

LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CON BASE EN LOS PROPÓSITOS PARA ENSEÑAR: EL CASO DE MARIANA¹

Gabriel Villalón Gálvez*

Universidad de Tarapacá (UTA) - Arica, Chile

Joan Pagès Blanch**

Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) - Barcelona, Espanha

RESUMEN: Este artículo indaga cómo la conciencia que tiene una profesora sobre los propósitos para enseñar puede fortalecer las decisiones que toma en su práctica. Seguimos a Barton y Levstik (2004) que han indicado que si los docentes tienen claros sus propósitos en sus acciones en el aula podrán desarrollar una práctica más efectiva. La investigación fue realizada a través del diseño de un estudio de caso. Para la recogida de los datos utilizamos cuestionarios, entrevistas y video-grabación. Para el análisis de la práctica utilizamos un marco para la observación que contempla cuatro dimensiones: Fundamentos para la enseñanza; Transformación; Conexión y Coherencia de la enseñanza; y Atención a los conocimientos de la historia de los estudiantes. El análisis lo centramos en la primera dimensión. Los resultados muestran que la conciencia de los propósitos favorece la toma de decisiones más coherentes cuando enseña, como muestran los fundamentos sobre los que realizan su práctica.

Palabras clave: Enseñanza de la historia. Práctica. Propósitos. Profesores de historia.

A PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA BASEADA NOS OBJETIVOS DE ENSINO: O CASO DE MARIANA

RESUMO: Este artigo indaga como a consciência de uma professora sobre objetivos de ensino pode fortalecer decisões tomadas em sua prática. Seguimos Barton e Levstik (2004), que indicaram que, se os docentes têm seus objetivos claros em suas ações em sala de aula, poderão desenvolver uma prática mais efetiva. A pesquisa foi realizada por meio da elaboração de um estudo de caso. Para colher os dados, utilizamos questionários,

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150408>

*Doctor en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales (UAB). Profesor de Historia y Geografía (UMCE). Académico del Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas Facultad de Educación y Humanidades Universidad de Tarapacá – Arica – Chile. Coordinador Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales Nuevas Dimensiones. E-mail: <gvillalon@uta.cl> .

**Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Catedrático de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales. Coordinador de GREDICS (Grupo de investigación en Didáctica de las ciencias sociales). E-mail: <joan.Pages@uab.cat> .

entrevistas e gravações em vídeo. Para a análise da prática, utilizamos um marco para a observação que contempla quatro dimensões: Fundamentos para o ensino; Transformação; Conexão e Coerência de ensino; e Atenção aos conhecimentos de história dos estudantes. Centramos a análise na primeira dimensão. Os resultados mostram que a consciência dos objetivos favorece a tomada de decisões mais coerentes quando se ensina, como mostram os fundamentos sobre quem realiza sua prática.

Palavras-chave: Ensino de história. Prática. Propósitos. Professores de história.

HISTORY TEACHING PRACTICE BASED ON PURPOSES TO TEACH: MARIANA'S CASE

ABSTRACT: This paper explores how a teacher's conscience about teaching purposes can strengthen decision-making in practice. Investigation has followed Barton and Levstik (2004), that indicate that if teachers have clear goals for their actions in class, they can develop more effective history practices. The research was conducted from the qualitative paradigm through the design of a case study. To collect data we used questionnaires, interviews and video recording. For the practice's analysis, we have built an observation framework of classes that includes four dimensions: fundamentals for teaching; transformation; teaching connection and coherence; and attention to the student's history knowledge. The analysis was centered in the first dimension. Results show that purposes' awareness allows teachers make more consistent decisions when teaching, as shown by their practice's fundamentals.

Keywords: History teaching. Practice. Purposes. History Teacher.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en la actualidad demanda a los profesores y profesoras la formación de estudiantes con competencias como el desarrollo del pensamiento histórico y la participación. Para lograr estas competencias, las investigaciones han propuesto que los profesores realicen prácticas donde los estudiantes participen des-construyendo o reconstruyendo la historia, analicen fuentes históricas y debatan ante preguntas históricas (BARTON; LEVSTIK, 2004). Hasta ahora las prácticas de los profesores continúan privilegiando una enseñanza centrada en la disertación de contenidos factuales, la memorización de