” donde te ponen en vigencia procedimientos “macro”, más complejos. Por lo general, se hace cuando yo estoy en la fase de desarrollo y de término de una unidad didáctica, con esos procedimientos más complejos, y que apuntan a saberes o a aprendizajes profundos de los alumnos, donde el profesor es un facilitador de condiciones de aprendizaje, y no un instalador de aprendizajes, como se ha pensado muchas veces.”²⁰⁴.

Aspecto interesante que se encuentra es que, fuera de los procedimientos ordinarios, el informante manifiesta que existen también una serie de macro-procedimientos, los cuales vienen a ser una selección de procedimientos que expresan mayor complejidad. Dichos macro-procedimientos se utilizan con fines de evaluación al finalizar la unidad abordada, con el fin de dar cuenta (de manera general) de la adquisición de procedimientos y de su movilización en casos específicos que soliciten su uso. Esta movilización implica una simbiosis procedimental: por una parte, aplicar procedimientos cognitivos, como los que se expusieron, y asimismo aplicar procedimientos motrices, tal y como lo expresa el informante en el siguiente párrafo:

²⁰⁴ Entrevista realizada Caso 2. *Ibíd.*

“O sea, es importante que el alumno también tenga, tiene que desarrollar procedimientos mecánicos, procedimientos de tipo abstracto o procedimientos de tipo instruccionales-metodológicos, también tiene que tener saberes disciplinarios de alguna ciencia específica, pero también tiene que tener una capacidad de evaluar, a partir de esa ciencia, lo que el está viviendo en su contexto.”²⁰⁵.

Los procedimientos motrices son importantes, en la medida que permiten articularse a procedimientos más bien de índole cognitivo, en función de comprender de manera integral la realidad que rodea al estudiante en cuestión. A manera de ejemplo, el desarrollo de un mapa o una maqueta solo tendrá validez, a juicio del informante, en la medida que permita razonar acerca de la realidad en la cual el estudiante se halla inserto, identificando los aspectos que influyen, de manera positiva o negativa, la realidad a la que éste se circunscribe.

Finalmente, conforme al grado de exactitud, claramente los procedimientos para el informante, son más bien *heurísticos* que *algorítmicos*, y dicho carácter responde a la naturaleza social del conocimiento que imparte en el aula. Los aportes interdisciplinarios de las distintas ciencias sociales, permiten ir articulando una estructura analítica variada que comprenda una problemática social desde

²⁰⁵ Entrevista realizada Caso 2. *Ibíd.*

múltiples miradas. Esta visión es coherente con el enfoque didáctico expresado por el informante en el punto a).

Figura 15.

Cuadro-resumen Clasificación de los procedimientos (Caso 2).

Grado de transversalidad	Específicos
Naturaleza de las acciones	Cognitivos-Motrices
Grado de exactitud	Heurísticos

g) Estrategias que declara utilizar el docente al enseñar los procedimientos (categoría 7)

Antes de explicitar las estrategias utilizadas para enseñar los procedimientos en el aula, el informante se sitúa teóricamente en lo que él denomina la “metodología de secuencias educativas”. Para profundizar un poco más en esto, se ha expuesto el siguiente fragmento:

“...yo me adscribo más a la línea de una teoría española que se llama “metodología de secuencias educativas” donde la didáctica está desglosada en tres fases que son, creo yo, elementales y que también están muy vinculadas a lo que es el saber francés, la metodología francesa de trabajo. Una fase inicial donde se hace un diagnóstico profuso tanto del profesor, desde sus prejuicios-creencias, de los alumnos y sus creencias, para luego detectar cuales son los nudos críticos, para poder de ahí prospectar y buscar evidencias y metodologías o estrategias de trabajo con los alumnos, sobre un concepto de una temática o sobre alguna interrogante que vaya surgiendo. O sea, no me gusta preparar la enseñanza de forma rígida, sino que son secuencias pero que en donde en esas secuencias yo selecciono algunas metodologías. Por ejemplo, la metodología la técnica de la pregunta matizada con la discusión socializada, debe ser algo elemental al inicio de una temática. Y donde el profesor debe ser un profesor guía con la capacidad de asombrar a sus alumnos, con dudas metódicas, que nos lleven un poco a replantearnos la historia y el acontecer del hombre, pero con estas otras miradas que nos entrega la antropología, que nos entrega la arqueología, que nos entrega por ejemplo, la sociología, ciencias tan importantes como por ejemplo todo el tema de la etnografía que nos enseña a estudiar desde lo más local, desde la cultura inmediata, desde las culturas pequeñas que tienen mucho que decir, hay mucha historicidad, le permiten al alumno

construir incluso su historia de vida, entonces, y el comprender como su historia de vida se conecta con esta macro-visión histórica que tienen los textos de estudio que le llegan al colegio. Incluso podemos tomar distancia de los textos de historia.”²⁰⁶.

Desde este enfoque, es posible estructurar la estrategia de enseñanza del informante en tres ejes constituyentes. En primer lugar, efectuar un diagnostico de la realidad estudiantil, en lo que a dominio de contenidos previos se refiere, con el fin de tener una primera impresión acerca de cómo estructurar la secuencia de enseñanza en el aula. Luego de esto, el docente estructura su enseñanza mediante técnicas que le permitan desarrollar el pensamiento reflexivo de sus estudiantes (v. gr.: la duda metódica) en donde adquiere especial importancia la capacidad de “asombrar” que incentive el docente. Esta capacidad de asombro está relacionada más bien con acercar los contenidos disciplinarios a las preguntas que realmente interesan a los estudiantes, en cuanto estas preguntas pueden ser resueltas desde el entorno social, en el cual se incluye la Historia. Es en esta secuencia (diagnostico, técnicas y capacidad de asombro) en donde el informante incorpora los procedimientos como entes que adquieren mayor fuerza al constituirse como técnicas que preceden a un diagnostico efectuado por el informante, y que tienen como resultado desarrollar una

²⁰⁶ Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

capacidad de asombro en los estudiantes, al abrirles el entendimiento a una nueva comprensión de la sociedad colindante. Así lo expresa cuando menciona que

“...yo por lo general que es lo que hago: trabajo mucho lo que es el pensamiento reflexivo-crítico, que es un aprendizaje y un OFT inclusive en la reforma ¿pero como yo desarrollo el pensamiento reflexivo-crítico? Lo desarrollo a través de operaciones procedimentales básicas; para poder desarrollar crítica, lo primero en la crítica, es tomar distancia de las fuentes, y para tomar distancia de las fuentes tengo que investigar, o sea, el procedimiento inmediato es la investigación de fuentes. Recopilar fuentes que me den testimonio, que me den versiones distintas frente a una misma noticia, frente a un mismo proceso histórico que se vivió; o, puede ser también la metodología de la evolución diacrónica: que un tema sea seguido en diferentes épocas, en diferentes culturas. Un ejemplo típico: “la familia”; voy a estudiar la familia en oriente, la familia en la cultura musulmana, en la cultura anglosajona, voy viendo como fue evolucionando pero lo hago en un sentido más de metodología comparativa, como lo hace la sociología, que si bien reduce temáticas a estos contrastes y comparaciones, también extrae ciertos perfiles o tendencias: lo que es la familia contemporánea. Entonces vemos que

ahí la historia tiene que tener puentes con otras ciencias sociales para entender la situación actual.”²⁰⁷

Una vez descrita esta secuencia, el informante menciona ejemplos prácticos que permiten comprender desde la práctica, como se entrelazan estos tres ejes constituyentes en torno al trabajo con procedimientos

“...por lo general yo comienzo por una, una visión más desde el presente evaluando subjetividades desde los aprendizajes que ellos traen, los alumnos, más que instalar un discurso del profesor en la sala, lo que yo hago instalo preguntas que me conectan hacia el presente donde viven los niños o los adolescentes; que a partir de ese presente vayan generando instalaciones programáticas de lo que es la unidad. Creo que sería una buena forma de trabajar en triple dimensión lo actitudinal, lo conceptual y lo procedimental. Porque cuando tu me dices “no, el pueblo mapuche ha tenido que resistir quinientos años” Demuéstralo. O sea, al pedirle que lo demuestre ¿Qué le estoy pidiendo que ponga en ejecución? Le estoy pidiendo que ponga en ejecución procedimientos. Porque por ejemplo el saber investigar, que es una competencia bastante más compleja, que se desglosa en varias capacidades o destrezas, supone procedimientos: tomar nota de

²⁰⁷ Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

algunas noticias, investigar páginas de Internet, clasificar la información, recopilar titulares, recopilar (por ejemplo) crisis que han ocurrido en la historia, debacles o desastres. Entonces todo eso implica una metodología, y ahí están los procedimientos...una metodología es la capacidad investigativa, la capacidad de construir, recopilar, clasificar, detallar información, dar una mirada más amplia a las fuentes historiográficas o a las fuentes de la realidad histórica del hombre que no tan solo son las fuentes escritas, sino que recopilar fuentes mucho más innovadoras como fuentes iconográficas, imágenes, testimonios, vestigios, materiales, el patrimonio intangible: las canciones, la música, que son creo yo importantes porque a veces se preserva mucho más la verdad filosófica de una realidad histórica pasada, que en los documentos escritos oficiales. Entonces, las cartas, todo el tema de la memoria histórica que es un tema poco abordado y que los antropólogos han hecho bastante sobre los métodos de tipo etnográfico, historias orales, narrativas orales, los metarrelatos. Entonces yo creo que es importante, la autobiografía como un procedimiento de trabajo; el método de contraste; la recopilación de información; el diseño grafico de imágenes o estadísticas, que también me permiten a mí otro procedimiento: como represento yo gráficamente o a través de ilustraciones un fenómeno como la población. O sea, hay un cúmulo de procedimientos que yo voy desarrollando en la medida que me permiten articular esta triple

dimensión, lo que comentábamos endenante: concepto, un saber hacer un darse cuenta a partir de un saber hacer, y un tomar posiciones críticas evaluándose esa realidad. Y eso es lo que yo creo que hago en mis clases, ese es el secreto, trabajo con esta triple... ah, y muchas veces la pregunta intercalada como estrategia metódica, y generar un discurso donde todos puedan participar, un discurso que no lo construye el profe sino que yo le doy una pauta, o un alumno da una pauta y luego se va replicando a los demás para conocer sus opciones. Creo que eso es sumamente importante y fundamental para el aprendizaje de todos mis alumnos; que todos ellos se lleven en su memoria, en su aprendizaje, en su actitud, en su forma de vida, una interpretación de ellos, pero que de alguna forma se consensuó en la sala.”²⁰⁸.

En síntesis, los tres ejes constituyentes otrora descritos, son aspectos esenciales al momento de trabajar con los procedimientos, y que en efecto, constituyen una estrategia de trabajo para con los mismos, por parte del informante.

h) Evaluación de los procedimientos (categoría 8)

²⁰⁸ Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

Respecto de la evaluación de los procedimientos, el informante antes de responder esto hace alusión a que la evaluación depende necesariamente de la complejidad del procedimiento que se aborda. Esta complejidad permite definir qué tipo de evaluación se debe ejecutar y de que manera. Aun así, el informante es claro en mencionar un determinado tipo de evaluación para los procedimientos, en la medida que se comprende la estructura de los mismos. Para expresar la estructura respecto de cómo se organizan los procedimientos, el informante expresa lo siguiente:

“Si distinguimos destrezas específicas de un procedimiento más macro, como por ejemplo te puedo dar yo un tema bien simple: “interpretar iconografía como una nueva fuente no tradicional de la historia” y ese es como el procedimiento macro. Y eso está basado en varias operaciones específicas que son destrezas que el alumno debe lograr. O por ejemplo “describir lo que ven en la imagen”, o sea, cosas puntuales. Entre más detallado sea la operatoria que quiero que el alumno, el mismo, perciba y se de cuenta de lo que tiene que hacer, el aprendizaje va a ser más acabado, porque el procedimiento entre más especificado o específicamente preguntado al alumno, el alumno va a entender claramente lo que debe hacer. Y no plantearle una pregunta tan compleja como por ejemplo: “interpreta una imagen como fuente historiográfica novedosa”. No me dice nada. En cambio si yo esa

macro-capacidad o gran procedimiento o interpretación, lo desgloso en diferentes pasos o secuencias de análisis de una imagen con capacidades o destrezas bien específicas, el alumno va a tener claramente internalizado lo que es una fuente iconográfica. O sea, el mismo va a ir aprendiendo a desarrollar estos micro-procesos.”²⁰⁹.

El desglose de un macro-procedimiento en procedimientos o técnicas más específicas, es una tarea preliminar para poder definir el tipo de evaluación. El informante expresa que resulta dificultoso evaluar un macro-procedimiento ya que lo que efectivamente hizo el estudiante fue trabajar un procedimiento específico de ese gran engranaje. Por esta razón, es necesario, para fines de evaluación, centrarse en procedimientos pequeños que hayan sido interiorizados por el estudiante en las actividades de aula. Una vez hecho este desglose, el tipo de evaluación que considera necesaria aplicar el informante, es una evaluación *formativa*. La razón: en base al error se generan aprendizajes

“Es por eso que la evaluación no debe ser sumativa, debe ser altamente formativa como que el alumno vaya retroalimentando desde sus errores, porque no hay aprendizaje si no hay error, eso es obvio. Si yo no me equivoco, ¿Cómo voy a aprender? Y ahí es en donde el profesor

²⁰⁹ Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

tiene que ir guiando, orientando, clarificando, dando ejemplos... Creo que hay que darle oportunidad al alumno para que el mismo se vaya dando cuenta de las mejoras que tiene que ir innovando, generando en su proceso de trabajo. Entonces, no le puedo cortar el proceso de evolución que él tiene. Debo ser capaz de, con un criterio pedagógico, de evaluar al alumno no por sus errores sino por sus aciertos. Creo que ese es el logro de la evaluación actual, de la mirada que tiene. Antiguamente nos evaluaban por los errores, los típicos puntajes, tablas de puntajes, ah, entre más errores cometo, mi evaluación es peor. En cambio, la evaluación procesual lo que busca es justamente mejorar el desarrollo de una tarea o de una competencia o de un trabajo del alumno o un producto inclusive, o de un procedimiento más complejo como un debate, donde el alumno que es lo que va a hacer: va a ir evidenciando y él mismo se va a ir dando cuenta lo que ha progresado. Por eso ahora se habla de mapas de progreso”²¹⁰.

Aquí el rol del docente es vital. El error no debe entenderse como un acto de prejuicio por parte del docente para con el estudiante, sino que es una instancia única para que el docente efectúe su labor de “andamiaje”, es decir, acompañe al estudiante en la retroalimentación de los contenidos (en este caso, los procedimientos) con el fin de que identifique los errores y proponga mecanismos alternativos para la

²¹⁰ Entrevista realizada Caso 2. *Ibíd.*

solución del problema, mejorando su desempeño en aula. Tal y como lo resume el informante

“...el alumno al sentirse partícipe de la evaluación de sus mismos aprendizajes, trabaja con una mejor disposición”²¹¹.

i) Limitantes a la enseñanza de los procedimientos en aula que reconoce el profesor (categoría 9)

En este punto, el informante reconoce que hay límites que van más allá del plano procedimental. Y específicamente apunta a la formación del profesorado en general, y a la formación del profesorado de Educación General Básica en particular. El diagnóstico lo expone el informante de la siguiente manera

“...creo que es la gran carencia que tenemos la sociedad educativa chilena: que los profesores de básica, muchos de ellos no son especialistas en el área social. De eso, de alguna forma, le entrega un déficit cuando llegan a media en sus aprendizajes procedimentales. Porque en base a qué es lo que se hace, se acostumbra y se habitúa a trabajar mucho en la implementación de saberes cognitivos, la mera repetición o la mera memorización; o incluso habilidades más bien

²¹¹ Entrevista realizada Caso 2. *Ibíd.*

mentales; pero no se trabajan procedimientos del área más bien manual, o del área de competencias de problemas o problemáticas.”²¹².

La falta de especialización en el profesorado de básica, le impide generar aprendizajes que sean coherentes con la disciplina sobre la cual se está impartiendo docencia. Para el informante, el profesor de básica que haga clases de Historia y Ciencias Sociales, debe al menos poseer algún grado de especialización en dicha disciplina, con el fin de que las temáticas que él aborde en clases sean proclives a potenciar en los estudiantes razonamientos acordes a la disciplina misma. Una alternativa de solución desde el plano extra-ministerial, se desglosa en el siguiente párrafo

“...sería bueno que el profesor de media tuviese un inicio, una articulación con séptimo; creo que séptimo es un buen año para empezar a trabajar en el área de los procedimientos, y que van a permitirme como plataforma curricular y de tipo pedagógico, para desarrollar más habilidades en la media...que se familiarice con las ciencias sociales y no con la historia, porque de hecho, en básica se llama “estudio y comprensión de la sociedad” y eso significa un

²¹² Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

estudio de las ciencias sociales, no de la historia y la geografía como se ha hecho tradicionalmente.”²¹³.

Esta solución implica que los docentes de especialidad se hagan cargo de cursos pertenecientes a segundo ciclo de Enseñanza Básica, lo cual es una alternativa que en ciertos establecimientos (como en el del Caso 1) ya se está aplicando, como una forma de subsanar las deficiencias que mencionó el informante en el presente punto.

4.2.3. Caso 3

a) Enfoque de la Didáctica que expresa el docente (categoría 1)

En cuanto al enfoque didáctico que pretende manejar el informante, éste no hace referencia a elementos teóricos o a prácticas pedagógicas institucionalizadas, sino que más bien es posible deducir el enfoque didáctico del informante a partir de lo que éste desarrolla en el contexto mismo de aula. Esto significa que las nociones didácticas que maneje el informante se irán percibiendo a medida que se pronuncie sobre un aspecto específico de la docencia, tal como evaluación. Por este motivo, de las entrevistas realizadas el informante expresa subrepticamente su enfoque didáctico, lo cual es necesario tener

²¹³ Entrevista realizada Caso 2. *Ibíd.*

presente durante la investigación. Aun pese a estas dificultades, el informante, por medio de la noción de contenido actitudinal que maneja, expresa lo siguiente

“...los actitudinales para mi tienen que ver con, como según indica, que lo mas fácil de (sic) actitud, o sea, actitud que el niño llegue a aprender o implementar en sus trabajos, por ejemplo, limpieza, orden, buscar información relevante, son como transversales también los actitudinales, tienen mucho que ver con los transversales, pero desde el punto de vista del actitudinal desde el desarrollo del pensamiento, una cuestión (no se como decírtelo), por ejemplo, responsabilidad actitudinal, que se refleja en cumplir con los plazos dados; si tu decís “tarea, este trabajo tiene que ser entregado a más tardar el día 23”, el niño tiene que saber que tiene que ser el 23, organizar su tiempo, organizar todo lo necesario para que llegue el 23, eso es responsabilidad. Mantener orden en los cuadernos, limpieza en los trabajos, poner atención en el momento en que corresponda poner atención, eso es actitud...una vez escuché yo... y le encontré razón a Fantuzzi, que a el no le interesa que el joven que entre a su fábrica sepa mucho respecto a las herramientas, cuales son las herramientas, porque eso lo puede aprender adentro; lo que le interesa es que sea

responsable, puntual, cumplidor, etc., etc., y eso son actitud. A lo mejor estoy equivocada (sic) pero eso es lo que yo creo.”²¹⁴.

El informante manifiesta que él pretende formar personas con un cierto criterio, con el fin de que sean capaces de insertarse en el mundo adulto. Es en este esquema en donde se trabajan las actitudes, y hacia esa dirección deben enseñarse. Más que transmitir información, pretende formar personas responsables y forjar hábitos

“...normalmente les exijo que sean ordenados, que sean limpios, que sean coherentes, trato de exigir esas cosas porque no, como les digo a ellos, no importa tanto a lo mejor pal futuro, que sepan quién fue Bernardo O’Higgins, lo importante es que cuando se presenten a buscar un trabajo, cumpla con responsabilidades, con orden, etc.”²¹⁵.

b) Nodos problemáticos presentes en la enseñanza de la Historia (categoría 2)

En cuanto a los nodos problemáticos que se presentan a la hora de enseñar Historia en el aula, de lo que expresa el informante, es posible clasificarlos en dos tipos: problemas que se relacionan con dificultades

²¹⁴ Entrevista realizada Caso 3. Op.cit.

²¹⁵ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

en la adquisición de los contenidos, por una parte; y problemas que se asocian a aspectos de disposición emocional de los estudiantes frente a la clase. Respecto de los primeros, el informante cita un ejemplo para ilustrar la problemática que se vive

“Ponte tú, viendo las guerras civiles en Roma, uno nombra; lo que el tendría que ver es que hubo guerras civiles, ponte tu, que se enfrentaron patricios con plebeyos por llamarlo de alguna manera, y que ver que de este conflicto va a surgir la figura de Julio César. Lo que pasa que el niño tendría que tener un texto donde profundizara lo que fueron las guerras civiles, y le queda mucho más claro. Pero lo que pasa que tu dai pinceladas. Y esto tiene que ser secuencial, y siempre estoy “fíjense, pongan atención a esto porque esto sirve para la materia que viene” o “se acuerda cuando vimos tal cosa”, porque está todo encadenado; pero estos críos son como caballos con anteojeras, me entendís. No si de verdad, es una realidad. Ellos aprenden así, pero no miran ni para la derecha ni para la izquierda, ni pal sur ni pal norte, o sea, no miran para ninguna parte; ven así (ademán de visión estrecha) no más. Y tampoco te cuestionan mucho, tu podís... metís las patas a lo mejor...un error garrafal del porte de un caballo, y los críos ninguno es capaz de cuestionarte, porque no tienen nada de base po. Tu podís decir por ejemplo que, no se por decir algo: Arturo Prat fue un gran

capitán de infantería, y los críos “ah, que bueno”...y yo creo que me han escuchado hablar algo de Arturo Prat.”²¹⁶.

Aquí se expresan dos focos de interés: por una parte, la falta de recursos didácticos de apoyo a la labor docente, aspecto tan frecuente en el debate político-ministerial en estos días, genera una secuencia de enseñanza deficiente ya que el estudiante se ve impedido de reforzar o recopilar mayor información frente a los contenidos que se les están impartiendo. Por otra parte, el pensamiento concreto de los estudiantes (Tercer año de Enseñanza Media), a juicio del informante, lo cual impide que ellos tomen una postura activa frente a la clase, poniendo en juicio algunas aseveraciones erróneas que, intencionalmente, haga el informante. A juicio de éste, ambos focos están interrelacionados y se resumen en secuencias de enseñanza-aprendizaje simples. Es casi al final de este mismo párrafo en donde el informante pasa a expresar el segundo tipo de problemática presente al momento de enseñar Historia: la disposición emocional de los estudiantes:

“Ellos (los estudiantes) esperan el último día para llegar a hacer alguna actividad, algún trabajo, alguna cuestión, el último día. En la sala de clase que es para la sala de clase, conversan y conversan y conversan y al final no llega más que la mitad con la cuestión. Y ahí hay que

²¹⁶ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

formales el habito, pero que es una cuestión que tiene que ser no solamente de uno, tiene que ser de colegio, tiene que ser de todos. No sacai nada con que unos pocos vayan para la derecha, si los otros van para la izquierda y los otros no van para ninguna parte. Porque al final el que va para la derecha, el que va avanzando, el esfuerzo que tiene que hacer para avanzar es diez veces más; porque tiene que ir por el empuje propio más arrastrando al que no hace nada y haciendo fuerza para que el que va por el otro lado también vaya, o sea, es una cuestión pero impresionante. No si la cuestión, esta es una cuestión de sistema, todos (así como los Mosqueteros) todos para un lado. Pero eso de que unos para allá, para acá, unos Light otros no-light, otros que exigen y otros que no exigen, otros que son formadores, otros que no están ni ahí porque vienen a puro pasar...no; porque un profe no es puro pasar materia, un profe es alguien que forma.”²¹⁷.

Hay una disposición emocional negativa en el aula, por parte de los estudiantes, cuyas causas pueden ser multifactoriales, y que repercuten directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, el informante atribuye esta condición más que a los aspectos coyunturales del establecimiento educacional, los cuales pueden influir de manera significativa, a las proyecciones que tienen los estudiantes con respecto a sus anhelos a futuro. De esta forma, el

²¹⁷ Entrevista realizada Caso 2. Ibíd.

tema de las dificultades de enseñanza-aprendizaje de la Historia va más allá: radica directamente en los ideales y ambiciones que pretenden alcanzar los estudiantes en su vida adulta, lo cual es condición necesaria para que la educación escolar adquiera importancia y significancia para el estudiantado. Un caso particular que pudo observar de primera fuente el informante, ilustra lo anterior

“...el nivel sociocultural es muy chato aquí (colegio) ...hay cabros que tienen plata pero que son chatos...es un tema cultural...un tema de familia, más que económico, porque yo tengo el mejor alumno que salió el año pasado, que sacó excelencia académica, sobre 800 puntos sacó en matemática, ponderado 780, vive aquí al frente en la Villa La Reina; el papá vende calcetines en la calle, o sea una cuestión bien humilde, bien sacrificada, y la hermana la tengo ahora en mi curso y es igual, promedio 6,8. Y es porque tienen ambiciones; influye la religión también, que también es importante para ellos; pero hay todo un mundo de que los papás le ponen “pinta”, o sea, los empujan, los apoyan pal estudio, les exigen también; es importante que le exijan, aunque digan muchos, que los papás es importante, porque si tienen de todo no hacen nada...”²¹⁸.

²¹⁸ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

El rendimiento escolar es un sinónimo de una predisposición emocional positiva, a lo cual se une los proyectos de vida de los estudiantes. Al carecer de estos elementos, de acuerdo con el criterio del informante, los estudiantes obtienen resultados académicos deficientes de los cuales las dificultades de aprendizaje de la Historia, son un síntoma más.

c) Nociones historiográficas que declara el docente (categoría 3)

En este punto, no hay un discurso homogéneo y claro por parte del informante, acerca de la tradición historiográfica en la cual éste se sitúa. De la entrevista realizada se infiere que para el informante, la transmisión de los contenidos curriculares adquiere una mayor prioridad por sobre la crítica historiográfica del docente a los contenidos mismos. Este punto de vista es coherente con el énfasis que deposita el informante en la formación de personas y los valores que deben guiar dicha formación.

d) Rol del profesor en la consolidación de los aprendizajes (categoría 4)

Si bien el informante deposita su énfasis en la formación de personas, es necesario considerar que en lo que se refiere a los contenidos curriculares, el rol del informante como consolidador de los

aprendizajes está determinado por las exigencias de las evaluaciones estandarizadas, particularmente SIMCE y PSU. De otra forma, los aprendizajes que el informante pretenda conseguir serán funcionales a estos instrumentos de evaluación. De esta manera, al preguntársele sobre la opción de incorporar “competencias” más que “contenidos” a sus actividades de enseñanza-aprendizaje, el informante es categórico al mencionar que

“...como es un colegio científico-humanista, al final de cuentas tienen un norte la mayoría de los chicos: proseguir estudios superiores. Y para eso requieren rendir pruebas de contenido. Por lo tanto no sabría decir cual es el mas importante, pero para mi es importante pasarles los contenidos; obviamente que a través de trabajos chicos... ¿competencias? Si poh, pero la verdad es que lamentablemente en la PSU no te preguntan muy, te preguntan competencias en el sentido que tu tienes que desarrollarles las competencias de, a ver, comprensión lectora, que sepa identificar; tu tendríai que entregales como los “pisos” para que ellos construyan, pero el problema es que a ti no te preguntan los pisos; te preguntan la ventana y un poco más y te preguntan por el tornillo de la puerta 45...”²¹⁹.

²¹⁹ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

Si bien el informante reconoce el rol de la Reforma Educacional en marcha, con respecto al arquetipo de estudiante que pretende lograr, paradójicamente son los mismos aspectos a nivel gubernamental los que impiden desarrollar y potenciar aprendizajes de mejor calidad. En efecto, el desprecio del informante frente a los “contenidos mínimos obligatorios” es patente, mas, tanto el entorno educativo como las disposiciones ministeriales y/o gubernamentales hacen que el informante encauce su accionar pedagógico en dirección a dichos objetivos, en detrimento de los fines educativos que el anhela.

e) Nociones teóricas del procedimiento (categoría 5)

Para el informante, el procedimiento está en relación directa con el concepto y con la actitud. Es en esta triple relación en donde adquiere relevancia. Aun así, el informante utiliza la frase “contenido procedimental” para definir su noción particular y teórica de procedimiento, a saber

“...el procedimental es, como su nombre lo indica, de procedimiento: que pasos se siguen para lograr, el logro de los objetivos, que los objetivos a final de cuentas, son lo que uno espera de los críos, cómo lo vamos a hacer, los pasos que vamos a seguir para que se logre el objetivo... ¿Cuál es más importante? Sabís que, no se cual es, pero

que le doy más énfasis así conscientemente, es al concepto...pero están...está todo como revuelto; es una cuestión que tú decís: “ya, voy a pasar puros conceptos” es imposible. No podís pasar puro concepto porque ahí mismo está el procedimental, y ahí mismo está el actitudinal; están las tres cosas juntas...tu no podís hacer una buena clase conceptual, si no tenís trabajada la parte actitudinal, es una cuestión de, y puro concepto tampoco se puede.”²²⁰.

Aspecto interesante a considerar es el carácter funcional del procedimiento, el cual, por lo general, se encuentra subordinado al contenido declarativo o conceptual. O es más, es una variante metamorfoseada del contenido conceptual. Sírvese el siguiente párrafo para ilustrar lo dicho

“Lo que pasa es que la diferencia es que los contenidos procedimentales son lo mismo que los conceptuales, yo no encuentro mayor diferencia. Los procedimentales, lo único que hacís es que el niño haga algo para que aprenda el conceptual. Ahora cual es la gran diferencia, que los procedimentales requieren más tiempo, más planificación. Entonces, por mucho que tú quieras lograr los procedimentales, te limitan a los conceptuales...porque: objetivos procedimentales, no, “contenidos procedimentales” ¿Cuál es el

²²⁰ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

contenido procedimental? El contenido procedimental es el que te permite llevar a cabo un procedimiento para llegar a un conceptual.”²²¹

f) Clasificación de los procedimientos (categoría 6)

Utilizando la clasificación procedimental propuesta por Trepát (1999), se puede establecer que el informante concibe al procedimiento de la siguiente manera (véase Figura 16).

Figura 16.

Cuadro-resumen clasificación de los procedimientos (Caso 3).

Grado de transversalidad	Generales
Naturaleza de las acciones	Motrices
Grado de exactitud	Algorítmicos

De acuerdo al grado de transversalidad son *generales*, ya que son procedimientos que se aplican en cualquier momento y frente a cualquier problemática, incluso externa a la propia naturaleza de la

²²¹ Entrevista realizada Caso 3. *Ibíd.*

disciplina. Constituyen ciertas bases que los estudiantes deben manejar de manera autónoma; es este sentido el que pretende otorgar el informante a los procedimientos cuando menciona que

“...lo que pasa que hoy en día al niño debíesele darles las bases y que él por si mismo, porque yo creo que a eso apunta la reforma con un alumno ideal en todo caso po, profundice los contenidos.”²²².

Asimismo, conforme a la naturaleza de las acciones, los procedimientos que desarrolla el informante son de tipo más bien *motrices*. Esto queda expuesto cuando expresa lo siguiente

“...porque procedimiento es como llegar a, por ejemplo: conocer las etapas de la Historia de Chile ¿Cómo hago para que el niño conozca las etapas de la Historia de Chile? A lo mejor aplicando un procedimiento que es la construcción de una línea de tiempo, ya: “traspaso, ubicar temporal, toda la cuestión, distinguir, pintar, etc.”, todo, ya. Pero ahí para hacer eso tiene que tener una actitud también po: orden, limpieza, concentración, un montón de cuestiones.”²²³.

²²² Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

²²³ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

La línea de tiempo es un procedimiento clásico de tipo motriz. Trepato lo cita constantemente en su obra *Procedimientos en Historia* (1999). Esta línea de tiempo se profundizará en el punto g). Aun así cabe mencionar que el procedimiento motriz permite lograr, a su vez, una serie de aprendizajes que se centran en aspectos más bien concretos. De acuerdo con el informante, el logro más importante en términos de aprendizaje, que se puede obtener por medio de un procedimiento, es

“...creo que lógica...un ordenamiento mental con una secuencialidad, un hábito, ser metódico, o sea hay cosas que le van a servir para un montón de cuestiones y no solamente para la historia o para la matemática, sino aprende métodos, secuencialidad, ordenamiento, una montonera de cosas que le van a servir para estructurar mentalmente, para estructurar su mente mejor dicho, para estructurarla en un método...una forma de trabajo ordenada, limpia, o sea, le sirve para todo, no sé si queda claro.”²²⁴.

Finalmente, desde el grado de exactitud, se devela de las entrevistas realizadas que el informante utiliza procedimientos de corte *algorítmico*. Esto es, una secuencia de trabajo programada y no sujeta a variación, que se aplica desde su inicio hasta su final. El siguiente ejemplo es ilustrativo al respecto

²²⁴ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

“Por ejemplo, procedimiento, ahí tengo...yo les paso la guía de la ciudad medieval: la ciudad cristiana y la ciudad islámica. Y antes les había pasado una de la ciudad romana y la ciudad griega ¿Qué les dije? Van a leer el texto y van a representar ¡lo que el texto dice! Comparando la ciudad griega y la romana. Cual es la mayor diferencia que hay entre la griega y la romana: ambas tenían plano de damero, pero las romanas tenían a su vez dos avenidas que eran anchas, que no tenían el mismo tamaño que las otras, una que iba de este a oeste y una que iba de norte a sur. Entonces, a final de cuentas, algunos me pusieron (sic) termas, teatros, etc., pero solo uno me puso las dos calles grandes, solo uno, y los demás la copiaron porque a uno se le ocurrió en realidad, no importa (ríe).”²²⁵.

El énfasis que manifiesta el informante respecto a seguir la secuencia programada de la actividad desarrollada, que consiste en aplicar un procedimiento, es un aliciente para catalogar a los procedimientos que utiliza el informante como algorítmicos.

- g) Estrategias que declara utilizar el docente al enseñar los procedimientos (categoría 7)

²²⁵ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

A la hora de exponer las estrategias que declara utilizar, el informante recurre a casos prácticos que ha evidenciado en el aula. Uno de ellos es representativo, y por tal motivo se ha decidido exponerlo para los fines de la presente tesis de grado

“...por ejemplo los críos, ya ponte tú, Revolución Francesa: procedimiento podría ser que tú no les pases mayormente el contenido sino que ellos a través del desarrollo de un cuestionario te sirve, si también es un procedimiento. Entonces “nombrar las fases de la Revolución Francesa”; puede que te completen un cuadrito con los hechos principales de cada fase de la Revolución Francesa, ya. O que te hagan “subraye los personajes que aparecen en la Revolución Francesa”, y después que te hagan lo que caracterizó a ese personaje dentro de la Revolución...todos son procedimientos. Pero para lograr todo eso ¿Cuánto tiempo? Si pa que ¡en todo podís hacer procedimiento! En todo, no hay donde no podai hacerlos. Yo encuentro que en todo, en todo podís hacer procedimientos...hasta un procedimiento que parezca absurdo puede ser “represente en una historieta, por ejemplo, los grandes hechos de la Revolución Rusa” o “preséntelos en tres imágenes”.²²⁶.

²²⁶ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

El énfasis respecto a que todo se puede trabajar con procedimientos es categórico. Al ser un procedimiento general, no está delimitado por la naturaleza misma de la disciplina historiográfica, con lo que cualquier actividad motriz puede constituirse como procedimiento. Junto con esto, el informante expone que el tiempo constituye una limitante para desarrollar secuencias de enseñanza-aprendizaje por procedimientos. Este punto se tratará en el presente ítem. De la misma manera, el informante es partidario de la enseñanza de los procedimientos desde la Educación General Básica, con el fin de que los estudiantes adquieran un ritmo de trabajo, es decir un hábito. Ante la pregunta de dónde resulta más conveniente enseñar los procedimientos, el informante manifiesta lo siguiente:

“Ah, en básica poh. Se forma el hábito, el hábito se forma el hábito en básica. Ya después es difícil cambiarlo. Es igual como el típico árbol doblado: lo que está para un lado, todo para un lado. El niño, yo lo digo por la experiencia de mi sobrina, o sea el niño viene con un “training” de trabajo, de sistematicidad toda la cuestión, desde chiquitito. A lo mejor, si llega un niño que no tiene esos hábitos a un colegio nuevo que viene con esos hábitos desde siempre, él va a tener

que hacer dos cosas: o se sube al buque y navega con los otros, o se ahoga.”²²⁷.

h) Evaluación de los procedimientos (categoría 8)

El informante expresa no efectuar evaluaciones diferenciadas de los procedimientos; éstos son evaluados al igual que los contenidos conceptuales. Asimismo, el informante aplica evaluaciones *sumativas* por sobre las evaluaciones *formativas*. La metodología de evaluación que éste utiliza la expresa de la siguiente forma

“Los procedimentales...los reviso, uno por uno. Lo que pasa que yo, ponte tu, al hacer una cuestión...le asigno puntos de acuerdo al trabajo, ponte tu, veinte puntos, treinta puntos, cuarenta puntos, ya y le pongo el timbre y le pongo “veinte puntos” y le digo: “ya, aquí no usaste regla...” lo mismo de siempre. Después la suma de todos esos puntos, puede ser que te de 480 puntos en el transcurso del semestre...con 480 puntos un siete; el que tiene 460: 460 por 7 divídelo por 480 (sic).”²²⁸.

²²⁷ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

²²⁸ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

Los criterios de evaluación que usa el informante son subjetivos y están dirigidos a chequear el énfasis puesto en la acción procedimental desarrollada. Al ser procedimientos motrices, el informante evalúa el objeto material elaborado por los estudiantes, lo cual refleja el logro o no-logro de la actividad propuesta. El uso de puntajes de evaluación se traduce en un sumatoria al final del semestre, con lo cual se anexa al libro de clases junto con las calificaciones procedentes de pruebas objetivas parciales o de unidad.

i) Limitantes a la enseñanza-aprendizaje de los procedimientos en aula que reconoce el profesor (categoría 9)

Dentro de las limitante específicas presentes en la enseñanza-aprendizaje de los procedimientos, es posible clasificarlas de dos maneras: limitantes cognitivas y limitantes coyunturales. Se expondrán ambas por separado para mayor claridad al lector.

Dentro de las limitantes cognitivas, el informante alude que los estudiantes en general, incluyendo a aquellos que se encuentran cursando Enseñanza Media, poseen dificultad a la hora de clasificar las cronologías en una línea de tiempo. Esta dificultad se agrava cuando la línea de tiempo en cuestión (un procedimiento motriz) incluye fechas “antes de Cristo” y “después de Cristo”. En este contexto, el

informante expresa que el objeto de que los estudiantes desarrollen una línea de tiempo es para que ellos efectúen un ordenamiento cognitivo en donde, por medio de la observación, sepan distinguir las fechas que se exponen. Al respecto, el informante expone una situación concreta trabajada en clases

“...la línea de tiempo es nada más que para visualizar, o sea que tu a la primera veís que está antes y que está después, primera cosa. Y sobre todo en la época antigua, los niños se confunden hasta el día de hoy, con los números (el antes de Cristo y el después de Cristo). Entonces es importante para eso, para que visualicen, nada más que para eso. Y la verdad que el procedimiento se emplea principalmente para que ellos hagan cosas, a lo mejor estoy muy anticuada pero no importa...”²²⁹.

La palabra “visualizar” hace referencia a la acción que desarrolla el estudiante para provocar un reordenamiento cognitivo en su mente en torno a un antes y a un después. De anticuado, por la situación vista, este procedimiento no tiene nada, sino que es sumamente efectivo para el informante, con el fin que mencionó en el punto f), referido a la lógica y al ordenamiento mental.

²²⁹ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

Ahora bien, dentro de las limitantes coyunturales se pueden subdividir en dos tipos: de los estudiantes y del establecimiento educacional. Desde la perspectiva de los estudiantes, algo se dijo en los párrafos anteriores: la disposición emocional negativa de los estudiantes frente a la recepción de los contenidos expuestos por el docente. De esta manera, el procedimiento lo aplica el informante no solo para lograr generar acciones motrices, no solo para provocar un ordenamiento mental, sino que también para lograr un efecto simple: para que, en definitiva, trabajen

“...para poder poner una nota de tareas porque si no, no hacen nada...“porque no hacen nada”, son muy pocos los que te hacen algo de lo que tu pides. La clase comienza y termina a lo que tocan la campana, de ahí hasta la otra clase en que hay que recordar todo de nuevo porque no llegan con lectura previa, no llegan con ninguna cuestión. Es jodida esta cosa...últimamente no están haciendo nada, calientan la materia el día de la prueba, tu les consultas algo entre medio y no saben nada. Ponte tu sería una cuestión de entrenarlos, que tal vez, pero algunos no están ni ahí. Tu pasai una materia, preguntan en la clase, en la clase te contestan toda la cuestión, pero terminó la clase y pasan el borrador. A lo que alcanzan no saben nada...no retienen nada porque no basta con retener, sino que tenís que tratar de recordar...tú, por ejemplo, que tendrías que hacer: interrogarlos,

interrogar, interrogar, pero te dicen “ah, no estoy ni ahí. Póngame el uno”.²³⁰

Finalmente, considerando los aspectos propios del establecimiento educacional, el tiempo y la restricción del mismo a la que se exponen los docentes que laboran en los establecimientos formales de educación, es un elemento coyuntural que dificulta trabajar con procedimientos en el aula. El informante es consciente de esta dificultad y la manifiesta sin ambages

“...por ejemplo ponte tú si yo dijera: “a través de la lectura del documento los niñitos van a ser capaces de diferenciar los distintos tipos de...” cuando están leyendo están aplicando procedimientos...ya poh, pero es que a lo mejor yo no tengo tiempo para que el niñito se ponga a leer y lo saque por si mismo; entonces va a salir más rápido decirles “ya, estas son las cuestiones...” el factor tiempo es determinante, y sobre todo con los contenidos “mínimos”, son atroces”.²³¹.

Otro ejemplo (más esquemático, pero que sigue la misma línea crítica)

²³⁰ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

²³¹ Entrevista realizada Caso 3. Ibíd.

“...la planificación que teníamos que hacer el año pasado (un puro modelo que nos hizo una señorita que ya se fue de este colegio, pero de todas maneras) es: “ubicar la civilización griega”, un conceptual. Entonces “confeccionarán mapas en papel diamante de Grecia antigua, no, de Europa, encerrando en un círculo la península de los Balcanes ta, ta, ta, ta, ta..., con el objetivo de que ubiquen la civilización griega.”. Ahí está todo el procedimental, pero para qué: para que ubiquen la civilización griega (conceptual). *Toda esa cuestión para que ubiquen; una hora entera para que ubiquen.*”²³².

El tiempo es gravitante a la hora de enseñar los procedimientos, ya que estos por su estructura misma, requieren una secuencia programada de pasos que permita al estudiante comprender a cabalidad lo que se pretende enseñar.

²³² Entrevista realizada Caso 3. Ibíd (la cursiva es mía).

4.3. Semejanzas y diferencias presentes en los casos estudiados

4.3.1. Aspectos de semejanza entre los casos

a) Noción de procedimiento

De las entrevistas realizadas en general, y de lo expuesto en el punto 4.2., en particular, se infiere que los casos concuerdan en lo que se entiende de manera general por procedimiento. Si bien hay diferencias en cuanto al grado de exposición teórica acerca de lo que significa un procedimiento (algunos son más breves que otros), los tres casos coinciden en la premisa básica de que un procedimiento se entiende como “una secuencia de pasos para el logro de un fin o un objetivo final”. Las diferencias en lo que se entiende por procedimiento surgen, por lo general, de los pasos o técnicas a desarrollar luego de que los docentes han interiorizado la premisa anterior. Junto con esto, se obtiene que hay un orden secuencial a la hora de trabajar con procedimientos en el aula, que éstos suelen no remitirse necesariamente a una hora pedagógica y que, por lo tanto, el docente debe programar una secuencia de trabajo en la cual pueda poner en práctica dicho procedimiento, ya que el aprendizaje procedimental surge desde la ejecución del procedimiento mismo por parte del estudiante.

b) Procedimientos y articulación temprana

En realidad, sería más preciso hablar de *procedimientos y desarrollo*, ya que entre los casos que se observaron, hay unanimidad en que los procedimientos debiesen ser enseñados desde la Educación General Básica, a partir del segundo ciclo básico entre 6º y 8º año de Educación Básica. El fundamento que dan los casos a esta aseveración está respaldado por un argumento psicológico, en donde la teoría de los estadios de desarrollo elaborada por Jean Piaget es significativa. Es precisamente en ese nivel en el cual los estudiantes comienzan a aproximarse a la fase “operativa formal” la cual influye tanto en el desarrollo de la lógica como de los primeros atisbos de pensamiento abstracto en el estudiante. El hecho que se establezca una secuencia lineal y progresiva en el área de la Historia y las Ciencias Sociales, respecto a la enseñanza de los procedimientos desde Educación Básica, es altamente valorada por los casos estudiados, ya que, a juicio de éstos, el trabajo con procedimientos en la Enseñanza Media sería más fructífero y estaría orientado a trabajar habilidades mentales superiores. Unido a esto, se encuentra el rol del profesor como catalizador de los aprendizajes de sus estudiantes, cuya función está orientada por lo general a dosificar el contenido a enseñar, sea este contenido de carácter procedimental o no, tomando en consideración las limitantes y las oportunidades de sus estudiantes, que de acuerdo a

lo expresado por los casos están diferenciadas en una misma sala de clases. Esto es, los estudiantes en el aula se caracterizan por su heterogeneidad a nivel cognitivo. Labor del profesor es soslayar las dificultades de aprendizaje y potenciar las expectativas de sus estudiantes de manera diferenciada, lo cual se asemeja a la función de “andamiaje” o apoyo que el profesor Bruner expone al momento de analizar el rol de la educación en la generación de aprendizajes escolares, y el lugar que le corresponde al docente en dicha generación.

4.3.2. Diferencias notorias entre los casos

a) Obstáculos que se presentan al enseñar los procedimientos

En este punto, es necesario diferenciar en primer lugar la naturaleza del obstáculo que declaran los casos estudiados. De lo obtenido por las entrevistas realizadas tomando en cuenta las identificaciones respectivas que los casos hacen al respecto, es posible clasificar dichos obstáculos en dos tipos, a saber: obstáculos *intra-aula*, vale decir, que se presentan al interior de la sala de clases al momento de articular la secuencia de enseñanza-aprendizaje; y los obstáculos *extra-aula*, es decir, aquellas limitantes que provienen desde la institución escolar o

desde los aspectos administrativos que rigen el accionar del docente en el aula.

Respecto a los obstáculos intra-aula, para el caso 1 dicho obstáculo se centra en identificar las dificultades que poseen los propios estudiantes de su nivel, a la hora de poner en marcha procesos de adquisición de nociones abstractas. De esta forma, se obtiene que a los estudiantes aun les cuesta asimilar conceptos tales como “colonización” o “revolución”, lo cual implica que el docente deba efectuar una *metodología deductiva*, similar a la metodología propuesta por Zaragoza (1989) con el fin de aclarar dicho concepto abstracto a los estudiantes mediante un trabajo de corte procedimental, en el cual se vayan cumpliendo una sucesión de pasos que le permitan al estudiante unir varios procedimientos que al ser vistos como un todo, permiten develar el concepto abstracto que se intentaba enseñar. Ejemplo esquemático de esto es la secuencia de trabajo con las cifras representativas de los idiomas presentes en África, la cual se entiende como una técnica que busca desarrollar un procedimiento mental: la comparación, de capital importancia a la hora de entender la “colonización”.

Dentro del contexto de dificultades a la hora de asimilar conceptos abstractos, el caso 3 menciona una situación esquemática que permite

valorar la enseñanza de los procedimientos en el aula. Esto se refiere a la dificultad que manifiestan los estudiantes a la hora de asimilar las categorías temporales de “antes y después de Cristo”. El caso 3 considera esta dificultad como un aliciente para desarrollar una estrategia de enseñanza-aprendizaje que considere a los procedimientos. En efecto, este error en la cronología que suelen manifestar los estudiantes, se proyecta indiscriminadamente tanto en educación básica como en educación media, generando en ambos niveles problemas de comprensión. En este contexto, el problema de la cronología es a su vez, tanto una dificultad de aprendizaje como un procedimiento mismo que es necesario trabajar en el aula. Trepát (1999) consciente de esta dificultad de asimilación, propone que es tarea del docente verbalizar y exponer sus acciones a los estudiantes, con el fin de que éstos puedan asimilar la metodología de trabajo que el docente utiliza, para poder soslayar esta dificultad. La cronología es uno de los pocos casos en los cuales procedimiento y dificultad pasan a ser similares, y que por lo tanto la dificultad se subsana profundizando aun más en ella.

Ahora bien, dentro de los obstáculos extra-aula, los casos 2 y 3 identifican de manera precisa sus puntos de vista al respecto. Para el caso 2, un factor que dificulta la enseñanza de los procedimientos, y que por lo tanto también dificulta sacar mayor partido de los mismos,

es la preparación deficiente de los profesores de Educación Básica y la falta de especialización de éstos en alguna sub-disciplina específica dentro del contexto educacional nacional. El caso 2 logra identificar que los profesores de básica reciben una formación inicial de carácter general, lo cual deja de lado una serie de problemáticas y/o coyunturas exclusivas de las disciplinas específicas, sean estas Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Ciencias Exactas. Esta formación general impide que el docente de básica pueda ser más riguroso al momento de trabajar con procedimientos en el aula, ya que no cuenta con las herramientas teórico-metodológicas necesarias para potenciar el alcance, en términos de aprendizaje, de los procedimientos en cuestión. Para el caso 2 la solución radica en fomentar la especialización en educación básica, pero considerando que esta medida requiere de tiempo y que escapa al radio de acción del docente en la escuela, una vía de solución más razonable se encuentra, y de hecho muchos establecimientos educacionales la aplican *de facto*, en entregar las asignaturas específicas del segundo ciclo de básica a docentes de educación media, especialistas en su disciplina.

A diferencia del caso 2, el caso 3 encuentra que un problema central que dificulta la enseñanza de los procedimientos está aun por encima de los profesores de Educación General Básica. El problema, que es común tanto a básica como a media, radica en el factor *tiempo*

cronológico. Es precisamente el tiempo lo que dificulta trabajar con procedimientos en la sala de clases. Para el caso 3, el tiempo es un factor que confirma el carácter absorbente del establecimiento educacional en el cual se desempeña. El contraste entre lo que se desarrolla en el aula y lo que se planifica, junto con las tareas de corte institucional que exige la escuela, hacen que el docente opte por la vía más simple y razonable para el contexto en el que está inserto: la enseñanza expositiva de contenidos conceptuales o declarativos. La escasez de tiempo, a juicio del informante, es un obstáculo a la enseñanza procedimental en el aula, lo cual va más allá de la intencionalidad pedagógica de éste, y que responde a aspectos propios de la institución escolar identificables por el caso 3.

b) Estrategias y técnicas para la evaluación de los procedimientos

En este punto hay discordancia por parte de los casos estudiados, en cuanto al tipo de evaluación que resulta más apropiada para dar cuenta del aprendizaje procedimental. Aun así, pese a que son notorias las diferencias en los tipos de evaluación, hay acuerdo entre los casos respecto de que la evaluación de los procedimientos no difiere necesariamente de cómo son evaluados los contenidos declarativos o conceptos y los contenidos actitudinales o actitudes. Los

procedimientos se someten a los mismos criterios de evaluación que son utilizados para evaluar conceptos o actitudes en los estudiantes.

De lo expuesto, cabe centrarse en el tipo de evaluación que utilizan los docentes para dar cuenta de los saberes procedimentales que lograron asimilar sus estudiantes. Al respecto, el caso 2 es enfático al declarar que la evaluación formativa es la más apropiada para evaluar los procedimientos. Los argumentos para esta afirmación, se centran en la naturaleza misma de la evaluación: su carácter retroalimentador. La evaluación debe ser un instrumento para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en vista de sus aciertos y errores obtenidos. Para el caso 3, la evaluación de los procedimientos no es diferente a la evaluación de los contenidos conceptuales o actitudinales, y por esa razón los evalúa de manera sumativa u objetiva. Esta evaluación permite cuantificar el nivel de logro de los estudiantes en calificaciones que se registran en el libro de clases; aun así, a la hora de evaluar los procedimientos desarrollados en el aula por medio de una actividad designada previamente (v. gr.: comparación de imágenes o elaboración de líneas de tiempo), el docente no coloca “nota” a dichas actividades, sino que le asigna puntajes que a fin de semestre, en base a una tabla referencial, se traducirán en una calificación como tal, o una “nota de tareas” como lo llama el caso 3. Finalmente, el caso 1, evalúa los procedimientos de manera mixta; coherente con su rol docente, el caso

1 determina qué tipo de evaluación aplicar observando la secuencia de trabajo desarrollada, el tipo de contenido impartido y el momento de la evaluación. Estos tres factores permiten al caso 1 evaluar de manera objetiva o formativa, juzgando la oportunidad necesaria para aplicar dicha evaluación, que redunde en un mejoramiento progresivo de los aprendizajes que manifiestan sus estudiantes. Aspecto a destacar es la diferenciación que el caso 1 hace de la evaluación al momento de aplicarla a estudiantes con trastornos de aprendizaje, evaluaciones que si bien no infantilizan el contenido, tratan de evaluar aspectos específicos del contenido impartido, con una dosificación acorde a las necesidades educativas especiales de dichos estudiantes.

Figura 17.
Cuadro comparativo de semejanzas entre los casos.

	<i>Noción de procedimiento</i>	<i>Articulación temprana de los procedimientos</i>
Caso 1	Un tipo de aprendizaje que permite aplicar y utilizar el contenido conceptual (categoría 5).	Necesaria. En el segundo ciclo básico es apropiado trabajar procedimientos para complejizar su uso en educación media, considerando el nivel de desarrollo cognitivo en el que se encuentran los estudiantes (categoría 7).

Caso 2	Secuencia de operaciones mentales que permiten al estudiante generar un nuevo concepto (categoría 5).	Es necesario que se efectúe a partir del segundo ciclo básico, lo cual debe realizarlo el profesorado de educación básica especialista en Historia y Cs. Sociales (categoría 9).
Caso 3	Secuencia de pasos a desarrollar para lograr un objetivo determinado (categoría 5).	Necesaria, ya que es necesario generar en el estudiante un hábito de trabajo rutinario (categoría 7).

Figura 18.
Cuadro comparativo de diferencias entre los casos.

	<i>Obstáculos que se presentan al enseñar los procedimientos (intra-aula o extra-aula)</i>	<i>Evaluación de los procedimientos</i>
Caso 1	Intra-aula. Dificultades que evidencian los estudiantes a la hora de asimilar nociones abstractas de la especialidad, tales como colonialismo o revolución (categoría 7).	Evaluación condicionada a la etapa que se pretende evaluar. Los procedimientos se evalúan de manera objetiva al insertarse en ítemes al interior de una prueba de unidad. La evaluación formativa de los procedimientos se efectúa en el clase a clase, en actividades y trabajos hechos en la misma clase (categoría

		8).
Caso 2	Extra-aula. La deficiente formación del profesorado de Educación General Básica en el área de Historia y Cs. Sociales (categoría 9).	Evaluación formativa. Los procedimientos deben tener un carácter altamente formativo y se debe retroalimentar al estudiantado con respecto a sus aciertos y errores (categoría 8).
Caso 3	Intra-aula. Los estudiantes, tanto de básica o media, manifiestan dificultades a la hora de ordenar cronológicamente las fechas de la Historia en “antes y después de Cristo” (categoría 9). Extra-aula. La escasez de tiempo producto de las exigencias administrativas de la institución escolar, lo cual impide enseñar en el año lectivo todos los contenidos que se le exigen al docente. A diferencia del concepto, el procedimiento requiere más tiempo para ser trabajado en el aula (categoría 9).	Evaluación objetiva-sumativa. El procedimiento se califica en términos de logro y no hay retroalimentación por parte del docente, se corrige y se le asigna puntaje que es promediado a fin de semestre (categoría 8).

PARTE V

CONCLUSIONES Y APROXIMACIONES

V. CONCLUSIONES Y APROXIMACIONES

5.1. Aspectos generales

Al tratar el tema de las conclusiones que se obtienen de la presente tesis de grado, cabe mencionar dichas conclusiones desde una perspectiva general que permita al lector comprender de manera esquemática aquellos elementos de importancia capital que aparecen develados en la presente investigación. Asimismo, para fines prácticos, se ha optado por exponer cada aspecto de manera separada, con un título que sintetice el aspecto obtenido en la investigación realizada. Finalmente, es necesario hacer notar al lector que los resultados apreciados constituyen alicientes teóricos que son dignos de considerar a la hora de desarrollar futuros estudios referidos al tema expuesto en la presente tesis de grado.

5.1.1. *Falta de claridad por parte de los programas de estudio nacionales acerca de lo que se entiende por procedimiento y de las estrategias necesarias para abordarlo en el aula*

En general, de la investigación realizada, los docentes poseen nociones similares (a priori) de lo que se entiende por procedimiento o contenido procedimental como tal. No hay mayores reparos o diferencias significativas en sus enunciados. Aun así, las diferencias surgen más bien con respecto a las estrategias que éstos utilizan para trabajar con

procedimientos en el aula, a la luz de las exigencias tanto de las escuelas como de los planes y programas estatales. El factor que puede estar actuando en las diferencias observadas en los casos al momento de enseñar los procedimientos en Historia, está dado porque en los programas de estudio provenientes de los organismos ministeriales, no hay una jerarquía o una división clara acerca de qué tipo de contenidos revisten un carácter conceptual, procedimental o actitudinal. Si bien cada unidad especifica una serie de contenidos mínimos que deben ser trabajados en el aula, no hay una diferenciación que le permita al docente saber con claridad qué tipo de contenido debe ser trabajado de manera procedimental o no. Si bien esta falta de dirección puede considerarse una fortaleza en la medida que permite al docente tener un mayor rango de libertad para estructurar el contenido rector de sus clases, a juicio del autor, constituye más bien una debilidad por la sencilla razón de que los casos estudiados están restringidos a una serie de limitantes que van más allá de sus intereses o proyectos personales. El tiempo, la elaboración de planificaciones, el carácter absorbente de la institución escolar, entre otros, impiden que el docente pueda efectuar un trabajo acucioso de ajuste teórico-metodológico de dichos contenidos que le permita decidir qué tipo de contenido resulta el más apropiado para su accionar docente en el aula. Frente a esto, el docente opta por las vías de solución más inmediatas, las cuales no necesariamente redundan en resultados óptimos dentro de un contexto general de enseñanza-aprendizaje. En numerosas

ocasiones, los casos identifican que un aspecto débil al momento de trabajar con procedimientos en Historia, está dado porque los docentes no poseen pautas y secuencias de acción bien delimitadas, lo cual repercute en que los docentes utilicen los procedimientos desde la intuición y no desde la teoría. Este es un punto a considerar por parte de los organismos encargados de organizar la estructura curricular a nivel nacional.

5.1.2. *Incidencia de la institución escolar en el grado de elaboración, alcance y sentido de los procedimientos en el aula por parte de los casos estudiados.*

De acuerdo con los datos analizados, se obtiene que hay un importante rol por parte de la institución escolar en el sentido que los docentes otorgan al trabajo con procedimientos en el aula. Esta influencia de la escuela es posible notarla desde las demandas administrativas del establecimiento en términos de dar cumplimiento al plan anual de actividades académicas. Si se considera este punto, las demandas de corte más administrativo, el caso 3 es representativo al señalar que el factor tiempo es un impedimento a la hora de estructurar una secuencia de trabajo en aula que incluya a los procedimientos. Las exigencias del establecimiento constituyen un factor que permite entender la significancia que este docente otorga a los contenidos declarativos o

conceptos, en detrimento de los procedimientos. Los contenidos declarativos suelen ser más fáciles de enseñar ya que no requieren de una secuencia de trabajo para que los estudiantes adquieran dicho saber. Si bien desde el punto de vista de las teorías contemporáneas acerca de la autorregulación de los aprendizajes que efectúa el estudiante²³³, esta idea acerca de la facilidad en la adquisición del concepto puede ser algo errónea²³⁴, es precisamente el factor tiempo lo que hace que el docente opte por esta metodología de enseñanza-aprendizaje. Es importante considerar esto antes de prejuzgar la conducta que realizan ciertos docentes en contextos de aula disímiles, conducta que en ocasiones no responde a sus intereses personales sino a elementos coyunturales que se superponen a sus finalidades pedagógicas.

5.1.3. *La edad de los casos y su relación en la comprensión del procedimiento.*

Factores que se pueden observar de ello.

²³³ Véase Jorba, Jaume y Cassellas, Ester. (1997). La regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Editorial Síntesis-Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

²³⁴ Para Jorba y Cassellas, el saber declarativo no es más fácil que el saber procedimental o actitudinal. De hecho, la percepción que los docentes tienen con respecto a lo “fácil” del concepto como tal, radica en que los mismos docentes ya manejan la estructura y la lógica disciplinar de dicho contenido a enseñar, mientras que los estudiantes no poseen un pensamiento (en nuestro caso, histórico) que les permita tratar el saber histórico con una perspectiva metodológica acorde a la disciplina. Así “...la lógica de funcionamiento de quien aprende...tiene muy poco que ver con la lógica de la disciplina y con la lógica del experto. Una persona que aprende necesita representarse la acción desplegada con todas las acciones intermedias que son necesarias para alcanzar el resultado pretendido. El experto (profesor) no tiene esta necesidad porque muchas de las acciones intermedias ya las tiene interiorizadas.” (Jorba- Cassellas, 1997, p. 103. El paréntesis es mío).

Finalmente un aspecto interesante a citar como conclusión es aquel que hace referencia a la noción de procedimiento y su variación en cuanto a la edad cronológica que poseen los docentes. Si bien, *a priori*, es posible inferir que los docentes de mayor edad poseen una noción procedimental más simplista que los docentes recién egresados de los institutos formadores de profesores, del estudio realizado es posible ver que no hay diferencias significativas en la noción inicial de procedimiento. Los casos estudiados manejan nociones similares entendiendo al procedimiento como un conjunto de pasos en pos de un objetivo común. Aun así, las diferencias surgen al momento de articular dicha noción inicial de procedimiento con criterios tales como el grado de transversalidad, exactitud y naturaleza de las acciones (Trepát, 1999), tal y como se pudo observar durante el análisis efectuado para cada caso (categoría 6). Para los efectos de la presente conclusión, si consideramos el criterio grado de transversalidad, solo el caso 2 trabaja con procedimientos propios del área de las ciencias sociales, y que se remiten exclusivamente al tratamiento de eventos sociales. En contraposición, para los casos 1 y 3, los procedimientos son más bien generales, es decir, pueden ser proyectados a aspectos cotidianos que se les presentan a los estudiantes. El enfoque dado por los casos 1 y 3, a diferencia del caso 2, puede asociarse al entorno educativo en el cual se encuentran desarrollando docencia los casos aludidos y el grado de compromiso que

los docentes asignan a su rol (v. gr.: formación de personas responsables en el caso 3).

Aspecto digno de considerar es la naturaleza de la acción procedimental, en donde se deriva de la investigación realizada que es precisamente aquí en donde el criterio edad influye de manera significativa. Hay un tránsito desde un procedimiento de tipo cognitivo hacia uno de tipo motriz, en donde el profesor más joven adhiere a la naturaleza cognitiva del procedimiento mientras que el profesor con mayor trayectoria en aula es partidario de un tipo de procedimiento más motriz. El criterio edad influye en esta concepción del procedimiento ya que el caso 1 (docente más joven) une su noción de procedimiento con los nodos problemáticos presentes en la DCS que éste pretende resolver en el aula (v. gr.: aprendizaje de la noción de multicausalidad), en donde las ideas referidas al desarrollo mental de los estudiantes ayudan al caso 1 a diseñar sus clases orientadas a fomentar el pensamiento histórico de los estudiantes, aplicando procedimientos tales como la comparación, en vista del logro de los supuestos didácticos. En el caso 3, al no percibirse nodos problemáticos bien definidos en el ámbito de la DCS, la naturaleza del procedimiento estará orientada a desarrollar actividades complementarias al contenido conceptual que se caracterizan por ser motrices; así, el “supuesto didáctico” del caso 3 se traduce en realizar actividades lúdicas que permitan al estudiante optar por una ruta distinta para asimilar el

contenido conceptual. Por esta razón no es extraño que el caso 3 aluda a que no haya diferencia alguna entre un contenido conceptual y un procedimiento o contenido procedimental. Finalmente, el caso 2 establece un dialogo entre la naturaleza cognitiva y motriz del procedimiento, en donde el procedimiento motriz permite al estudiante desarrollar simultáneamente procedimientos de tipo cognitivo. Siguiendo las directrices de Trepát (1999) el caso 2 confunde el procedimiento con una técnica; para Trepát, en el contexto de una secuencia lógica de enseñanza-aprendizaje procedimental²³⁵, la técnica lleva al procedimiento. Dicho de otra forma, si se quiere obtener información a partir de distintas fuentes (un procedimiento), antes se debe clasificar el tipo de fuente (técnica 1) y leerlas (técnica 2). Solo en la medida que se ejecuten las técnicas es posible aprender el procedimiento como tal. Esta confusión que puede observarse en el caso 2 puede entenderse si se considera que la definición misma de “procedimiento” puede inducir al lector a un error semántico. Es cosa de efectuar una revisión bibliográfica en los textos y artículos que hablan sobre procedimiento para ver que se usan términos como “destreza”, “técnica”, “método”, “estrategia”, “hábito”, “capacidad”, entre otros, como sinónimos de “procedimiento”. La confusión que se extrae de las nociones que maneja el caso 2, es el resultado natural de las escasas investigaciones que se han hecho en DCS con respecto a qué se entiende por procedimiento como tal.

²³⁵ Véase punto 2.2.2., acápite b) de la presente tesis.

PARTE VI

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

IV. BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

4.1. Libros

Aisenberg, Beatriz (comp.).

(1994). Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Amigues, René - Zerbato, Marie Therese.

(1999). Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación. Fondo de Cultura Económica. México.

Ankersmit, Franklin R.

(2004). Historia y Topología: ascenso y caída de la metáfora. Fondo de Cultura Económica. México.

Antúñez, Serafín (et.al).

(2003). Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. Editorial Graó. Barcelona, España.

Apple, Michael W.

(1986). Ideología y Currículo. Editorial Akal. Madrid, España.

Bloch, Marc.

(2001). Introducción a la Historia. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

Braudel, Fernand.

(2002). La Historia y las Ciencias Sociales. Alianza Editorial. Madrid, España.

Bruner, Jerome S.

(2002). Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza Psicología. Madrid, España

Bruner, Jerome S.

(2001). Realidad mental y mundos posibles: los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Carretero, M. (et.al).

(2004). Aprender y pensar la historia. Amorroutu Ediciones. Buenos Aires, Argentina.

Carretero, Mario. (comp.).

(2002). Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Editorial Aique. España.

Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio; Asensio, Mikel.

(1997). La enseñanza de las Ciencias Sociales. Editorial Visor Aprendizaje. Madrid, España.

Contreras Domingo, José.

(1994). Enseñanza, currículum y profesorado. Editorial Akal. Madrid, España.

De la Fuente, Ramón - Álvarez, Francisco Javier.

(1998). Biología de la Mente. Fondo de Cultura Económica. México.

Gadamer, Hans-Georg.

(1997). Verdad y Método I. Ediciones Sígueme. Salamanca, España.

Galindo Cáceres, Jesús (Cord.).

(1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. Pearson Educación, México.

Gardner, Howard.

(2001). Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica. Bogotá, Colombia.

Grundy, Shirley

(1987). Currículum: Product or Praxis? The Falmer Press. London, England (hay traducción española).

Hernández, Roberto (et.al)

(2007). Fundamentos de metodología de la investigación. Editorial Mc Graw-Hill. México.

Hernández, Xavier.

(2002). Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Editorial Graó. Barcelona, España.

Jorba, Jaume y Cassellas, Ester.

(1997). La regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Editorial Síntesis – Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España

Le Goff, Jacques.

(1991). El Orden de la Memoria. El tiempo como imaginario. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Martinello, Marian y Cook, Gillian.

(2000). Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Pozo, Juan Ignacio y Postigo, Yolanda.

(2000). Los procedimientos como contenidos escolares. Editorial Edebé. Barcelona, España.

Shapiro, Lawrence.

(2007). La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros. Ediciones B. Barcelona, España

Stenhouse, Lawrence.

(1984). Investigación y Desarrollo del Currículum. Ediciones Morata. Madrid, España.

Trepat, Cristófol y Comes, Pilar.

(1999). El Tiempo y el Espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Editorial Graó. Barcelona, España.

Trepat, Cristófol.

(1999). Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico. Editorial Graó. Barcelona, España.

White, Hayden.

(2003). El texto histórico como artefacto literario y otros escritos. Editorial Paidós. Barcelona, España.

White, Hayden.

(1998). Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

4.2. Artículos y revistas

Bain, R. ¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de *Cómo aprende la gente*, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria, en: Bransford, J. and Donovan, S. (2005). How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom. U.S. National Academy of Sciences (Traducción al español en: <http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>).

Hernández, Xavier.

(2000). Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. En Revista IBER N° 24 Abril-Mayo, pp. 19-31. Barcelona, España.

Milos, Pedro.

(s.a.). Políticas de la Memoria. Instituciones, Historia y Memoria Colectiva en Memorias en Construcción. V Seminario sobre Patrimonio Cultural. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM). Santiago, Chile.

Prats, J. – Santacana, J.

(1998). Enseñar Historia y Ciencias Sociales. Principios básicos. En: Enciclopedia General de la Educación (volumen 3). Editorial Océano. Barcelona, España. Edición electrónica en: <http://www.ub.es/histodidactica>

Salas, Raúl.

(2007). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. Valdivia, Chile. Artículo electrónico disponible en:

www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100011&script=sci_arttext - 86k.

PARTE VII

ANEXOS DE INVESTIGACIÓN

Identificación de Casos

1. Identificación General

- | | |
|------------------------|---|
| 1.1. Profesor: | Caso 1. |
| 1.2. Título/grado: | Profesor de Educación Media en Historia y Ciencias Sociales. |
| 1.3. Institución: | Universidad Academia de Humanismo Cristiano. |
| 1.4. Años (docencia): | 01 (aprox.). |
| 1.5. Lugar de trabajo: | Liceo Polivalente Aldea María Reina. |
| 1.6. Cargo: | Profesor Titular Departamento de Historia y Ciencias Sociales. |
| 1.7. Modalidad: | Polivalente/Particular subvencionado con Financiamiento compartido (mixto). |

2. Información Preliminar

2.1. Antecedentes específicos

a) *Qué valora de su formación universitaria*

Las pre-prácticas, totalmente. O sea, yo creo que nos mandaran a prácticas desde el segundo año, todavía no lo he analizado específicamente por que, pero a mi me ayudó mucho porque me hacia poner la teoría en acción, e inmediatamente enfrentarse a todo lo que era conflictivo, a lo que era difícil, más o menos tener una idea, a lo mejor muy vaga porque las prácticas duraban dos horas a la semana, pero tu ya sabías cuales iban a ser las demandas que ibas a tener posteriormente, entonces en segundo año ya empezaste a tener pequeñas intervenciones. Yo considero que en quinto año cuando fuimos a hacer la práctica profesional, ya estábamos por lo menos enfrentados para hacer un buen manejo de grupo, y a partir de eso...te entregan buenas herramientas para hacer un buen manejo de grupo que es súper importante para generar buenas condiciones de aprendizaje. Valoro totalmente la práctica por sobre todo.

Supongo que detrás de eso hay todo un fundamento teórico cachai, de porqué nos mandan antes, pero tiene que ver con el hecho de que te ayudan o tu aprender a generar buenas para que se den los aprendizajes porque tu puedes tener muy buen manejo teórico, podí tener buenas nociones de didáctica, etc., pero si no le dai la importancia para generar las condiciones para que se de el aprendizaje, estai frito, no te va a funcionar.

b) *Qué critica de su formación universitaria*

Yo creo que es una critica que tiene que ver...no creo que pase tan solo por esta universidad, sino que yo creo que pasa por toda la visión educativa que hay hoy en día en el país. Yo creo que no tienen claro cual es el rol, hoy en día, del colegio, cual es el rol institucional y el rol social del colegio. Que pasa que por un lado teníamos toda la formación de la disciplina Historia súper fuerte verdad, enseñándonos los contenidos, y obviamente la teníamos que tener, la teníamos que manejar bien para aprobar, era fundamental. Pero por otro lado teníamos toda la formación constructivista, educativa, crítica, etc., de intervenir, de educación-acción, etc. Sin embargo, tu llegai y al final esas dos vertientes nunca convergen en nada porque tu llegai a la escuela y te das cuenta que la escuela no tiene claro el rol que tiene que cumplir

hoy en día; entonces te encuentras con profesores cachai, con muchos profesores también de la Academia o alumnos que están ya terminando, que tienen una muy buena formación teórica y sienten que no es aprovechable (sic) y terminan al final fastidiados, dicen: “yo estoy tratando poco menos de rogar que me escuchen, que traten de adquirir mis conocimientos”, y resulta que esa no debiese ser la función porque antiguamente se supone que el profesor era una persona respetada, era prácticamente un maestro donde los discípulos iban a escucharlo. Y por otro lado tienes un colegio que te demanda verdad, funciones esenciales que no cumplen los papás en la casa: que eduqué al niño en valores, que lo corrija, que no caiga en esto, que no caiga en esto otro, porque son valores que los papás prácticamente no pueden cumplir porque trabajan, no se po, cuarenta horas igual que tu...y te tiran la pega a ti.

c) *En qué ramos o momentos trató el tema de los procedimientos*

Yo creo que en teoría curricular, cuando vimos ese curso...ahí se trató de hacer atisbos no solo de los procedimentales, sino también de los actitudinales y de los conceptuales. Se intento hacer que nosotros un poco desglosáramos los conceptuales en procedimentales, y entendiéramos que eran una serie de pasos.

Pero no fue un curso que tuviera como único objeto los procedimentales, sino que más bien era como armar un currículum, en que consistía el currículum, cual era la idea del currículum como columna vertebral en el fondo. Pero donde se trató así como fuerte yo siento, el único curso que hubo fue un optativo que tuvimos...usos y recursos para la enseñanza media, que juntamente te enseñaban como usar y te daban el sustento teórico, del usar recursos, y en el usar recursos están los procedimientos, y te hablaban de la secuenciación, del porque era importante desglosar y entender un procedimiento, de la dificultad que tenían los profesores de entender por ejemplo un procedimiento porque no lo podían explicar; cuando te digan “reflexione” (sic) yo que estoy con un octavo básico y les digo “reflexionen” y los chiquillos son súper concretos entonces ¿en qué minuto un profesor o alguien les ha explicado lo que es reflexionar? Y pídemle a mi que les explique como se reflexiona y no voy a poder explicar porque yo no lo tengo conceptualizado como se explican los pasos para la reflexión. Puede ser también cuando les pedís que analicen, critiquen, entonces son conceptos súper abstractos para ellos y uno como que los aprende por osmosis finalmente y como que tu los asimiláis así en la práctica, lo aprendís a hacer pero nunca aprendiste como era la función, los pasos que tenias que hacer, pero lo sabes: analizas, te evalúan en el análisis y de hecho está

bien. Pídeme que te los explique y ya es una dificultad para mí. Creo que ese curso tendía un poco a eso, a la secuenciación, a los pasos a seguir. La única forma de que alguien pueda hacer algo, sobretodo cuando es chico y no lo conoce y lo ignora, no lo aprendió por osmosis como nosotros, es que en el fondo se le explique y el profesor muchas veces no esta en condiciones para explicarlo porque nunca se lo explicaron, y ellos lo van a entender igual como los entendí yo, aprendiéndolo en la práctica.

Identificación de Casos

1. Identificación General

- | | |
|------------------------|---|
| 1.1. Profesor: | Caso 2. |
| 1.2. Título/grado: | Profesor de Estado en Historia y Geografía. |
| 1.3. Institución: | Academia Superior de Ciencias Pedagógicas (actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación). |
| 1.4. Años (docencia): | 15 (aprox.). |
| 1.5. Lugar de trabajo: | Colegio IDOP (Instituto de Orientación Pedagógica). |
| 1.6. Cargo: | Profesor Titular Departamento de Historia y Ciencias Sociales. |
| 1.7. Modalidad: | Particular subvencionado con Financiamiento compartido (mixto). |

2. Información Preliminar

2.1. Antecedentes específicos

a) *Qué valora y critica de su formación universitaria*

Nosotros fuimos formados inicialmente en un estilo bastante conductista en la escuela, en la universidad más o menos lo mismo...llegaron posteriormente los primeros profesores desde el exilio que nos entregaron algunas herramientas nuevas, algunas teorías cognitivas nuevas, pero aun todavía se manejaban estilos tradicionales de instrucción o de aprendizaje con los alumnos, entonces...para ser franco no fue mucho lo que aprendí en la universidad, más bien desde lo cognitivo, desde lo teórico, en lo contenidista mucho, pero desde la labor pedagógica poco, entonces es como una primera descripción...

En la formación universitaria uno encuentra, de alguna forma, elementos que te permiten reafirmar tu vocación. Eso es indiscutible. O sea uno viaja a la universidad y rápidamente se da cuenta si es su área vocacional o no. Sin embargo, el desarrollo del pensamiento reflexivo-critico que logras tu alcanzar en la universidad, te permite estimar si es el camino correcto la

pedagogía o los estudios sociales, porque el área en que yo me formé era el área social. Entonces, al primer año ya dentro del pedagógico tuve excelentes maestros que me aproximaron a lo que era el rol del profesor, o sea, eso es innegable. En un segundo lugar, en un segundo momento de la carrera, la parte vocacional va adquiriendo aspectos desde el mundo de la moral, de los valores, que uno rápidamente comprende cuando va a sus primeras visitas o prácticas de observación, y comienza a entrar en diferentes entornos en donde como estudiante uno se da cuenta de la disgregación que hay en el país, de las desigualdades que pueden existir, y como todo aquello repercute en la formación de un juicio crítico y moral de los alumnos, y también de los profesores. De ahí pasamos a un contraste, cierto: la universidad como que tiene un divorcio con la realidad pedagógica inmediata, el contexto que a ti te toca evaluar. Sin embargo, la universidad generó algunos planes piloto como para poder integrarse, acoplarse a estas realidades y darles respuesta ante las demandas que venían emergiendo ya en esa época (noventa). Yo creo que de ahí en adelante, el Ministerio de Educación y las universidades de la época que impartían pedagogía (la Católica, el Pedagógico, la Universidad de Concepción, la Universidad de Valparaíso, la Católica de Valparaíso, y algunas universidades privadas que ya existían) comenzaron a replantearse la formación inicial docente, que quizás

era importante el contenido de la formación inicial docente, el saber teórico, pero también era importante vincularse a un estudio más cultural de la realidad escolar. Entonces, creo que en la década del noventa, inicios de la Reforma, comienza toda esta comisión de desarrollo de la Reforma Educacional a incorporar las diferentes culturas escolares que existían. Y yo iba más adelantado como en la época del noventa, año noventa y cuatro, noventa y tres, cuando empezamos a trabajar en todo el tema de la educación cívica, la formación ciudadana o formación ciudadana, cómo incorporar al alumno de contextos vulnerables, de contextos con disfuncionalidades (sistémicas, dicen algunos) a nivel familiar, en todo el tema de la pedagogía emocional y la pedagogía de la moral. Yo asistí un tiempo a la escuela de filosofía del pedagógico y trabajé bastante el enfoque institucionalista francés que había nacido en la época del setenta, importante, que se coincide de alguna manera con el enfoque de la pedagógica emancipadora, transformadora de Freire, pero tiene algunos puntos en contra sobre todo en el tema valórico, que quizás en la formación de docentes que yo tuve, no se le dio un énfasis a todo el desarrollo del juicio moral, a la búsqueda de valores, al estudio etnográfico de la cultura en la cual está vinculado el profesor, y el tiene que ser un actor de transformación y de cambio...liberador de prejuicios que extiende la sociedad hacia ciertos grupos. Entonces, el profesor

cómo articula, cómo busca en esos grupos potencialidades, capacidades, competencias que ya traen y no las reconocen, pero las tienen. Entonces desde la pedagogía institucional traté siempre e intento siempre ahí instalar un valor que es el valor de la dignidad humana como primer elemento del profesor, el profesor no puede destruir lo principal que es la persona que va a formar o que va a educar o que se va a entrapar ahí en una mutua formación, tanto profesor como alumno. El primer valor que tengo que rescatar en la formación, y que no lo rescato de la formación que tuve en la universidad, es la dignidad del ser humano. Yo creo que eso es básico, es fundamental. Tu construyes y deconstruyes, a partir del dialogo permanente, viendo al otro como otro, como un sujeto que también construye...o sea que él tiene dignidad y tiene juicio, tiene valores, tiene historias de vida, tiene trayectorias de vida que también va a estar intercambiando en esta formación. O sea es una ida y vuelta. Entonces, por lo tanto, creo que es importante rescatar que el contexto pedagógico de mi práctica, de mi vivencia, de mi historia vinculada con estos diferentes contextos tanto de clase media como de clase alta, como de clase extrema baja, me permitió darme cuenta que la pedagogía tiene que partir por cimentar una educación moral. Creo que de ahí nace el pedagogo. Y ahí está la división entre la educación y la pedagogía, ah. Yo lo que recibí en la formación académica estuvo

más vinculado a las teorías de la educación, al currículum como algo macro; pero el micro-currículum de aula, el currículum oculto, el currículum implícito que está en el aula y que debe desplegar el profesor, tiene que adscribirse a un discurso pedagógico desde la escuela moral. Porque estás en una situación en la cual la moral, muchas veces la construyen los grupos dominantes, pero no se da...nos hacemos los locos frente al tema de la realidad que tiene esas familias, que muchas de ellas son disfuncionales, desestructuradas, el niño está en abandono, situación irregular, cómo acogemos esa situación desde la Historia y las Ciencias Sociales, que es lo que a mi más me importaba. Cómo puedo darle a entender a él que la historia de este país también pasa por la historia de él, y que él también construye nuestra historia día a día. Es una historia silenciosa que muchas veces los historiadores las niegan en sus construcciones teóricas, pero que el sujeto también se ve forzado a reclamar por un protagonismo en su historia de vida personal ¿y donde lo hace? En la sala de clases. Creo que es importante. Entonces eso fue como la contraposición que yo hago de lo que logré alcanzar en la teoría, en la formación instrumental quizá, en los contenidos, en las prácticas iniciales de la universidad, creo que se desvinculó o es una pedagogía sin amor, digámoslo así, es una educación muy insípida, muy formal, que si bien apunta al desarrollo mental de las

personas, se olvida de que todas las personas ya tienen algo desarrollado en su mente; tienen imaginarios, tienen un mapa mental, códigos con los cuales se mueven y que el profesor debe ser residente, debe tratar de integrar esos saberes que tiene el alumno con los saberes que le administro desde lo disciplinario, y cómo se provoca ahí, ah, esa negociación constante para que el alumno vea que hay algo que le importa aprender de ese profesor, o de lo que él trae, de lo novedoso que él trae, para hacer un puente hacia la ciencia ¿Quién hace el puente? Yo creo que es el pedagogo. No es la ciencia de la universidad. La universidad, creo yo que está en una parada en estos momentos, bastante divorciada de la realidad chilena. Son pocas las universidades que han creado planes de incorporarse a la realidad inmediata y tomar de ahí experiencias, valorando esta idea relativista de la construcción de las ciencias, de que hoy la ciencia no se construye de grandes teorías, se construyen micro-espacios, micro-teorías, micro-investigaciones culturales, donde la Historia y las Ciencias Sociales tienen mucho que decir junto a otras ciencias disciplinarias como la sociología, la antropología, la etnografía, el estudio antropológico, el estudio de la socio-demografía, que son importantes porque el profesor de Historia y Ciencias Sociales o es un profesor unidisciplinar; tiene que tener una visión amplia como Braudel siempre lo señaló: el estudio de la sociedad tiene que ser

el estudio de la realidad social desde diferentes enfoques: un antropólogo, un trabajador social, un sociólogo, un historiador, un filosofo en algunos momentos, y tiene que estar frente a las demandas que sus alumnos tengan. A mayor deprivación, a mayor vulnerabilidad, mayores son las demandas que van a tener esos muchachos, que incluso demandas que vienen desde sus familias, funciones de la familia que uno también tiene que de alguna manera absorberlas: roles paternos, roles maternos inclusive, que de repente hay que socializar y hay que generar en ellos para que ellos de alguna forma se vayan constituyendo como ciudadanos, como personas con valores, con virtudes, pero que aprendan desde su realidad inmediata, desde los proyectos de vida que ellos puedan brindarse, no cosas utópicas. Entonces, por eso que es importante que la universidad no se divorcie de la realidad escolar. Eso es lo que yo aprendí, ah. Y me di cuenta que la universidad no me entregaba eso, me entregaba solamente soportes teóricos que yo los puedo aprender en cualquier libro. No así, la realidad y el mapa mental que uno puede lograr con estas experiencias de vida. Creo que eso es un enriquecimiento. Ahora, no se oponen ambos, pero yo creo que es importante que la universidad también desarrollen vínculos con estas otras realidades, de los valores, de la formación ciudadana, del estudio más bien de cultura escolar, de porque el muchacho actúa dentro de la sala de clase, no es cierto,

de una manera o de otra; cual es la situación de abandono en la cual están muchos colegios en nuestro país que son públicos, y quizás también se vincula al espiral de movilizaciones que se iniciaron desde ya en esa época (en los noventa) y que hoy están llegando a su etapa más crítica, ah, de demandas incumplidas, de una educación que se municipalizó y que se vendió un gran programa, un gran proyecto de educación municipal y que en la actualidad no se ha construido, no se ha desarrollado, y que en el fondo lo más importante es que la educación debe formar integralmente a las personas...el profesor que sale recién de la universidad lo que hace es instruir muchas veces a sus alumnos, pero no los forma, no les entrega herramientas para la vida, y eso yo creo que es lo más deficiente. Se habla muchas veces de las competencias, pero si apenas tenemos los valores, la cimentación inicial “como el alumno se da cuenta que es una persona humana” que tiene dignidad, tiene derechos, y cuando el profesor en el aula intenta entregarle contenidos solamente, se olvida que ahí al otro lado tiene a una persona, no a un robot. Tiene que estar constantemente retroalimentando, buscando en la otra persona el interés, buscando el asombro, la capacidad de aprender. Pero la capacidad de aprender se desarrolla.

c) *En qué ramos o momentos trató el tema de los procedimientos*

¿En la formación de la universidad? Bueno, en esa época cuando yo me formé, los curriculistas, los encargados de planeamiento en la universidad, la mayor parte de ellos seguían fuertemente la tendencia de la didáctica por objetivos, lo cual no neutralizaba el concepto que ya se estaba afinando de procedimiento en la educación, y que nace (entiendo yo) por lo que he estudiado y por lo que al menos aprendí en diferentes cursos que he tomado, que con la LOGSE española viene como todo un re-descubrimiento, un nuevo enfoque pedagógico, una corriente pedagógica nueva, que rescata justamente los procedimientos mentales de trabajo en el sujeto, más que en la transmisión de saberes desde el profesor. Entonces, ahí viene todo un tema de preocuparse más desde el aprendizaje visto desde el otro: qué procesos mentales el otro va a desarrollar. Bueno, ese, ese modelo de estudio, yo francamente no tuve instrucción en la universidad. En la universidad vivíamos un momento en donde todavía se trabajaba la taxonomía de Bloom, la didáctica por objetivos con un revestimiento entre cognitivo y conductista, algo vimos de Ausubel, Novak, pero no se profundizó. Trabajamos si en algunos ramos como filosofía de la educación, como psicología del aprendizaje, mucho a Vygotski, a Bandura, trabajamos también a Piaget, pero muy alejado de lo que era la

pedagogía, del discurso del profesor y como se retroalimenta esta teoría (constructivista se llama ahora), para otros era más bien de decodificar las estructuras, decía Piaget cierto, de los seres humanos, cómo ellos piensan, procesan la información, descubren aprendizajes nuevos, entonces yo creo que la formación que recibí en la UMCE fue muy psicologista, y biologicista quizás, y que se alejaba un poco de la didáctica y de la pedagogía, que hoy en día es muy fuerte, es muy interesante. Pero fíjate que en la actualidad se da mucho de didáctica y de pedagogía, pero se deja de lado la psicología (ríe), entonces es como un abandonar algo importante que si bien el ser humano está desarrollando aprendizajes de tipo social, comunitarios, individuales, también hay que entender que el proceso de aprendizaje es algo biológico, no es algo que esté excluido de lo biológico. Un proceso complejo de lo cognitivo, de las ciencias humanas, o sea, y también de las ciencias biológicas; por algo la psiquiatría, la neurología, la psicopedagogía, estudian también los canales, los conectores internos del ser humano para que logren el aprendizaje. Entonces creo que mucho se ha avanzado en la psicología norteamericana, con mucha investigación desde la época de los cincuenta, sesenta, setenta, desde la época de los conductistas que aportaron mucho a eso; pero también se avanzó mucho en la década del setenta en Europa, a partir de la escuela de Piaget, con todo lo que era desde lo

biológico a lo social, por eso que después Vygotski adquiere importancia, también en las corrientes latinoamericanas, pero también es importante ver que aquí no es absolutizar una ni otra teoría, creo yo que en todas las teorías trato de verlas como en conexión. Creo que hay que hacer una visión más ecléctica y tomar de cada una de ellas, yo creo, elementos interesantes, ah. Uno siempre habla de constructivismo y del aprendizaje significativo, olvidándose que el que construye el concepto de aprendizaje significativo son los cognitivistas, con Ausubel, y que no es justamente el constructivismo el que construye el concepto. Entonces ahí hay un decurso, una evolución que debe ser interesante y que los alumnos a veces tienden a ser bastante buenos para etiquetar: “ah, este profesor es conductista”, “ah, este otro es constructivista”, “ah, este otro, no sé, obedece a otra clasificación”, se habla también de enfoques tradicionales y de enfoques innovadores...creo que el acento no está ahí, el acento (ya lo decían algunos pensadores antiguos) está en la autoformación, Rousseau, Piaget también hablaba del andamiaje, de cómo el sujeto tiene estructuras mentales que le permiten obtener resultados, dar soluciones a problemas, Bruner también lo plantea a través de la interacción y del lenguaje como un elemento, un dispositivo para aprehender de los otros, y para aprender de las experiencias personales, pero también los procedimientos son

importantes en la resolución de problemas cotidianos, por eso que ha surgido toda esta teoría de las “competencias” que son macro-procedimientos que se ponen en práctica a partir de problemáticas reales que demandan la movilización de un saber con procedimientos, capacidades y destrezas, para resolver una problemática real. Y es ahí con tiempo, porque las competencias provienen de una teoría del tiempo como un recurso escaso, cómo el sujeto cada vez es más competente en la medida que el mercado le exige ciertas demandas, ah, ciertas destrezas, y como él puede pensar todas esas destrezas y el saber teórico que tiene, para dar una respuesta eficiente. Entonces, hay todo un tema de la construcción del currículum por competencias que también es algo novedoso y que yo en mi época tampoco lo estudié, ah. Si bien en la época en la cual yo estudié, me formé en una visión...ni siquiera hablaba de procedimientos, hablaba de objetivos. O sea, todo el acto pedagógico nacía de un objetivo, de una visión instruccional, de una visión (no digamos conductista) pero pre-establecida desde la preparación de la enseñanza, donde yo solamente me pongo en un parámetro, en el del maestro, donde el maestro entregaba todos los conocimientos o todas las experiencias para que los alumnos pudieran desarrollar cosas. Pero todavía no entraba fuertemente el constructivismo, todavía en esa época había temor por entrar en el constructivismo, te estoy hablando del noventa, que ni si quiera

todavía se empezaba a hacer la Reforma. Eso te puedo señalar en torno a la formación.

Identificación de Casos

1. Identificación general

- | | |
|------------------------|--|
| 1.1. Profesor: | Caso 3 |
| 1.2. Título/grado: | Licenciado en Educación mención
Historia y Geografía. |
| 1.3. Institución: | Universidad Técnica del Estado (actual
Universidad de Santiago de Chile). |
| 1.4. Años (docencia): | 23 (aprox.). |
| 1.5. Lugar de trabajo: | Colegio Coronel Eleuterio Ramírez
Molina. |
| 1.6. Cargo: | Jefe Departamento de Historia y Ciencias
Sociales. |
| 1.7. Modalidad: | Particular subvencionado mixto (Jornada
Escolar Completa). |

2. Información preliminar

2.1. Antecedentes específicos

a) *¿Qué valora de su formación universitaria?*

A nivel general me gustó mucho lo que es la formación en la especialización. En general, tuve buenos y malos profesores pero me gustó la formación, una formación amplia, no muy especificista por decirlo de alguna manera, no muy así al detalle de un período específico de la Historia. Me gustaba porque era una visión amplia, profunda también hasta cierto punto, pero no especificista. Y lo que no me gustaba mucho, que hasta el día de hoy tampoco me gusta mucho, es todo lo que tenga que ver con los temas propiamente tal del área general, es decir, no me gusta mucho todo lo que tenga que ver con currículum (sonríe), lo que tenga que ver con filosofía de la educación, esas cosas no me gustan. Sí me gustó mucho el área de la evaluación, eso sí que me gustó y se notaba incluso hasta en las notas, pero todo lo que tenga que ver con investigaciones educacionales, nunca me ha gustado...

En la especialidad lo que más me gustó, dentro de los profesores, bueno especialmente lo que me gustaba era Historia de América, y

por sobre todo me gustó la Edad Media, o sea, algo que me gustó mucho fue la Edad Media. Cambié profesor de la Edad Media, porque los primeros dos (sic), la verdad es que el profesor daba la sensación de no saber nada, o sea de ser “penca”, y tu no admirai a los profesores “penca”.

b) *¿En qué ramos o momentos trató el tema de los procedimientos?*

Mira, los procedimentales...en mis tiempos como que tu te sacaban el título, lo máximo de procedimientos que hacíai era cuando hacías la práctica y de ahí pa fuera. La verdad es que no habían cosas prácticas, era pura teoría, por decirlo de alguna manera; puras cosas que son como para investigadores en educación más que para profesores de aula propiamente tal. Por lo tanto la mayor experiencia tu la adquirí haciendo clases...

Yo juro, y me gustan dos cosas: las actitudes y los contenidos. El procedimiento...hay muchos procedimientos para llegar a lo mismo, pero fundamental actitud (valores). Contenidos también pero yo creo que en forma más, en otro sentido. Responsabilidad, ganas de ser más, en esas cosas es donde yo creo (le pego más...), pero me gustan mucho los contenidos, me gustan. El procedimiento...aplico guías o trato de hacer materiales

últimamente más tecnológicos como las presentaciones. Si tuviera tiempo, más tiempo, obviamente que para hacer mucha actividad mucha cosa se requiere mucho tiempo y no te da el tiempo. Para crear una guía, una actividad, un puzzle, un mapa conceptual o todo lo que tenga que ver con que el niño complete, haga, etc., son horas (enfatisa) y aquí es una las que los hace, si la cuestión es esa, aquí en el colegio...llegai tu a llenar papeles a tu casa: que porque esto, que porque lo otro, que porque aquí, que porque allá, pero no piensan todo el tiempo que tu dedikai a preparar pruebas, a preparar guías, hasta el día de hoy cuarto medio no tiene libro, a preparar ejercicios...

¿Rol de la Unidad Técnico Pedagógica al respecto?

UTP (Unidad Técnico Pedagógica) se mueve solo para fiscalizar pero no hay apoyo, apoyo en el sentido de que tú vayas allá, no. De partida, todos lo que ellos tienen es lo que uno les da...ponte tú, un ejemplo claro, el data que estoy ocupando este año me lo compré yo, o sea, me compré un notebook que esa es la gran inversión de este año mía, setecientas y tantas lucas en un notebook y un data, porque si yo espero que te pasen el data podría estar tres años esperando a que llegue el data, porque en estos momentos son dos pa todo el colegio, y tenís que andar con todo, con tu notebook,

con tu data, con tu pendrive, con tu alargador también porque, y dar gracias a Dios si encontrais el enchufe. Pero la verdad es que me ha gustado trabajar con data, bueno, el año pasado trabajé algunas cosas; es más dinámico, o sea por último es más visual...lo que más tiene que poner uno es más imágenes en realidad porque la cháchara, al final de cuentas...el contenido está muy alejado de ellos. La verdad es que a mí me gusta mucho la Historia pero ellos no tienen la capacidad de visualizar aun que están insertos dentro de una situación histórica, o sea, que a fin de cuentas, qué somos y para donde vamos, de adonde vinimos, a ellos le interesa un camino.

Transcripción oficial entrevista

1. Identificación General

- | | |
|------------------------|---|
| 1.1. Profesor: | Caso 1. |
| 1.2. Título/grado: | Profesor de Educación Media en Historia y Ciencias Sociales. |
| 1.3. Institución: | Universidad Academia de Humanismo Cristiano. |
| 1.4. Años (docencia): | 01 (aprox.). |
| 1.5. Lugar de trabajo: | Liceo Polivalente Aldea María Reina. |
| 1.6. Cargo: | Profesor Titular Departamento de Historia y Ciencias Sociales. |
| 1.7. Modalidad: | Polivalente/Particular subvencionado con financiamiento compartido (mixto). |

2. Entrevista Realizada Caso 1

2.1. *¿Podría darme una definición inicial sobre qué entiende por contenido conceptual, contenido procedimental y contenido actitudinal, respectivamente?*

Como que esa pregunta me complicó al principio...voy a tratar igual de contestarla. Contenido conceptual para mí es como (ademán de obvio), contenido conceptual; tanto el mismo nombre lo dice, no tendría mayor aporte que decir al respecto, así como dato, fecha, datos básicos para apoyar y después desarrollar posteriores aprendizajes en función de esos datos bases, que después van a ser como el esqueleto de cualquier aprendizaje, creo yo, como el esqueleto de cualquier aprendizaje lo, lo conceptual. Lo procedimental, contenidos procedimentales, sería como...todos aquellos aprendizajes que te ayudan a poder aplicar ese esqueleto, poder utilizar ese esqueleto. Y lo actitudinal sería como todos aquellos aprendizajes, o en este caso contenidos, que te ayudan a aprender a reflexionar acerca de, y a tener análisis más profundos respecto a ese esqueleto mismo y a como se estructuran, así yo lo veo. Pero tiene un orden...es jerárquico, o sea, partís por el esqueleto: el edificio no parte del quinto piso, no, de la base. Si no hay buena base, difícilmente vai a poder hacer, extender el edificio hacia arriba...aportan a tres aristas que son totalmente complementarias, y si

una falla, probablemente hayan después desigualdades en las otras posteriores; y creo que son jerárquicas, o sea, que yo creo que sin ese esqueleto difícilmente vai a conseguir...o a lo mejor lo vas a conseguir pero siempre vai a estar como “tambaleando”.

Yo estoy acostumbrada, a lo mejor es una cuestión de conceptos, a definir “aprendizajes” y no “contenidos”. Entonces, el contenido conceptual siento que su nombre lo dice, entonces por eso me complicaba como encontrarle mayor definición. Pero es como eso: un esqueleto base para poder lograr, a partir de eso, posteriores aprendizajes más complejos. Es como de lo más concreto a lo más abstracto.

2.2. *De acuerdo con la pregunta anterior ¿A cuál de los tres contenidos usted le asigna mayor relevancia a la hora de enseñar en la clase de Historia? ¿Por qué?*

En estos momentos, yo le asigno más relevancia a los procedimentales, pero por la edad con la que estoy trabajando, solamente por eso. Porque yo estoy trabajando con personas de octavo, en séptimo tu todavía podís trabajar con niños en lo concreto, y en octavo igual, que es como reforzar hartó lo conceptual. Pero están en el momento propicio de potenciar lo procedimental y siempre con el fin de llegar a aprendizajes

actitudinales, o sea, aprendizajes en los cuales ellos puedan reflexionar. Pero estamos en el momento ya de enseñarles a aplicar los aprendizajes, e ir reforzando y a la vez también ir atrapando más aprendizajes conceptuales también...

¿Procedimientos para la Enseñanza Media?

Claro, si porque ahí es donde ya de lleno entran con... finalmente, tercero y cuarto medio es lo ideal, y lo que creo que mide la PSU (Prueba de Selección Universitaria) en muchas preguntas en la parte de sociales es, es actitud, actitudinal. Saber relacionar, saber interpretar la interpretación. Yo creo que la interpretación la puedes enseñar si primero enseñaste cómo interpretar, enseñaste cómo analizar, cómo reflexionar, y todo eso es actitudinal, o sea, perdón, todo eso es procedimental, son procedimientos.

2.3. *¿Cuáles son los procedimientos que, con mayor frecuencia, utiliza en la enseñanza de la Historia?*

En estos momentos, estoy utilizando mucho la comparación; la comparación y el establecer relaciones. Por ejemplo, nosotros estamos viendo procesos del siglo XX, primera y segunda guerra mundial, y en el contenido de enseñarles la colonización del siglo XIX, me sirvió

mucho y estoy trabajando con un material súper simple que es una estadística que habla de cuánta gente habla inglés en África y cuanta gente habla francés: no se po, un 60% habla inglés y un 30 % hablaba francés y un 10% hablaba el idioma nativo; tenís esos tres datos, cachai: porcentajes y los países a los cuales se refieren. Y tu con esos tres datos les enseñai a través de la comparación, que empiecen a sacar pequeñas conclusiones, por ejemplo “por qué en África se está hablando tanto inglés y no se habla tanto idioma nativo” “por qué en África (de ahí tu podís sacar otra comparación), por qué en África se habla un 60% de inglés y un 10% de francés” y el criterio de comparación ¿Cuál es? Es que analicen los distintos idiomas que se hablan en África. Entonces ahí tu les empezai a interpretar “los porqué” “los porqué”, y ahí tu los estai induciendo a que deduzcan en el fondo, deduzcan “que relación habrá entre si la (sic) y colonización”...

¿Volver al contenido conceptual o avanzar?

Por ahora, por ahora, solamente reforzar el concepto que a mi me interesa que les quede claro es “que es la colonización del siglo XIX”, en qué afectó a los países, como en cierta forma indujo a los distintos nacionalismos posteriores, a las distintas independencias, cómo afectó a la estructura original de un continente en este caso como África, cómo se vieron afectados “qué es la colonización”, y África es como un súper

buen ejemplo para ver como se vieron afectados por distintos incidentes. Entonces, a través de la comparación, po; ellos al ver 60% de inglés y un 10% de idiomas nativos, que solamente quedan prácticamente dos países en origen que hablan esos idiomas nativos, se dan inmediatamente cuenta que algo pasa, y el criterio de comparación cuál es acá: el idioma de los países. Un criterio súper simple “los datos, 60 y 10%” fáciles de entender, qué pasa con eso. Y dudas a partir de datos tan simples, tu les estai ya enseñando a interpretar a partir de dos datos ellos están interpretando; no interpretando desde un texto todavía, porque a lo mejor es muy complicado para ellos pedirles que te expliquen un texto; de hecho lo intenté y, te digo, fue un fracaso al principio porque les estaba pidiendo mucho, porque todavía no les había enseñado ni siquiera como interpretar cosas básicas como dato. Ponerles una estadística sola, o ponerles un gráfico así, tirárselos solos, tampoco lo van a entender. Pero si tu les decís “este es el criterio de comparación, sáquenme conclusiones de esto” ya lo pueden empezar a hacer...el primer paso era “díganme que quiere decir o interprétenme que quiere decir, no se po, que hablen 60% de inglés y un 10% de idioma nativo” y lo primero que dijeron así, a simple vista, el primer paso con el que yo me conformaba es que me dijeran (algo súper fácil): “hablan más inglés, en mayor parte inglés, que idioma nativo” y en segundo lugar hablan después el segundo idioma que les sigue, el francés...y el último idioma que hablan es el idioma nativo. Entonces,

el primer paso es lo que primero está a la vista. Y después tu podís pasar al segundo paso que “ya, a través de esto, intérpreteme que querrá decir que ellos hablen un 60% de inglés y un 10% de idioma nativo” y ahí tu les empiezas “tendrá relación con...”; tu siempre los estás apoyando, igual tenís que apoyarlos un poco en la, en pedirles ciertas interpretaciones aunque sean básicas “tendrá que ver con la colonización...”, “tendrá que ver con el interés por estos territorios...”. Y ya ahí les estai metiendo puro contenido. Al final, la idea es que a partir de esto ellos entiendan que es la colonización, finalmente; todo el periodo de la colonización en esa época del siglo XIX. Y todo con un gráfico...y es a través de un recurso de aprendizaje que es muy simple...no requiere, tu lo podís enriquecer mucho, podís potenciarlo mucho. Y los pasos son esos, o sea: primer paso, que simplemente ellos se percaten de algo que es muy obvio, que es que hay un mayor porcentaje de un idioma y un menor porcentaje del otro; y después que se percaten de la segunda cosa que, tal vez, no es tan obvia pero que al final igual lo es que es que en el fondo, de que, curiosamente, el idioma nativo es el que menos se habla, y curiosamente los idiomas extranjeros son los que más se hablan en la época al final, “por que”, y ya de ahí vienen interpretaciones más profundas.

- 2.4. *A su juicio ¿Qué es lo más importante que aprende un estudiante a través de los procedimientos señalados en la respuesta anterior?*

En este caso... que aprendan a establecer relaciones y que aprendan a interpretar, en este caso, sobre todo a establecer relaciones...en este caso a nivel general. Y que aprendan a establecer relaciones, por lo menos eso trato de hacer, desde la interpretación de pequeños datos.

- 2.5. *Para usted ¿Qué rol desempeñan los recursos y materiales de apoyo en la enseñanza de los procedimientos en Historia? ¿Podría darme un ejemplo relacionado con la enseñanza de un proceso o concepto histórico específico?*

Yo creo que son súper importantes, son súper importantes. Ahora, ojo porque el recurso de aprendizaje puede ser un recurso que, a simple vista, sea muy, muy pobre, que no ocupe ni siquiera TICS (Tecnologías de la Información y Comunicación Social) ni nada de eso, pero si ese recurso es utilizado con estrategia metodológica, o sea tu tenés claro que tu a través de ese recurso querés potenciar ciertas cosas, bueno, lo podés explotar mucho y lo podés enriquecer mucho. Pero es importante. Sería muy distinto si yo les hubiese presentado un gráfico de África, a lo mejor, o no se po: yo estoy hablando de economía de África, un gráfico súper completo así como los que tienen los atlas, que ellos a lo mejor no

van a comprender a simple vista; ahí probablemente no me hubiera servido un recurso que a lo mejor sería muy rico, muy complejo, no me hubiera servido para eso, porque todavía están muy concretos en... ellos todavía ven las cosas demasiado concretas, o sea si tu les presentai no se po: el típico ejemplo de los dos vasos de agua...y yo lo he comprobado. Es muy distinto “explicar” un aprendizaje solamente verbalmente, a ponerles un ejemplo; tú ya le pones un ejemplo visual y ellos inmediatamente son capaces de establecer mayores relaciones y mayores aprendizajes. Si simplemente yo les digo “chiquillos, quiero que aprendan a establecer relaciones: establezcan una relación entre los idiomas que habla África y su situación”, en el caso de octavo, que necesitan apoyo visual, aprendizajes más completos porque por el nivel cognitivo les va a ser mucho más dificultoso, y probablemente en una prueba no lo contesten bien. Pero si tu les presentai una imagen dada, al tiro, ellos al tiro empiezan a sacar conclusiones. Son más concretos...y en este caso, con ellos por lo menos, pueden ser recursos súper simples, por suerte recursos simples, pero que tu tienes que saber como utilizar. Y el recurso ahí es importante porque es distinto con ellos explicar que mostrarles, yo lo he comprobado; puede ser hasta una fotografía, por ejemplo, una fotografía si tu la utilizai bien, va a ser una clase mucho más productiva que si simplemente tu les hablai de las actividades, les hacís una cátedra y les pides que tomen apuntes, porque probablemente va a ser más complejo, en todo sentido. Yo he utilizado películas con

ellos y ha sido mucho más productivo que si yo me pongo a hablarles del nacionalismo o de los totalitarismos. Entonces, o sea, el recurso es importante y un recurso bien trabajado, simple pero bien trabajado.

2.6. *¿De qué manera usted incluye los procedimientos en la planificación de aula?*

A ver, a nosotras el colegio nos exige un tipo de planificación que es mensual y yo por otro lado hago una diaria para apoyarme yo misma. No me acuerdo muy bien, pero creo que en estas planificaciones hay, creo que hay aprendizajes...no, no se dividen los aprendizajes en conceptuales, procedimentales y actitudinales, sino que se ponen aprendizajes, aprendizajes a lograr a nivel macro y aprendizajes cada clase. Esos son los dos tipos de aprendizaje que tengo. El aprendizaje que quieres lograr al final de la unidad: en este caso qué concepto o qué te interesa que aprendan; y el aprendizaje clase a clase, así lo dividen ellos. Ahora, claro, en la planificación está por escrito qué es lo que yo pretendo. Tal vez en el clase a clase pueda estar que ellos efectivamente aprendan a sacar conclusiones, o aprendan a establecer relaciones entre un dato y la situación de África en este caso, o entre un dato y la colonización, establecen relaciones, aprenden a comparar,... claro, en el clase a clase. Pero explícitamente no. Te estaría mintiendo si te dijera que está por procedimental, porque la planificación del colegio no lo

pide. No lo pide y, por otro lado, son exigencias del colegio también. Tu puedes tener a lo mejor la intención de hacer tu propia planificación o a lo mejor claro, la podría hacer yo por un cuento propio, pero el colegio te dice: si tu intentas poner otro tipo de planificación donde se complejizen los aprendizajes, estai desvirtuando el proyecto del colegio; sobre todo en colegios que recién partiendo con el cuento de la planificación, o sea, uno puede tener a lo mejor un nivel más desarrollado de planificación que el colegio no lo tiene, y (si) tu estai más adelantado también perjudicai al colegio. La idea es que todos vayan a la par, entonces tu tenis que adecuarte un poco.

¿Y los procedimientos en la planificación?

Yo los considero...no, no en el papel, sino que es un cuento que lo voy haciendo clase a clase...pero si el colegio tiene su forma de planificar y no especifican este tipo de aprendizaje. A ellos les basta con que tú pongas un aprendizaje clase a clase, y un aprendizaje mensual o por unidad...

¿Permite incorporar nuevos aprendizajes?

Tú puedes agregar más aprendizajes. Ahora, el colegio te pone pequeñas metas; ellos prefieren que tú estés con un aprendizaje y que lo

hagas bien, a que te estés complicando con hacer mayores aprendizajes. En ese sentido son como bien simples las cosas que piden...En cierta forma, el universo de profesores con el que yo trabajo, en promedio son de 50 años. Esa es la edad que tienen ellos. Y son profesores que no acostumbraban a planificar y que les incomoda planificar, por lo tanto si se les muestra un tipo de planificación, que se empezó a hacer el año pasado recién, están en pañales todavía; es lo que me dijo la jefa de UTP (Unidad Técnico Pedagógica), o sea, yo le mostré mi planificación y me dijo no...tienen que partir desde la base.

2.7. *¿Cómo usted evalúa los procedimientos? ¿Es mejor hacerlo de manera formativa o sumativa? ¿Por qué?*

Sumativa. Sumativa y eso yo lo dejo explicito en la prueba, en la evaluación y en los contenidos de evaluación que yo pongo. O sea, no se, por ejemplo generalmente yo les hago cinco preguntas que son conceptuales, así pero directamente conceptuales. De esas cinco, para los que tienen aprendizajes (porque hay muchos niños diferenciales) les hago escoger tres de las cinco, y los que digamos no tienen tantas dificultades de aprendizaje, están en el estándar, tienen que contestar las cinco. Y son preguntas de concepto ¿qué es nacionalismo? ¿Qué se entiende por, según la clase, por colonización? ¿En que fecha...? Totalmente conceptual. Después las otras preguntas son preguntas

generalmente que yo las hago de, no se po, un cuadro comparativo, establezca relaciones entre tal fecha, la misma situación. Generalmente le pongo un gráfico, generalmente el mismo ejemplo que se hace en la clase yo lo vuelvo a aplicar, pero a lo mejor con otro continente o con otro país. Y ahí yo espero que ellos más o menos hagan el mismo ejercicio. Siempre les hago ejercicios de procedimiento en todas las pruebas, porque ahí me permite saber si efectivamente ellos aprendieron el ejercicio o no, adquirieron esa herramienta procedimental o no, si desarrollaron la actividad finalmente...y finalmente siempre termino con un verdadero y falso, y este verdadero y falso es porque yo se que a veces los chiquillos tienen a lo mejor, tienen nociones que, apoya un poco a los conceptuales...pero a veces necesitan verlo ahí y en el verdadero y falso tienen que estar fundamentadas las verdaderas y las falsas, de modo de asegurarme que estén avanzando; verdaderas y falsas tienen que ir con fundamento. Y ahí también aplico un poco más la deducción; generalmente los verdaderos y falsos están relacionados con el esquema de interpretación. Y eso después se evalúa en una pauta de evaluación que es súper cortita y va generalmente al final de la prueba, y tiene los indicadores, aprendizajes conceptuales y procedimentales que son los que les estoy evaluando a los jóvenes, y de ahí como que si alcanzan un poco los actitudinales pero desde los procedimentales, es la interpretación en el fondo. Hay una pregunta que siempre tiene que ver con cierta reflexión. Y el puntaje que le asigno a cada criterio o a cada

indicador: cinco puntos, a lo mejor; un punto para cada conceptual y un punto para cada procedimental, y ahí ellos tienen su escala evaluativa.

¿Y en el clase a clase?

Sí. Trabajos, muchos trabajos, muchos trabajos todas las clases. En el primer mes, partí haciendo evaluación formativa, y a la hora de la prueba me llevé la gran sorpresa de que en la cátedra tu les revisas los cuadernos para ver que anotan, y generalmente los alumnos escuchan, entienden, pero a la hora de la prueba se les ha olvidado todo. Y ahí me di cuenta que con ellos la cátedra todavía no está como un muy buen elemento, porque es muy volátil lo que pueden aprender, pueden comprender incluso, pero los datos los olvidan o ciertos procesos importantes los olvidan. O sea, ahí tenía dos opciones: o dictarles, o tener clases en donde me aseguraba que escribieran todo pero no tenía como constatar que iban a aprender para el día de la prueba, o trabajar clase a clase. Entonces, nosotros tenemos un sistema que, no se po: hoy día, yo les hago a ellos clases los días martes y viernes. Los martes clases y el viernes evaluación. Martes clases y el viernes evaluación. Y a veces se intenta hacer martes y viernes evaluación. La evaluación son preguntas o trabajos referidos a la clase...y todos los trabajos tienen después una pauta de evaluación, y se entrega la próxima clase: por ejemplo, yo les hago el trabajo el día martes: la primera hora clase y la

segunda hora encargarme de hacerles el trabajo que se hace “en la clase”, porque a mi trabajar en clase me permite asegurarme de que ellos trabajen ahí, poder contestar dudas y trabajar con los diferenciales también. El día viernes nos dedicamos solamente a corregir el trabajo en clases, y ahí también está lo formativo, pero como un sustento...un registro de los aprendizajes distintos. Imagínate. Evaluar formativamente un curso de 45 alumnos es complicado porque tú puede que evalúes a los dos o tres que más participan ¿pero al resto de los diferenciales que no participan? Ahí tu tenís un registro de todo y una medición de todo. Ahora, requiere más trabajo, requiere revisar todos los viernes, revisar todos los martes, pero a la hora de las pruebas tu ya estai seguras de que ellos van a ser capaces de contestar una prueba, y yo comprobé que en el segundo mes tuve mejores resultados que en el primer mes...es mas trabajo si, implica revisar todas las clases, y es un desgaste para ellos también mayor, porque saben que a la clase van a ir a trabajar...pero se acostumbran. Por otro lado intento disminuir el trabajo a la casa, exceptuando cuando son trabajos más complicados y más grandes, o cuando son trabajos de lectura, ahí ya se lo tienen que llevar para la casa. Pero siempre se termina revisando en la clase, se dan 30 minutos para que terminen ahí, para poder contestar dudas, pero no yo soy una convencida, y en ese sentido por allá apoyo la reforma...sirve montones, sobre todo con niños, es bueno.

2.8. *A la hora de enseñar Historia ¿Cuáles son los nodos problemáticos que usted encuentra en sus estudiantes que dificulten la asimilación de los contenidos? ¿Qué factor puede estar actuando en ello?*

Primero yo creo que, todavía, la ignorancia de repente de no hacer una buena didáctica con ellos, sobre todo asumiendo que ellos no tienen de repente un nivel cognitivo tan complejo como para comprender conceptos que tu de repente les dices “ya chiquillos...”. La primera vez que les puse un esquema fue cuando estábamos viendo distintos niveles de población...unas pirámides de población del mundo: “analicen”. Y claro, algunos quedaron totalmente colgados porque tu les dices “analicen” y uno dice “yo lo entiendo” a lo mejor porque por osmosis lo comprendí, sin ni siquiera comprender la definición, pero lo entiendo, aprendí a aplicarlo. Y ellos no tenían idea de lo que era analizar y después de a poco comencé a ver las manitos que no entendían lo que era analizar...tu tenis que bajarte a ellos un poco, hacer mejor la didáctica y partir por lo qué es analizar. Ahora, tu a lo mejor me vai a preguntar como yo les explico qué es analizar; ni siquiera yo misma verbalicé lo que era analizar...Ahí se vuelve a apoyar lo concreto, generalmente hacer una explicación a través de una imagen donde lo están haciendo, te facilita mucho mas el hecho de ya poder analizar “...esto que ustedes están haciendo ¿Qué era? Era análisis”. O una vez que intenté...que aprendieran tiempo histórico, la multicausalidad y

todo eso, partí lentamente explicándoles lo que era multicausalidad, partí desde una explicación, no recuerdo muy bien ahora, pero cuando tu partís como desde lo complejo a lo simple, o podís partir al revés. Con ellos partir desde lo complejo a lo simple es medio complicado...pero si me di cuenta que cuando yo partía explicando multicausalidad, “y van a aprender esto y lo otro...”, quedaron muy colgados. Distinto fue hacer el ejercicio primero de que entendieran la multicausalidad. No se po: les mostré que para la primera guerra mundial habían causas preparatorias, causas inmediatas; las causas preparatorias son lo que prepara un escenario, las causas inmediatas es la gota que derramó el vaso. Y después que aprendieron todo esto, que lograron identificar (conceptual), identificar, pero ya estoy aplicando también lo procedimental: que identifiquen para después comparar y sacar conclusiones, sacar conclusiones de que eran múltiples causas para un hecho. Eso es pensar el tiempo histórico, eso es la multicausalidad. Pero tuvimos que partir para hacer el ejercicio de identificar, de comparar...y empíricamente comprendieron lo que era multicausalidad, y fue mucho más productivo que partir explicándoles qué es la multicausalidad, es muy abstracto para ellos, no la han experimentado y por lo tanto no entendían nada...sobre todo cuando uno sale de la universidad donde uno esta muy todavía con conceptos muy complejos y te cuesta un poco bajarte de...es como ya viste la luz, por lo tanto aprender a moverte con oscuridad te complejiza

mucho...cuando uno era niño no veía el mundo de forma tan abstracta, y cuando uno sale con todo el cuento de la universidad te cuesta mucho, y cometes muchos errores por lo mismo, y hay muchos aprendizajes que no se logran por lo mismo, me entendí, tiene que ver con eso.

2.9. *En relación al Marco Curricular Nacional ¿En qué unidad didáctica es más conveniente trabajar con procedimientos? ¿Por qué razón?*

A ver. Yo creo que solamente por las que he trabajado, y a lo mejor en las que mas me he apoyado yo y me ha servido mucho es en geografía. Ahora, en que unidad en específico, tal vez podría ser la unidad que estamos trabajando ahora: “procesos del siglo XX”, pero es porque es la unidad que estoy trabajando. O sea, te mentiría si te dijera. Yo creo que si hubiese trabajado en todas las unidades en mi vida, podría hablar con mayor categoría en qué unidad me acomoda más. Me acomoda más trabajar en esa porque he trabajado más tiempo en ella. Solamente por eso, o sea...

A ver. En historia procesos del siglo XX, pero me acomoda mucho apoyándome en geografía. Geografía me ayudó montones, o sea, yo creo que soy una de las pocas personas que aplica la geografía para explicar la historia, y que la apoya, o sea...a muchos, la geografía por lo menos como la aprendí yo acá, me permite hacer análisis sociales de

hechos históricos, desde el espacio y desde la relación hombre-medio, totalmente; entonces a mi me ha acomodado mucho porque ellos están estableciendo relaciones e inmediatamente identificando primero, después estableciendo relaciones y sacando conclusiones. Entonces la geografía para mi es todo lo contrario a odiarla, la quiero porque me sirve montones. Me permite concretizar muchas cosas, o sea, “por qué razón los territorios habrán sido motivos de conflicto” hasta incluso podis meter a Eric Hobsbawm cachai, en explicaciones de historia, y ya tenis que basarte en la geografía, y no simplemente decirles “ya chiquillos, apréndanse todos los países que participaron en la guerra y los territorios disputados” sino “por qué este territorio habrá sido tan importante para disputarse, qué riquezas tenía, identifiquemos primero en que se constituía geográficamente y físicamente ese territorio” ¿Qué relaciones permitía establecer ese territorio: económicas, políticas...” Avanzar hacia la geografía política, geografía territorial, el uso del territorio, los nacionalismos, y ahí hay un montón de cosas a través de la geografía. La localización, las salidas al mar, que relación tienen con el comercio, por qué se lo habrán disputado, parece ser que finalmente las disputas territoriales siempre llevan a conflictos al final...el tiempo y el espacio, o sea, al final la geografía es la relación hombre-medio y ahí está absolutamente relacionadas la historia y la geografía. En la didáctica de la geografía, el mapa es un buen recurso, el mapa es un excelente recurso.

2.10. *¿En dónde considera que es más provechoso, en términos de aprendizaje, enseñar los procedimientos: en Educación Básica o Media?*

Provechoso probablemente sea partir desde básica, desde básica. A lo mejor séptimo y octavo son cursos para empezar a potenciar los procedimientos. Porque quiere decir que cuando lleguen a primero, segundo medio, tu ya vai a empezar a trabajar los actitudinales, interpretaciones más profundas o procedimientos más profundos como la interpretación de textos ya. Entonces claro, si tu empezai a potenciar desde chiquitito a “tirar el elástico”, evidentemente vai a tener mejores resultados en la enseñanza media que si tu les tirai los procedimientos ya cuando están en tercero y cuarto medio. Generalmente los alumnos aprenden a, uno aprende a hacer procedimientos en la universidad. Yo en mi caso particular aprendí a hacer procedimientos en la universidad: en la universidad aprendí lo que era una comparación, en la universidad aprendí lo que era una interpretación. Entonces, claro que es más provechoso desde más pequeños mejor. Y séptimo y octavo es la edad en que ya están tal vez terminando lo concreto y empezando a complejizar sus aprendizajes. Ya conocen hartito...no es que sea una profesora, o quizás si, totalmente conceptual o del dato duro, pero sin bases, sin un esqueleto firme difícilmente tu vai a tener que potenciar, sin datos tu no tenís que potenciar, entonces no tenís que identificar

¿Qué vas a identificar si no tienes el dato? siempre con criterio: un dato que en sí mismo es dato, que importa solo por ser un dato, olvídate, no sirve para nada. Pero un dato que tiene un criterio, una altura de mira por decirlo así, claro que te sirve...

Transcripción oficial entrevista

1. Identificación general

- | | |
|------------------------|---|
| 1.1. Profesor: | Caso 2. |
| 1.2. Título/grado: | Profesor de Estado En Historia y Geografía. |
| 1.3. Institución: | Academia Superior de Ciencias Pedagógicas
(actual Universidad Metropolitana de Ciencias
de la Educación). |
| 1.4. Años (docencia): | 15 (aproximado). |
| 1.5. Lugar de trabajo: | Colegio IDOP (Instituto de Orientación
Pedagógica). |
| 1.6. Cargo: | Profesor Titular Departamento de Historia y
Ciencias Sociales. |
| 1.7. Modalidad: | Particular subvencionado con financiamiento
compartido (régimen mixto). |

2. Entrevista Realizada Caso 2

2.1. *¿Podría darme una definición inicial sobre qué entiende por contenido conceptual, contenido procedimental y contenido actitudinal, respectivamente?*

Los contenidos, o mejor dicho, las nociones, las nociones, tienen que ver con todo un desarrollo más bien de habilidades mentales, o más bien de cómo, cómo se instalan en procesos cognitivos internos del alumno o del estudiante, ciertos conceptos; conceptos que no son propios de él, sino que vienen de algún saber disciplinar. La geografía, la historia, la física, las matemáticas, que están organizados en cuerpos o corpus teóricos. Entonces, esas ciencias tienen métodos y objetos propios de una ciencia que utiliza ciertos conceptos o categorías conceptuales para entender la realidad tanto natural como social. Por lo tanto, cuando el alumno es enfrentado a un saber disciplinario, es el profesor quien toma ese saber disciplinario y lo adapta, cierto, para que el alumno pueda aprehender esos conceptos o nociones. Pero el tema es cómo yo instalo o cómo yo logro que el alumno aprenda o decodifique mejor esos conceptos. Hay diferentes teorías: algunas dicen que el estímulo-respuesta basta; otros nos dirán, cierto, que el alumno a partir de sus saberes previos, de lo que él entiende por la realidad, y al tener ese conflicto, o esa tensión entre el saber disciplinar y el saber vulgar o el

saber cotidiano de su realidad, el va a hacer una especie de trasvasije. Y quién hace el puente entre esos dos saberes es el profesor con un saber pedagógico, o sea, trata de ejemplificar y aterrizar el saber disciplinar teórico-conceptual, a situaciones concretas que el alumno las va presentando a partir de sus saberes previos. Entonces, esos conceptos o nodos conceptuales son los que el alumno maneja, los maneja más bien como conceptos operativos. Ejemplo: ley de la gravedad, un concepto general, abstracto y ¿Qué es lo que hace el profesor? Desarrolla un ejemplo en la pizarra o un ejemplo a través de la realidad de los alumnos, y comienza a preguntarles como ellos entienden la ley de la gravedad, ya; entonces va administrando los saberes, y finalmente llegan a una especie de negociación de esos saberes, donde él con un saber pedagógico, le da una profundidad conceptual didáctica. O sea, utiliza una forma de análisis del concepto, utiliza un desglose del concepto, alcances constructivos del concepto en la realidad misma del alumno, o inclusive le da ejemplos de aplicación del concepto. Entonces, yo así entiendo la parte cognitiva o conceptual, ya, y usando más bien una metodología desde la lógica cognitivista y también constructivista que no se opone, sino que son complementarias. O sea, el va articulando el trabajo del concepto, lo va desglosando y puede usar la técnica del mapa conceptual, que es una buena técnica.

En cuanto a lo procedimental, es un conjunto de operaciones, cómo el profesor a partir de su saber didáctico, toma el saber disciplinar y toma el saber vulgar o el aprendizaje inmediato que tiene el alumno, o sea, el aprendizaje previo, cierto, lo toma y a partir de este diagnostico que él hace de cuánto, o cuan más cerca o cuan más lejano están los saberes previos de los alumnos del concepto disciplinar del saber, el instala, cierto, una metodología de pasos o una metodología de operaciones mentales, inclusive también externamente medibles, destrezas, construcciones o laboratorios, ah, con instrumentos que ellos tienen que manipular, desarrolla el proceso de aplicación y de construcción de modelos de trabajo aplicados en el aula, para que el alumno a partir de esos modelos aplicados en el aula, de ejercitación, de reiteración, de reflexión profunda, pueda instalar a partir de ese saber hacer, un nuevo concepto. O sea, el procedimiento de alguna forma sería, como su nombre lo indica, un vehículo para llegar a un aprendizaje, un vehículo para llegar a un aprendizaje, pero implícitamente en ese vehículo, ya hay aprendizajes. O sea, no es visto como algo mecánico, sino que en el mismo hacer que está aprendiendo a hacer, y en el aprender hacer está aplicando conceptos que ya el profesor ha instalado en un saber didáctico, en clases previas. Por lo tanto el procedimiento puede ir tratándose conjuntamente con la noción conceptual, como también puede ser transitoriamente después de un saber conceptual, o puede ser inclusive antes de un saber conceptual, para instalar el saber conceptual.

O sea, el procedimiento puede ser tomado en una fase inicial de motivación para llegar a un concepto disciplinar; puede ser tomado en una fase de desarrollo donde el procedimiento le permite al alumno aprender o decodificar mejor el saber conceptual y lo aplica a realidades concretas con laboratorios, con aplicaciones, aplicaciones que el mismo alumno hace y a partir de eso construye un concepto, aplicando ya nociones elementales que ya se le han dado; o hace una síntesis en donde aplica los saberes disciplinares y los saberes pedagógicos logrados en la clase, con los compañeros, con el profesor, y de su propio aprendizaje previo, logra crear una hipótesis a partir de estos procedimientos. Ejemplo: el debate; es una metodología de trabajo donde yo a partir del debate voy a ir instalando argumentaciones que vienen desde el saber teórico; pero ese saber teórico no sería nada si no tiene una voz aplicada en un discurso, en la práctica, tomando situaciones reales. Por eso que es importante que el alumno al hacer ese, ese procedimiento de argumentación a partir de la realidad inmediata, de los fenómenos de la realidad inmediata, él tiene que tener procedimientos, o sea, operaciones para poder entender esa realidad inmediata. De esa forma los procedimientos me permiten a mí darle una dinámica al proceso de aprendizaje, donde no solamente es el profesor el que tiene el peso de la enseñanza, sino que el aprendizaje nace del alumno en relación con sus compañeros, con su historia de vida, y con el aprendizaje que tiene instalado el profesor. O sea, es una relación de

ida y vuelta; por eso que el procedimiento es tan importante, creo yo, para el aprendizaje significativo, porque en la medida que los procedimientos sean logrados en conjunto de destrezas, en conjunto de operaciones que incluso pueden ser mentales; porque hay procedimientos que son del tipo de operaciones mentales abstractas, como también procedimientos más bien evidenciables con pautas de evaluación de destrezas; como hay macro-procedimientos, que son aquellos que involucran varias destrezas y capacidades que yo debo exponer ante un problema, como son las llamadas “pruebas situacionales” donde te ponen en vigencia procedimientos “macro”, más complejos. Por lo general, se hace cuando yo estoy en la fase de desarrollo y de término de una unidad didáctica, con esos procedimientos más complejos, y que apuntan a saberes o a aprendizajes profundos de los alumnos, donde el profesor es un facilitador de condiciones de aprendizaje, y no un instalador de aprendizajes, como se ha pensado muchas veces.

Eso te puedo decir de los procedimientos. Y en cuanto a las actitudes, las actitudes son justamente...viene del actuar; y para actuar, yo antes de actuar, se supone que en el acto volitivo, de la voluntad, uno primero piensa y luego actúa. Y al pensar también está la emocionalidad del sujeto, su subjetividad, que algunas ciencias como por ejemplo el positivismo, trataron de dejarlo fuera, toda el área de la emociones, de

las actitudes de los sujetos, y creo que ahora se está recobrando con esta visión más constructivista; de alguna manera los sujetos sí deben construir una opinión frente a un fenómeno o frente a una realidad social. Por eso es que lo actitudinal también tiene procedimientos, o sea, por ejemplo: el enjuiciamiento de la realidad inmediata en lo que es la construcción de las ciencias sociales; el alumno no puede construir un juicio de valor desde la realidad pasada; él construye su juicio de valor de la historia de vida inmediata que él vive, y de ahí él comienza a hacer una análisis desde el presente. Por eso que ahí cobra importancia toda la fuerte visión que tenían los historiadores de los Annales. Ellos construían la interpretación historiográfica desde el presente; Marc Bloch por ejemplo; o sea, todo un análisis desde el presente donde el alumno tiene una realidad que de alguna manera es circundante a él y que él no entiende por qué es así, y por qué hace muchas épocas pasadas era de otra forma. Entonces la pregunta es, como dice Marc Bloch, incluso infantil: el porqué infinito. Entonces el alumno interroga, inquiere, y eso creo yo que es un procedimiento que lo lleva a una vía procedimental, de metodología, de operaciones, de destrezas, y también lo lleva a un “darse cuenta” comparativamente hablando, de los tiempos históricos; y él puede evaluarlos y decir: mira, la edad media, se ha hablado mucho de esto, muy mal de esta época, pero al parecer había en ciertas áreas muchos más lazos familiares que los que hay hoy en día. Entonces él cae en un enjuiciamiento de su realidad inmediata y

puede hacer un juego de tiempo o u juego temporal, que no es como el positivismo que veía una visión más lineal y cronológica, donde los períodos de la historia y las secuencias eran más bien simultáneamente una detrás de otra, y el tiempo histórico lo dice así; el tiempo histórico en un mismo año se pueden estar dando diferentes tiempos históricos, porque son construcciones subjetivas; por ejemplo, en este mismo momento, hay ciudades que son muy tecnologizadas en un mismo país y hay ciudades que están todavía en una cultura colonial del siglo XVIII, con tecnologías rudimentarias. Entonces el alumno al darse cuenta en un método más diacrónico de contraste, de comparaciones, necesariamente está haciendo un enjuiciamiento. Porque el va a decir ¿y porqué esas culturas o localidades o entornos están más atrasados que adonde yo vivo? Entonces ahí nace un enjuiciamiento ¿de quien será esta responsabilidad? ¿Por qué esas familias se han quedado pegadas en el tiempo que ya pasó? Hay un enjuiciamiento. Entonces la parte actitudinal, creo yo que es el elemento más potente que ha aportado el constructivismo, porque te permite la transformación de los seres humanos, y de alguna manera, te reinventa la educación como teoría a través de la pedagogía constructivista, es decir, el enfoque de cómo los valores, de cómo las virtudes de los seres humanos, te hacen mejores ciudadanos, jóvenes más comprometidos con la democracia, jóvenes más comprometidos con las instituciones sociales como la familia, como los roles familiares papá-mamá o hermanos-abuelos,

indefinidamente si son distintos tipos de familia. Pero la valoración, la actitud, no tiene otro referente si no son las virtudes; o sea, la actitud, los valores, son teóricos, abstractos; cómo yo los bajo es con problemas reales; y para tener problemas reales yo tengo que tener una virtud, como decían los griegos cierto; o sea, un ejercitamiento permanente frente a una situación que me genera un juicio de valor y qué posición ética voy a tomar yo. O sea, es importante que el alumno también tenga, tiene que desarrollar procedimientos mecánicos, procedimientos de tipo abstracto o procedimientos de tipo instruccionales-metodológicos, también tiene que tener saberes disciplinarios de alguna ciencia específica, pero también tiene que tener una capacidad de evaluar, a partir de esa ciencia, lo que el está viviendo en su contexto. O sea, ahí nacen virtudes particulares que deben aterrizar los valores, que son como tan inmanentes, tan lejanos y estáticos, el los tiene que aterrizar a cosas que son situaciones límite. Por ejemplo: que pasa con el aborto, como se plantea, que dicen las ciencias duras frente al aborto, la medicina, el derecho, la religión, qué pasa ahí. Entonces el va a desarrollar a partir del discurso, del debate, de la relación discursiva con otros, validando otras opiniones, tolerando otras opiniones, va a construir, cierto, una visión más democrática; y esa construcción más democrática pasa por la parte actitudinal en el aula. Por eso que el constructivismo aporta esta secuencia lógica de los aprendizajes que son en una triple dimensión, y la transversalidad así también lo refuerza:

cognitivo, procedimental, actitudinal. Y que está muy coherente con la UNESCO también; la UNESCO lo plantea en el aprender a ser personas, en el aprender a convivir con otras personas, en el aprender a hacer, que demuestra toda la tecnología, todos los métodos para poder paliar los problemas que tiene el ser humano, y también el aprender a conocer, o sea, todas son etapas que deben desarrollarse integralmente en el ser humano y que creo que de alguna manera, recogen todo lo que ha sido la evolución de la teoría educativa y pedagógica, de las diferentes corrientes que hay, que algunos le ponen más acento al individuo y a su subjetividad, otros a lo social y al aprendizaje social, otros al aprendizaje puramente cognitivo, otros al aprendizaje conceptual de repetición, pero todos ellos de alguna forma se ven reflejados en esta nueva tendencia actual que es más integral. Inclusive hoy se habla de la pedagogía emocional.

2.2. *De acuerdo con la pregunta anterior ¿A cuál de los tres contenidos usted le asigna mayor relevancia a la hora de enseñar en la clase de Historia? ¿Por qué?*

Mira yo, por lo general, no tengo un método único de trabajo en el aula con algún tipo de aprendizaje. Yo más que de contenidos hablo de aprendizaje, porque en el fondo lo que permite el marco curricular chileno es liberarte de contenidos y trabajar en función de aprendizajes.

Los contenidos yo creo que son los “ladrillos” que hay que de alguna forma, ir entregándoles, cimentarlos, para que él tenga una cercanía para algunas disciplinas. Pero no es todo. En el aprendizaje también el alumno aprende a ser más persona. Por ejemplo te coloco un caso: todo el desarrollo de la América precolombina, que es un tema apasionante para trabajar todo lo que son las culturas aborígenes, uno tiene que hacer una decisión metodológica. Voy a partir desde el presente, desde la realidad inmediata de las culturas precolombinas, y más bien que de hablar de culturas “precolombinas” porque ya como que me da a entender como que son culturas que ya dejaron de existir “pre” “previo a...”, yo siempre hablo de “culturas originarias”, indígenas, aborígenes que están presente en los censos de Latinoamérica, en los censos chilenos, que viven, tienen una historia viva. Entonces creo que ahí hay que ver muy claramente hacia que aprendizaje quiero lograr y hay que ser selectivo: que contenido y en que dimensión lo voy a trabajar. Entonces por lo general yo comienzo por un, una visión más desde el presente evaluando subjetividades desde los aprendizajes que ellos traen, los alumnos, más que instalar un discurso del profesor en la sala, lo que yo hago instalo preguntas que me conectan hacia el presente donde viven los niños o los adolescentes; que a partir de ese presente vayan generando instalaciones programáticas de lo que es la unidad. Creo que sería una buena forma de trabajar en triple dimensión lo actitudinal, lo conceptual y lo procedimental. Porque cuando tu me

dices “no, el pueblo mapuche ha tenido que resistir quinientos años” Demuéstralo. O sea, al pedirle que lo demuestre ¿Qué le estoy pidiendo que ponga en ejecución? Le estoy pidiendo que ponga en ejecución procedimientos. Porque por ejemplo el saber investigar, que es una competencia bastante más compleja, que se desglosa en varias capacidades o destrezas, supone procedimientos: tomar nota de algunas noticias, investigar páginas de Internet, clasificar la información, recopilar titulares, recopilar (por ejemplo) crisis que han ocurrido en la historia, debacles o desastres. Entonces todo eso implica una metodología, y ahí están los procedimientos. Por eso que yo no te podría decir ahora qué metodología utilizo para trabajar los aprendizajes. Creo yo que es intencionado hacia una triple dimensión. Siempre un aprendizaje debe estar integralmente visto; y si el profesor no tiene la capacidad de hacerlo de esa forma, creo que su evaluación es parcial, porque cuando uno evalúa, evalúa también procedimientos, conceptos y también actitudes.

2.3. *¿Cuáles son los procedimientos que, con mayor frecuencia, utiliza en la enseñanza de la Historia?*

En las ciencias sociales, yo no hablo de historia ah, primera cosa. Me gusta hablar de las ciencias sociales como un cuerpo interdisciplinario de ciencias, y creo que cada una de ellas aporta métodos distintos. Y

en esto sigo un poco las tesis de Braudel y de otros historiadores posteriores: Collingwood; incluso algunos sociólogos como por ejemplo el mismo Pierre Bordieu, el mismo Habermas y Foucault que tienen visiones distintas de lo que es la historicidad. Entonces las ciencias sociales deben ser perspectivas de análisis diferentes, con metodologías diferentes, frente a un mismo objeto que tiene una característica particular: es un objeto relativo; es un sujeto objetivizado, o al revés, un objeto subjetivizado. O sea, porque es un sujeto que no se puede desprender de su carga objetiva de lo que está viviendo. El historiador, por ejemplo, aun cuando haya un pasado, el está prospectando una realidad que de alguna manera él es parte. Divorciarse de la realidad inmediata no se puede hacer en las ciencias sociales. Por eso es que es tan importante amplificar las miradas de diferentes ciencias para tener una visión más integral. No digo la verdad, porque la historia no persigue buscar verdades. La historia reconstruye historias de vida, reconstruye momentos, reconstruye procesos, para entender mejor el presente y los fenómenos que nos dan sentido actualmente a nuestra existencia. Por eso que es importante clarificar primero que no estudio la historia con mis alumnos, estudio las ciencias sociales, primera cosa.

Y a tu pregunta de los procedimientos, yo me adscribo más a la línea de una teoría española que se llama “metodología de secuencias

educativas” donde la didáctica está desglosada en tres fases que son, creo yo, elementales y que también están muy vinculadas a lo que es el saber francés, la metodología francesa de trabajo. Una fase inicial donde se hace un diagnóstico profuso tanto del profesor, desde sus prejuicios-creencias, de los alumnos y sus creencias, para luego detectar cuáles son los nudos críticos, para poder de ahí prospectar y buscar evidencias y metodologías o estrategias de trabajo con los alumnos, sobre un concepto de una temática o sobre alguna interrogante que vaya surgiendo. O sea, no me gusta preparar la enseñanza de forma rígida, sino que son secuencias pero que en donde en esas secuencias yo selecciono algunas metodologías. Por ejemplo, la metodología la técnica de la pregunta matizada con la discusión socializada, debe ser algo elemental al inicio de una temática. Y donde el profesor debe ser un profesor guía con la capacidad de asombrar a sus alumnos, con dudas metódicas, que nos lleven un poco a replantearnos la historia y el acontecer del hombre, pero con estas otras miradas que nos entrega la antropología, que nos entrega la arqueología, que nos entrega por ejemplo, la sociología, ciencias tan importantes como por ejemplo todo el tema de la etnografía que nos enseña a estudiar desde lo más local, desde la cultura inmediata, desde las culturas pequeñas que tienen mucho que decir, hay mucha historicidad, le permiten al alumno construir incluso su historia de vida, entonces, y el comprender como su historia de vida se conecta

con esta macro-visión histórica que tienen los textos de estudio que le llegan al colegio. Incluso podemos tomar distancia de los textos de historia. Y en cuanto a los procedimientos mismos, bueno hay guías que están establecidas para el tema de los procedimientos. Pero yo por lo general que es lo que hago: trabajo mucho lo que es el pensamiento reflexivo-crítico, que es un aprendizaje y un OFT inclusive en la reforma ¿pero como yo desarrollo el pensamiento reflexivo-crítico? Lo desarrollo a través de operaciones procedimentales básicas; para poder desarrollar crítica, lo primero en la crítica, es tomar distancia de las fuentes, y para tomar distancia de las fuentes tengo que investigar, o sea, el procedimiento inmediato es la investigación de fuentes. Recopilar fuentes que me den testimonio, que me den versiones distintas frente a una misma noticia, frente a un mismo proceso histórico que se vivió; o, puede ser también la metodología de la evolución diacrónica: que un tema sea seguido en diferentes épocas, en diferentes culturas. Un ejemplo típico: “la familia”; voy a estudiar la familia en oriente, la familia en la cultura musulmana, en la cultura anglosajona, voy viendo como fue evolucionando pero lo hago en un sentido más de metodología comparativa, como lo hace la sociología, que si bien reduce temáticas a estos contrastes y comparaciones, también extrae ciertos perfiles o tendencias: lo que es la familia contemporánea. Entonces vemos que ahí la historia tiene que tener puentes con otras ciencias sociales para entender la situación actual.

Entonces una metodología es la capacidad investigativa, la capacidad de construir, recopilar, clasificar, detallar información, dar una mirada más amplia a las fuentes historiográficas o a las fuentes de la realidad histórica del hombre que no tan solo son las fuentes escritas, sino que recopilar fuentes mucho más innovadoras como fuentes iconográficas, imágenes, testimonios, vestigios, materiales, el patrimonio intangible: las canciones, la música, que son creo yo importantes porque a veces se preserva mucho más la verdad filosófica de una realidad histórica pasada, que en los documentos escritos oficiales. Entonces, las cartas, todo el tema de la memoria histórica que es un tema poco abordado y que los antropólogos han hecho bastante sobre los métodos de tipo etnográfico, historias orales, narrativas orales, los metarrelatos. Entonces yo creo que es importante, la autobiografía como un procedimiento de trabajo; el método de contraste; la recopilación de información; el diseño grafico de imágenes o estadísticas, que también me permiten a mí otro procedimiento: como represento yo gráficamente o a través de ilustraciones un fenómeno como la población. O sea, hay un cúmulo de procedimientos que yo voy desarrollando en la medida que me permiten articular esta triple dimensión, lo que comentábamos endenante: concepto, un saber hacer un darse cuenta a partir de un saber hacer, y un tomar posiciones críticas evaluándose esa realidad. Y eso es lo que yo creo que hago en mis clases, ese es el secreto, trabajo con esta triple... ah, y muchas

veces la pregunta intercalada como estrategia metódica, y generar un discurso donde todos puedan participar, un discurso que no lo construye el profe sino que yo le doy una pauta, o un alumno da una pauta y luego se va replicando a los demás para conocer sus opciones. Creo que eso es sumamente importante y fundamental para el aprendizaje de todos mis alumnos; que todos ellos se lleven en su memoria, en su aprendizaje, en su actitud, en su forma de vida, una interpretación de ellos, pero que de alguna forma se consensuó en la sala.

2.4. *A su juicio ¿Qué es lo más importante que aprende un estudiante a través de los procedimientos señalados en la respuesta anterior?*

Bueno, primero metodológicamente lo que veíamos endenante: ¿Qué tipo de procedimientos? Porque depende del procedimiento. Si yo voy a utilizar procedimientos más bien de la lógica de la abstracción del pensamiento, el alumno va o el estudiante va a aprender a seleccionar y desarrollar un pensamiento articulado lógicamente, si lo vemos desde los procedimientos netamente hacia las habilidades mentales. Si lo vemos desde las capacidades y las destrezas, el alumno va a aprender algún contenido conceptual que lo tiene en su mente, pero lo va a aprender desarrollándolo en la práctica, el hacer; y eso le va a permitir de alguna forma, retroalimentar lo que es el hacer del pensar, que es

distinto, ya. Por ejemplo: la cuenca de santiago, un concepto de geografía física aplicada al entorno natural chileno. Bueno, el alumno tiene un concepto de cuenca y todos mis alumnos van a tener un concepto distinto de cuenca; pero si el profesor los lleva a trabajar una maqueta de una cuenca, van a vertir el concepto que ellos tenían en su imaginación, en algo concreto; y el hacer una maqueta de una cuenca, involucra varias capacidades y destrezas prácticas. Entonces ellos se van a ir dando cuenta como se estructura una cuenca, como se estructuran las cotas topográficas de una cuenca, como se estructuran las laderas, la formación del relieve de una cuenca, los ríos de una cuenca, los valles que se provocan ahí, la colmatación o el relleno de las cuencas, o sea, ellos van viendo un conjunto de elementos que en su mente en la parte abstracta no la vieron. Entonces el procedimiento le permite a ellos conceptualizar acabadamente en lo concreto; por eso es que el procedimiento permite operativizar o movilizar la habilidad mental a algo construido; algunos le llaman el “producto”: yo creo que el producto es la síntesis del procedimiento, porque el alumno en desarrollar procedimientos va aprendiendo; por ejemplo, trabajando con escalas al hacer su maqueta, aplicar escalas numéricas para comprender la representación de la tierra, ya está haciendo un procedimiento mental lo está haciendo, lo está aplicando en algo construido...y el procedimiento actitudinal que también debe ir vertido ahí; después que terminan de hacer la cuenca, en su maqueta, el se va a

preguntar por las problemáticas que tiene Santiago en su cuenca, tendrá que hacer un enjuiciamiento: ¿es el mejor lugar para concentrar una población que está altamente densificada por kilómetro cuadrado, por ejemplo? Son preguntas que tendrá que responder ¿Qué problemas tiene concentrar mucha población en la cuenca? Están a la vista: me van a decir los alumnos “bueno, la contaminación, las basuras, los percolados” un conjunto de cosas que ellos van a ir, ellos mismos van a ir surgiendo dudas metodológicas de por qué no se descentraliza la cuenca y por qué no se ocupan otros lugares para construir como por ejemplo las zonas más de cordillera ¿Por qué siempre todo en la llanura? Si somos un país que tiene un 80% de relieve en altura, con muy pocas llanuras.

- 2.5. *Para usted ¿Qué rol desempeñan los recursos y materiales de apoyo en la enseñanza de los procedimientos en Historia? ¿Podría darme un ejemplo relacionado con la enseñanza de un proceso o concepto histórico específico?*

Bueno, el recurso...didáctico, el recurso no es lo mismo que los medios didácticos, primero. Un medio didáctico, al menos yo lo entiendo así, los recursos y los medios didácticos dependen del profesor. O sea, un recurso por sí solo no es una evidencia didáctica en el aula. Tiene que ser intencionalizado desde el saber pedagógico. O

sea, puede haber el mejor mapa de América, o la mejor construcción de, de un muestrario de rocas de los relieves chilenos, o puede haber un mapa gigantesco con todas las especies marinas, pero no basta que el alumno tome contacto con ese recurso, sino que los recursos deben ser incluidos pedagógicamente y con una intencionalidad para que el alumno desarrolle estrategias, métodos, procedimientos de trabajo con esos recursos y al fin y al cabo siguiendo una síntesis pedagógica desde el alumno, o sea que él sea un guía de su autoaprendizaje; que se vaya dando cuenta qué le ha permitido ese recurso más la guía certera del profesor, para concluir didácticamente un aprendizaje. Ejemplo: la típica lista al museo. Yo voy a llevar a mis alumnos al museo para... ¿que aprecien el valor patrimonial de las piezas o voy a llevar a trabajar dentro del museo algún concepto, alguna sala especial del museo? ¿Cuál es el énfasis? Porque ahí tengo un recurso multidisciplinario como es el museo, pero como le doy vida yo al museo, como yo intenciono con un discurso, con una sistemática pregunta que de repente hasta el cansancio...al alumno siempre hay que generarle desafíos nuevos: no basta con generarle un desafío y dejarlo ahí como una piedra muerta sino que el alumno vive desafíos; entonces, ahí están los procedimientos. Los procedimientos son micro-desafíos por cada etapa que él va cubriendo. Cuando se da cuenta que ha cubierto todos estos micro-desafíos, se da cuenta que tiene un aprendizaje completo, porque el aprendizaje está compuesto por estos

micro-procedimientos como las destrezas, que responden a un procedimiento más completo, una capacidad. Y las capacidades todas ya articuladas te dan un procedimiento más global, como por ejemplo: la investigación de fuentes historiográficas de diversa índole, y de diversas temáticas, y que es un procedimiento macro. Pero todo eso involucra capacidades y destrezas finas. Y ahora con las nuevas tecnologías, que nos entregan otras metodologías de trabajo, los recursos de las nuevas tecnologías: como yo pongo en práctica esos nuevos recursos para darles más comunicación, más dialogo a mis intervenciones didácticas.

2.6. *¿De qué manera usted incluye los procedimientos en la planificación de aula?*

Te voy a hablar más bien de la planificación didáctica (de clases). Porque creo que la secuencia lógica de una unidad es entrelazar varias planificaciones didácticas o de aprendizajes de aula, que ellas de alguna forma, me intencionan o me definen la unidad completa. Y obviamente que en una unidad en que yo quiero lograr el desarrollo de aprendizajes complejos en los alumnos, se supone que tengo que ir instalando y desarrollando procedimientos con mis alumnos. Por eso que para mí, mi forma de ver cada una de las clases que se desarrollan con los alumnos conmigo, tienen que ver con procedimientos. Pero yo

instalo el concepto y el procedimiento, porque es importante que el alumno tenga un concepto básico sobre el cual trabajar. Que lo puede aportar él, por supuesto, pero el acabado concepto lo tiene que entregar el profesor también junto con el alumno, para poder ir alternando y acercando, aproximando al alumno a lo que es la ciencia, porque si no ¿Cuál sería el sentido de la educación, no? Entonces, un procedimiento sin concepto está muerto. Algunos constructistas dicen que no: que el procedimiento te lleva al concepto, no importa que halla la instalación de un concepto previo desde la parte disciplinaria; basta el conocimiento previo del alumno, con eso llegamos a la teoría. Yo creo que no, creo que es importante parcelar que están los saberes previos del alumno, pero también el profesor debe reforzar con el saber disciplinar desde una forma pedagógica. Obviamente no les voy a entregar las formulas matemáticas de la ley de gravedad, pero si les voy a explicar que hay una ley universal que es la gravedad y que se descubrió hace un tiempo atrás y por ciertas personas, y ellos lo hicieron a través de experimentaciones, de observaciones. Entonces, que ellos a partir de sus observaciones personales, también pueden dar ejemplos de la ley de gravedad. Pero eso ¿Qué es lo que hace? Va a ser un integrar saberes. Y eso ya es un procedimiento mental. Entonces, cada unidad de clases, cada diseño de clases debe involucrar múltiples procedimientos, múltiples procedimientos, porque en la medida que una clase esté dispuesta en la cual el alumno sea el principal

protagonista de estos procedimientos, y el profesor sea un administrador de estos saberes y procesos que se van desarrollando en el aula y sea capaz de hacer un cierre conclusivo de estos saberes para reafirmar lo que se ha evidenciado en la clase, el alumno va a tener un aprendizaje más significativo, porque lo va a vincular a su saber, a lo que él piensa, a lo que él quiere saber. Y es ahí donde el profesor tiene que ser inteligente para captar el interés del alumno. Y eso como lo logra: a través de diferentes procedimientos y de evaluación, porque la evaluación te acompaña en todo momento, como una forma de retroalimentar el mismo procedimiento. Hay alumnos que a lo mejor no van a tener facilidad para un procedimiento, pero para otros sí. Entonces es como tu también alternas, co-evalúas con tus alumnos a cuales le resulta más fácil un proceso de trabajo y a cuales le resulta más fácil otro proceso. Entonces siempre el profesor tiene que ir controlando, evaluando los peritajes en el aula. Entonces yo creo que la evaluación por clase es importante, porque estoy reflexionando sobre mi práctica pedagógica, y al mismo tiempo estoy reflexionando sobre los estilos de aprendizaje de mis alumnos. Son dos cosas distintas, pero que están en juego en una misma clase.

2.7. *¿Cómo usted evalúa los procedimientos? ¿Es mejor hacerlo de manera formativa o sumativa? ¿Por qué?*

A ver. Si distinguimos destrezas específicas de un procedimiento más macro, como por ejemplo te puedo dar yo un tema bien simple: “interpretar iconografía como una nueva fuente no tradicional de la historia” y ese es como el procedimiento macro. Y eso está basado en varias operaciones específicas que son destrezas que el alumno debe lograr. O por ejemplo “describir lo que ven en la imagen”, o sea, cosas puntuales. Entre más detallado sea la operatoria que quiero que el alumno, el mismo, perciba y se de cuenta de lo que tiene que hacer, el aprendizaje va a ser más acabado, porque el procedimiento entre más especificado o específicamente preguntado al alumno, el alumno va a entender claramente lo que debe hacer. Y no plantearle una pregunta tan compleja como por ejemplo: “interpreta una imagen como fuente historiográfica novedosa”. No me dice nada. En cambio si yo esa macro-capacidad o gran procedimiento o interpretación, lo desgloso en diferentes pasos o secuencias de análisis de una imagen con capacidades o destrezas bien específicas, el alumno va a tener claramente internalizado lo que es una fuente iconográfica. O sea, el mismo va a ir aprendiendo a desarrollar estos micro-procesos. Es por eso que la evaluación no debe ser sumativa, debe ser altamente formativa como que el alumno vaya retroalimentando desde sus

errores, porque no hay aprendizaje si no hay error, eso es obvio. Si yo no me equivoco, ¿Cómo voy a aprender? Y ahí es en donde el profesor tiene que ir guiando, orientando, clarificando, dando ejemplos. El mejor procedimiento es el que acaba el profesor dando ejemplos: cómo se debe hacer. Pero antes debe ver los errores de los alumnos porque ahí todos aprenden que estuvo bien el intento pero no se acabó completamente el procedimiento, o qué defectos pudo tener. Y ahí fomento yo lo que la evaluación, o la auto-evaluación me permite hacer, que es el aspecto crítico de buscar la excelencia en mis trabajos. Que el alumno aprenda a criticar el trabajo de otro, o el mismo trabajo de él, o el trabajo del profesor, y se da cuenta que se pueden hacer cosas mejores...por eso creo que es válido como algo formativo, la retroalimentación de procesos, pero también debe tener (bueno, nuestra reforma lo exige, las circulares de evaluación) nos exige colocar notas, o dar cuenta del logro, pero el logro es algo más cualitativo que tu lo puedes traducir en evidencias más empíricas, sumativas si querés llamarlo así, pero el logro... yo no puedo cortar ese nivel de logro ese desarrollo del logro, en una etapa intermedia. Creo que hay que darle oportunidad al alumno para que el mismo se vaya dando cuenta de las mejoras que tiene que ir innovando, generando en su proceso de trabajo. Entonces, no le puedo cortar el proceso de evolución que él tiene. Debo ser capaz de, con un criterio pedagógico, de evaluar al alumno no por sus errores sino por sus aciertos. Creo que ese es el

logro de la evaluación actual, de la mirada que tiene. Antiguamente nos evaluaban por los errores, los típicos puntajes, tablas de puntajes, ah, entre más errores cometo, mi evaluación es peor. En cambio, la evaluación procesual lo que busca es justamente mejorar el desarrollo de una tarea o de una competencia o de un trabajo del alumno o un producto inclusive, o de un procedimiento más complejo como un debate, donde el alumno que es lo que va a hacer: va a ir evidenciando y él mismo se va a ir dando cuenta lo que ha progresado. Por eso ahora se habla de “mapas de progreso”.

- 2.8. *A la hora de enseñar Historia ¿Cuáles son los nodos problemáticos que usted encuentra en sus estudiantes que dificulten la asimilación de los contenidos? ¿Qué factor puede estar actuando en ello?*

Cuando hablamos de enseñanza de la historia, para mí básicamente estamos entrando en el tema de la didáctica, de la didáctica, de las metodologías de cómo yo pongo en práctica un saber disciplinar, y como lo logro aterrizar a los saberes previos de los alumnos logrando una transposición ahí, ah, una transformación de la ciencia, con a veces buenas artes o malas artes pedagógicas, pero para lograr que el alumno tenga comprensiones, y esa comprensión le permita desarrollar aprendizajes que él le de significado, porque el significado del profesor no tiene sentido: es para el alumno. Esa significatividad se va a lograr

en el desarrollo de la madurez del alumno, y para lograr que el alumno madure hay diferentes metodologías. Entonces, por ejemplo, frente a la pregunta de los factores que inciden fuertemente en el aprendizaje significativo final del alumno, en historia al menos, innegablemente las ciencias humanas están todas reunidas. La comprensión lectora es fundamental. Entonces, el profesor de historia más que ser un crítico de que el profesor de lenguaje no ha hecho un buen trabajo, debiera el también articular transversalmente capacidades de comprensión lectora. Y eso significa entregar textos, documentar, lecturas exegéticas, lecturas comprensivas discutidas. Creo yo que el profesor debe potenciar la capacidad crítica de la comprensión de lecturas. También debe ser capaz de que el alumno sea creativo en la comprensión lectora, y pueda definir que la ensayística como recoger opiniones distintas en la producción de textos de los alumnos. Entonces creo yo que la comprensión lectora ha sido uno de los principales obstáculos que hemos tenido para potenciar aprendizajes más profundos y de procedimientos en la parte historiográfica...sería uno de los primeros elementos que generan un impedimento, quizás. Y el otro elemento también es la capacidad de innovar, de parte de los profesores. La clase tradicional es la más fácil de llevar a cabo. Pero innovar significa atraer el asombro de los alumnos, la atención de los alumnos, considerando diferentes estrategias de trabajo, donde le relevo yo el peso de la clase del profesor a los alumnos. Los alumnos

también pueden articular una clase, a través, por ejemplo, de exposición, a través de un laboratorio, de una salida pedagógica, de un muestrario, de una dramatización. Existe un sinnúmero de metodologías y estrategias de aprendizaje y de enseñanza que me caen más bien en la lógica de la construcción. Es como una especie de “coaching”, de entrenador, de guía, donde los demás también tienen algo que decir en una clase. Por eso es importante que la metodología acá también tiene que de alguna forma diversificarse. Y el otro elemento es la evaluación y el diseño de instrumentos de evaluación, bueno y antes el diseño de instrumentos didácticos: cómo yo creo insumos o materiales para mi práctica pedagógica diaria. Son instrumentos que van en la lógica de los intereses de los adolescentes o de los niños en básica, son instrumentos que son llamativos, que me generan algún tipo de discusión ya individual conmigo mismo; entonces el alumno se sorprende con la capacidad de asombro que puede llevar un material creado específicamente para una unidad. Entonces yo creo que en esa parte los profesores...no quiero utilizar un adjetivo, pero creo que los profesores hemos sido poco innovadores. En cuanto al planeamiento mismo, y al plan didáctico, creo que los usos del tiempo no son bien utilizados en la clase. Creo que en la clase, hay muchos tiempos muertos en la clase donde se podrían trabajar perfectamente estrategias de aprendizaje, de construcción, de autoaprendizaje. Está muy de moda el tema de los modelos

norteamericanos, el modelo de módulos de auto-aprendizaje, donde el alumno más que evidenciar saberes o conceptos teóricos de mera repetición o memorización, lo que hace es resolver problemas. Entonces, creo que hay un sinnúmero de falencias que se están mejorando. Pero que tienen que ver también con la transición de esta reforma... donde se está reacomodando lo que realmente es la transversalidad, por ejemplo, todavía no hay propuestas claras sobre la transversalidad, de cómo las aulas son abiertas y no cerradas, y las aulas son un muestrario de saberes pedagógicos y didácticos en el aula donde cada alumno puede ir a la sala que quiera y pueda encontrar saberes distintos o puede encontrar saberes integrados en una misma actividad. Creo que la forma de diseñar las actividades tiene que ver también mucho con esto, de cómo yo evalúo las actividades; el alumno al sentirse partícipe de la evaluación de sus mismos aprendizajes, trabaja con una mejor disposición. El trabajo en equipo yo creo que es fundamental acá; como los profesores articulan trabajos de equipo más que trabajar de forma individual, como células individuales, creo que tampoco nos ayuda en la parte historiográfica. Así como el profesor de matemáticas puede dar una dimensión a la cronología, a la estadística que nos puede ser muy útil al momento de trabajar problemáticas sociales como la pobreza ¿se puede hacer transferencias de experiencias! Creo que eso tampoco se ha investigado o se ha prospectado por parte de los profesores de historia. Se ha dejado un

poco de lado; como yo combino con los demás saberes pedagógicos de la escuela.

2.9. *En relación al Marco Curricular Nacional ¿En qué unidad didáctica es más conveniente trabajar con procedimientos? ¿Por qué razón?*

Es que el concepto de procedimiento yo no lo noto vinculado solamente a un...a una unidad. Creo que la reforma en los planes y programas de la historia y ciencias sociales, no abocan al procedimiento como visto desde los OFT (Objetivos Fundamentales Transversales) y de los OFV (Objetivos Fundamentales Verticales) de la asignatura. O sea, están dentro de todas las unidades, y hay que verlos como algo, algo de una proyección de eje que engaza o que le da un sustento a todas las sub-unidades. Porque de lo contrario, yo estaría privilegiando algunas unidades por sobre otras para la instalación del desarrollo de los procedimientos. O sea, el saber de la ciencias sociales me tiene que entregar nociones y procedimientos para entender todas las unidades, porque por ejemplo si yo quiero estudiar procedimientos de análisis de una unidad como “sociedad y estado”, es obvio que el concepto generativo de sociedad y estado está presente desde la antigüedad hasta incluso en la geografía política, en la geografía cultural, en la geografía social, en la geografía de la percepción, está el concepto de sociedad y estado, o sea, yo no puedo

desvincular eso porque ahí está la multi-dimensionalidad de los procesos sociales. Ahora, si tu me preguntas donde me acomoda más a mí didácticamente en la enseñanza, el instalar procedimientos de trabajo, si lo vemos de forma ordenada, los procedimientos claramente que en geografía a mí me favorece mucho más porque la geografía para los alumnos es mucho más asequible que la historia, por una razón muy simple: porque la geografía los envuelve en el entorno inmediato donde ellos viven. Entonces, la geografía les permite a ellos interpretar su realidad natural; de hecho, la geografía tiene mucho de positivismo con la naturaleza; pero también entender que la geografía es como se entienden los grupos humanos en el espacio y las relaciones sociales que se provocan en estos grupos humanos. Y ahí yo creo que es importante conectar con la historia, con la antropología, con la sociología...interdisciplinario. También las nociones políticas, creo que la formación ciudadana ha sido lamentablemente mal diseñada en el curriculum escolar; se acostumbra a colocar conceptos bastante complejos en primero medio o en NM1 (Nivel Medio 1), cuando debieran estar instalados en NM2 (Nivel Medio 2) o NM3 (Nivel Medio 3), por el nivel de madurez, por el nivel de aprendizaje de los alumnos que traen; o, instalarlos mucho antes, en quinto, pero con dosificaciones de la profundidad del concepto. Porque no es conveniente, creo yo, siguiendo un poco la lógica piagetana de la etapas de madurez o Ericsson, de las etapas de crisis, en que el alumno

en primero medio está en una etapa de levantar identidad, de búsqueda de identidad; no está preocupado tanto de la aliedad, cierto, de lo inmediato, de lo externo a él, como por ejemplo, de la institución pedagógica, está más preocupado de su significación personal. Quizás sería importante ahí trabajar las instituciones políticas desde la familia, desde los organismos locales...y luego darle un paso más a la política de las instituciones, más global. Ahora, sin despreciar que en octavo, o séptimo, o en quinto, que son los NBE en que también tú empiezas a hablar de conceptos ya de las ciencias políticas, de las relaciones de poder que es importante que se vayan profundizando.

2.10. *¿En dónde considera que es más provechoso, en términos de aprendizaje, enseñar los procedimientos: en Educación Básica o Media?*

Bueno, por lo mismo que estamos hablando, creo que es la gran carencia que tenemos la sociedad educativa chilena: que los profesores de básica, muchos de ellos no son especialistas en el área social. De eso, de alguna forma, le entrega un déficit cuando llegan a media en sus aprendizajes procedimentales. Porque en base a qué es lo que se hace, se acostumbra y se habitúa a trabajar mucho en la implementación de saberes cognitivos, la mera repetición o la mera memorización; o incluso habilidades más bien mentales; pero no se

trabajan procedimientos del área más bien manual, o del área de competencias de problemas o problemáticas. O sea que más bien, aprender a recopilar información...entonces, sería bueno que el profesor de media tuviese un inicio, una articulación con séptimo; creo que séptimo es un buen año para empezar a trabajar en el área de los procedimientos, y que van a permitirme como plataforma curricular y de tipo pedagógico, para desarrollar más habilidades en la media...que se familiarice con las ciencias sociales y no con la historia, porque de hecho, en básica se llama “estudio y comprensión de la sociedad” y eso significa un estudio de las ciencias sociales, no de la historia y la geografía como se ha hecho tradicionalmente.

Transcripción oficial entrevista

1. Identificación General

- | | |
|------------------------|---|
| 1.1. Profesor: | Caso 3. |
| 1.2. Título/grado: | Licenciado en Educación mención Historia y Geografía. |
| 1.3. Institución: | Universidad Técnica del Estado (actual Universidad de Santiago de Chile). |
| 1.4. Años (docencia): | 23 (aproximado). |
| 1.5. Lugar de trabajo: | Colegio Coronel Eleuterio Ramírez Molina. |
| 1.6. Cargo: | Jefe Departamento de Historia y Ciencias Sociales. |
| 1.7. Modalidad: | Particular subvencionado mixto (Jornada Escolar Completa). |

2. Entrevista Realizada Caso 3

2.1. *¿Podría darme una definición inicial sobre qué entiende por contenido conceptual, contenido procedimental y contenido actitudinal, respectivamente?*

El conceptual tiene que ver específicamente con conocimiento, con conceptos, núcleos básicos que el chiquillo tiene que dominar, por ejemplo: concepto, civilización; concepto, cultura; concepto, revolución, o sea, son como puntos clave que el niño tiene que dominar para poder construir sus cosas...el procedimental es, como su nombre lo indica, de procedimiento: que pasos se siguen para lograr, el logro de los objetivos, que los objetivos a final de cuentas, son lo que uno espera de los críos, como lo vamos a hacer, los pasos que vamos a seguir para que se logre el objetivo...los actitudinales para mi tienen que ver con, como según indica, que lo mas fácil de (sic) actitud, o sea, actitud que el niño llegue a aprender o implementar en sus trabajos, por ejemplo, limpieza, orden, buscar información relevante, son como transversales también los actitudinales, tienen mucho que ver con los transversales, pero desde el punto de vista del actitudinal desde el desarrollo del pensamiento, una cuestión (no se como decírtelo), por ejemplo, responsabilidad actitudinal, que se refleja en cumplir con los plazos dados; si tu decís tarea, este trabajo tiene que ser entregado a más tardar

el día 23, el niño tiene que saber que tiene que ser el 23, organizar su tiempo, organizar todo lo necesario para que llegue el 23, eso es responsabilidad. Mantener orden en los cuadernos, limpieza en los trabajos, poner atención en el momento en que corresponda poner atención, eso es actitud...una vez escuché yo... y le encontré razón a Fantuzzi, que a él no le interesa que el joven que entre a su fábrica sepa mucho respecto a las herramientas, cuales son las herramientas, porque eso lo puede aprender adentro; lo que le interesa es que sea responsable, puntual, cumplidor, etc., etc., y eso son actitud. A lo mejor estoy equivocada (sic) pero eso es lo que yo creo.

2.2. *De acuerdo con la pregunta anterior ¿A cuál de los tres contenidos usted le asigna mayor relevancia a la hora de enseñar en la clase de Historia? ¿Por qué?*

De todas maneras, viendo los planes y programas y los contenidos mínimos “obligatorios”, obviamente que a los conceptuales. No hay donde perderse. Porque podríamos hacer procedimentales pero como es un colegio científico-humanista, al final de cuentas tienen un norte, la mayoría de los chicos: proseguir estudios superiores. Y para eso requieren rendir pruebas de contenido. Por lo tanto no sabría decir cual es el mas importante, pero para mi es importante pasarles los contenidos; obviamente que a través de trabajos chicos...normalmente

les exijo que sean ordenados, que sean limpios, que sean coherentes, trato de exigir esas cosas porque no, como les digo a ellos, no importa tanto a lo mejor pal futuro, que sepan quién fue Bernardo O'Higgins, lo importante es que cuando se presenten a buscar un trabajo, cumpla con responsabilidades, con orden, etc., ¿Cuál es más importante? Sabís que, no se cual es, pero que le doy más énfasis así conscientemente, es al concepto...pero están...está todo como revuelto; es una cuestión que tú decís: “ya, voy a pasar puros conceptos” es imposible. No podís pasar puro concepto porque ahí mismo está el procedimental, y ahí mismo está el actitudinal; están las tres cosas juntas...tu no podís hacer una buena clase conceptual, si no tenís trabajada la parte actitudinal, es una cuestión de, y puro concepto tampoco se puede...porque procedimiento es como llegar a, por ejemplo: conocer las etapas de la historia de Chile ¿Cómo hago para que el niño conozca las etapas de la historia de Chile? A lo mejor aplicando un procedimiento que es la construcción de una línea de tiempo, ya: “traspaso, ubicar temporal, toda la cuestión, distinguir, pintar, etc.”, todo, ya. Pero ahí para hacer eso tiene que tener una actitud también po: orden, limpieza, concentración, un montón de cuestiones. Entonces es un todo, no se si queda claro, pero si a mi me preguntaran a que le doy mayor énfasis, obviamente que al concepto.

2.3. *¿Cuáles son los procedimientos que, con mayor frecuencia, utiliza en la enseñanza de la Historia?*

Al iniciar, ponte tu, prehistoria, lo primero que siempre hacemos es una línea de tiempo con la edad de la historia, la prehistoria perdón. Primero hice la división temporal entre prehistoria e historia, y después trabajé la prehistoria con las edades (edad de piedra y edad de los metales), y ahí se hace (sic). La línea de tiempo es importante por una parte, para mi gusto, pero trabajo también con cuadros resúmenes...me gustaría trabajar también con lo que hacia antes, por ejemplo confección de álbumes con imágenes, con cuestiones, imágenes que representa, pero últimamente no lo estoy haciendo, estoy trabajando con data...o sea, la imagen la entrego yo...la línea de tiempo es nada más que para visualizar, o sea que tu a la primera veís que está antes y que está después, primera cosa. Y sobre todo en la época antigua, los niños se confunden hasta el día de hoy, con los números (el antes de Cristo y el después de Cristo). Entonces es importante para eso, para que visualicen, nada más que para eso. Y la verdad que el procedimiento se emplea principalmente para que ellos hagan cosas, a lo mejor estoy muy anticuada pero no importa, par poder poner una nota de tareas porque si no, no hacen nada...“porque no hacen nada”, son muy pocos los que te hacen algo de lo que tu pides. La clase comienza y termina a lo que tocan la campana, de ahí hasta la otra clase en que hay que recordar

todo de nuevo porque no llegan con lectura previa, no llegan con ninguna cuestión. Es jodida esta cosa...últimamente no están haciendo nada, calientan la materia el día de la prueba, tu les consultas algo entre medio y no saben nada. Ponte tu sería una cuestión de entrenarlos, que tal vez, pero algunos no están ni ahí. Tu pasái una materia, preguntan en la clase, en la clase te contestan toda la cuestión, pero terminó la clase y pasan el borrador. A lo que alcanzan no saben nada...no retienen nada porque no basta con retener, sino que tenís que tratar de recordar...tú, por ejemplo, que tendríai que hacer: interrogarlos, interrogar, interrogar, pero te dicen “ah, no estoy ni ahí. Póngame el uno”.

2.4. *A su juicio ¿Qué es lo más importante que aprende un estudiante a través de los procedimientos señalados en la respuesta anterior?*

Yo creo que lógica...un ordenamiento mental con una secuencialidad, un habito, ser metódico, o sea hay cosas que le van a servir para un montón de cuestiones y no solamente para la historia o para la matemática, sino aprende métodos, secuencialidad, ordenamiento, una montonera de cosas que le van a servir para estructurar mentalmente, para estructurar su mente mejor dicho, para estructurarla en un método...una forma de trabajo ordenada, limpia, o sea, le sirve para todo, no se si queda claro.

- 2.5. *Para usted ¿Qué rol desempeñan los recursos y materiales de apoyo en la enseñanza de los procedimientos en Historia? ¿Podría darme un ejemplo relacionado con la enseñanza de un proceso o concepto histórico específico?*

Bueno, depende porque hay gente que lo hace. Por ejemplo, una línea de tiempo la podí hacer en un cuaderno o en papel milimetrado. Si la hací en papel milimetrado tiene que ser mucho mas precisa, exacta. Si la hací en el cuaderno, más libre porque uno calcula al ojómetro no más, por decirlo de alguna manera, pero en ambas tiene que estar bien hecha; o sea, bien delineado, bien marcado, bien pintado, toda la cuestión. Los materiales son importantes, en ese sentido te pueden facilitar o... no es lo mismo hacer un mapa, si tú le pedís que hagan un mapa, en papel mantequilla que en papel diamante. No es lo mismo usar un papel, o sea, un lápiz rapidograph que usar un lápiz escripto...facilita más el trabajo y te lo deja de mejor calidad.

- 2.6. *¿De qué manera usted incluye los procedimientos en la planificación de aula?*

Bueno, la verdad es que aquí en este colegio, se planifica el año pasado mensual y ahora semestral. Y dentro de toda la planificación tienen que ir los actitudinales, los conceptuales y los procedimentales, el como

llegar a, ya, tiene que estar. Ahora yo la verdad que después de tantos años, no planifico clase a clase, nunca tampoco lo he hecho mucho...lo hago por semestre, pero tampoco la ocupo. Cumpló no más, haciéndola, pa que si esta cuestión es para la universidad, pa que te voy a mentir. La verdad es que hago las planificaciones pero... no las sigo mucho, porque en la planificación tu tienes que poner una actividad ponte tu, en un papel, y después puede que a ti se te ocurra algo mejor, o no tengái oportunidad de hacer la actividad. Entonces es para cumplir la planificación, para tener claro en que fecha tengo que tener tal cosa, cuando tengo de tener las pruebas, o sea para esa estructura gruesa te sirve, pero por ejemplo ponte tú si yo dijera: “a través de la lectura del documento los niñitos van a ser capaces de diferenciar los distintos tipos de...” cuando están leyendo están aplicando procedimientos ...ya poh, pero es que a lo mejor yo no tengo tiempo para que el niñito se ponga a leer y lo saque por si mismo; entonces va a salir más rápido decirles “ya, estas son las cuestiones...” el factor tiempo es determinante, y sobre todo con los contenidos “mínimos”, son atroces...¿competencias? Si poh, pero la verdad es que lamentablemente en la PSU (Prueba de Selección Universitaria) no te preguntan muy, te preguntan competencias en el sentido que tu tienes que desarrollarles las competencias de, a ver, comprensión lectora, que sepa identificar; tu tendríai que entregarles como los “pisos” para que ellos construyan, pero el problema es que a ti no te preguntan los pisos;

te preguntan la ventana y un poco más y te preguntan por el tornillo de la puerta 45...lo que pasa que hoy en día al niño debíésele darles las bases y que él por si mismo, porque yo creo que a eso apunta la reforma con un alumno ideal en todo caso po, profundice los contenidos. Ponte tú, viendo las guerras civiles en Roma, uno nombra; lo que el tendría que ver es que hubo guerras civiles, ponte tu, que se enfrentaron patricios con plebeyos por llamarlo de alguna manera, y que ver que de este conflicto va a surgir la figura de Julio César. Lo que pasa que el niño tendría que tener un texto donde profundizara lo que fueron las guerras civiles, y le queda mucho más claro. Pero lo que pasa que tu dai pinceladas. Y esto tiene que ser secuencial, y siempre estoy “fíjense, pongan atención a esto porque esto sirve para la materia que viene” o “se acuerda cuando vimos tal cosa”, porque está todo encadenado; pero estos críos son como caballos con anteojeras, me entendís. No si de verdad, es una realidad. Ellos aprenden así, pero no miran ni para la derecha ni para la izquierda, ni pal sur ni pal norte, o sea, no miran para ninguna parte; ven así (ademán de visión estrecha) no más. Y tampoco te cuestionan mucho, tu podís... metís las patas a lo mejor...un error garrafal del porte de un caballo, y los críos ninguno es capaz de cuestionarte, porque no tienen nada de base po. Tu podís decir por ejemplo que, no se por decir algo: Arturo Prat fue un gran capitán de infantería, y los críos “ah, que bueno”...y yo creo que me han escuchado hablar algo de Arturo Prat. No pero es impresionante. Pero

no son todos así. Lamentablemente...yo hice una presentación el viernes sobre como mejorar la calidad de la enseñanza en un estudio que hace Tiana, Rodrigo Tiana parece; y es fundamental, por sobre el medio económico que es influyente, por sobre eso, el medio cultural del que viene; las aspiraciones de los padres, las expectativas que tienen de la educación, el medio que le rodea, y eso es lo que más marca la diferencia también, el nivel sociocultural es muy chato aquí...hay cabros que tienen plata pero que son chatos...es un tema cultural...un tema de familia, más que económico, porque yo tengo el mejor alumno que salió el año pasado, que saco excelencia académica, sobre 800 puntos sacó en matemática, ponderado 780, vive aquí al frente en la villa la reina; el papá vende calcetines en la calle, o sea una cuestión bien humilde bien sacrificada, y la hermana la tengo ahora en mi curso y es igual, promedio 6,8. Y es porque tienen ambiciones; influye la religión también, que también es importante para ellos; pero hay todo un mundo de que los papás le ponen “pinta”, o sea, los empujan, los apoyan pal estudio, les exigen también; es importante que le exijan, aunque digan muchos, que los papás es importante, porque si tienen de todo no hacen nada...claro po, porque ahora torturar a los niños, estresarlos, cualquier cuestión.

2.7. *¿Cómo usted evalúa los procedimientos? ¿Es mejor hacerlo de manera formativa o sumativa? ¿Por qué?*

Los procedimentales...los reviso, uno por uno. Lo que pasa que yo, ponte tu, al hacer una cuestión...le asigno puntos de acuerdo al trabajo, ponte tu, veinte puntos, treinta puntos, cuarenta puntos, ya y le pongo el timbre y le pongo “veinte puntos” y le digo: “ya, aquí no usaste regla...” lo mismo de siempre. Después la suma de todos esos puntos, puede ser que te de 480 puntos en el transcurso del semestre...con 480 puntos un siete; el que tiene 460: 460 por 7 divídelo por 480 (sic).

2.8. *A la hora de enseñar Historia ¿Cuáles son los nodos problemáticos que usted encuentra en sus estudiantes que dificulten la asimilación de los contenidos? ¿Qué factor puede estar actuando en ello?*

Lo que pasa es que la diferencia es que los contenidos procedimentales son lo mismo que los conceptuales, yo no encuentro mayor diferencia. Los procedimentales, lo único que hacís es que el niño haga algo para que aprenda el conceptual. Ahora cual es la gran diferencia, que los procedimentales requieren más tiempo, más planificación. Entonces, por mucho que tú quieras lograr los procedimentales, te limitan a los conceptuales...porque: objetivos procedimentales, no, “contenidos procedimentales” ¿Cuál es el contenido procedimental? El contenido

procedimental es el que te permite llevar a cabo un procedimiento para llegar a un conceptual. Porque insisto en lo mismo: la planificación que teníamos que hacer el año pasado (un puro modelo que nos hizo una señorita que ya se fue de este colegio, pero de todas maneras) es: “ubicar la civilización griega”, un conceptual. Entonces “confeccionarán mapas en papel diamante de Grecia antigua, no, de Europa, encerrando en un círculo la península de los Balcanes ta, ta, ta, ta, ta..., con el objetivo de que ubiquen la civilización griega.”. Ahí está todo el procedimental, pero para qué: para que ubiquen la civilización griega (conceptual). Toda esa cuestión para que ubiquen; una hora entera para que ubiquen.

2.9. *En relación al Marco Curricular Nacional ¿En qué unidad didáctica es más conveniente trabajar con procedimientos? ¿Por qué razón?*

Planifico todo, pero no clase a clase. Acá se planifica semestralmente. Claro, pero para el semestre tu tenés que planificar todo para el semestre; o sea, ponte tú, ya veamos: “unidad 1: geografía. La unidad 1 la era de las revoluciones, esa es la unidad cinco.”. Entonces, en la era de las revoluciones, lo primero que tú ves, por ejemplo, es la revolución francesa. Ahí ponés tu: “unidad 1 de la 5, la revolución francesa; primer objetivo: definir o conocer, comprender el concepto de revolución”. Después ponte tú: “caracterizar la Francia pre-revolucionaria”, y ahí ya

tu le vai poniendo fechas, le poní dos horas, cuatro horas, seis horas (sic) pero no en la clase a clase. ¿Qué unidad didáctica?...climas poh, trabajai mapas, trabajai climogramas...En historia...en toda cosa que te busquís la chuchoca poh, de alguna manera trabajarlo. Si todo se puede trabajar con procedimiento. La cosa es que el procedimiento puede demorar demasiado...por ejemplo los críos, ya ponte tú, revolución francesa: procedimiento podría ser que tú no les pases mayormente el contenido sino que ellos a través del desarrollo de un cuestionario te sirve, si también es un procedimiento. Entonces “nombrar las fases de la revolución francesa”; puede que te completen un cuadrito con los hechos principales de cada fase de la revolución francesa, ya. O que te hagan “subraye los personajes que aparecen en la revolución francesa”, y después que te hagan lo que caracterizó a ese personaje dentro de la revolución...todos son procedimientos. Pero para lograr todo eso ¿Cuánto tiempo? Si pa que ¡en todo podís hacer procedimiento! En todo, no hay donde no podai hacerlos. Yo encuentro que en todo, en todo podís hacer procedimientos...hasta un procedimiento que parezca absurdo puede ser “represente en una historieta, por ejemplo, los grandes hechos de la revolución rusa” o “representélos en tres imágenes”. Por ejemplo, procedimiento, ahí tengo...yo les paso la guía de la ciudad medieval: la ciudad cristiana y la ciudad islámica. Y antes les había pasado una de la ciudad romana y la ciudad griega ¿Qué les dije? Van a leer el texto y van a representar ¡lo que el texto dice!

Comparando la ciudad griega y la romana. Cual es la mayor diferencia que hay entre la griega y la romana: ambas tenían plano de damero, pero las romanas tenían a su vez dos avenidas que eran anchas, que no tenían el mismo tamaño que las otras, una que iba de este a oeste y una que iba de norte a sur. Entonces, a final de cuentas, algunos me pusieron (sic) termas, teatros, etc., pero solo uno me puso las dos calles grandes, solo uno, y los demás la copiaron porque a uno se le ocurrió en realidad, no importa (ríe). Pero ahí es igual, o sea, el puro hecho ya que estén...que hayan tenido que leer para saber como era, ya algo es algo, también es un procedimiento. Si de procedimiento hay tanta cuestión...se manifiesta en cosas concretas, porque si no es puro concepto. Es un proceso mental más que un procedimiento mental.

2.10. *¿En dónde considera que es más provechoso, en términos de aprendizaje, enseñar los procedimientos: en Educación Básica o Media?*

Ah, en básica poh. Se forma el hábito, el hábito se forma el hábito en básica. Ya después es difícil cambiarlo. Es igual como el típico árbol doblado: lo que está para un lado, todo para un lado. El niño, yo lo digo por la experiencia de mi sobrina, o sea el niño viene con un “training” de trabajo, de sistematicidad toda la cuestión, desde chiquitito. A lo mejor, si llega un niño que no tiene esos hábitos a un

colegio nuevo que viene con esos hábitos desde siempre, él va a tener que hacer dos cosas: o se sube al buque y navega con los otros, o se ahoga. Pero aquí (colegio del entrevistado) donde ninguno trae los hábitos, obviamente que es muy difícil aprenderlos...no tienen el habito, todavía no tienen el hábito. Ellos esperan el último día para llegar a hacer alguna actividad, algún trabajo, alguna cuestión, el último día. En la sala de clase que es para la sala de clase, conversan y conversan y conversan y al final no llega más que la mitad con la cuestión. Y ahí hay que formales el habito, pero que es una cuestión que tiene que ser no solamente de uno, tiene que ser de colegio, tiene que ser de todos. No sacai nada con que unos pocos vayan para la derecha, si los otros van para la izquierda y los otros no van para ninguna parte. Porque al final el que va para la derecha, el que va avanzando, el esfuerzo que tiene que hacer para avanzar es diez veces más; porque tiene que ir por el empuje propio más arrastrando al que no hace nada y haciendo fuerza para que el que va por el otro lado también vaya, o sea, es una cuestión pero impresionante. No si la cuestión, esta es una cuestión de sistema, todos (así como los Mosqueteros) todos para un lado. Pero eso de que unos para allá, para acá, unos Light otros no-light, otros que exigen y otros que no exigen, otros que son formadores, otros que no están ni ahí porque vienen a puro pasar...no; porque un profe no es puro pasar materia, un profe es alguien que forma.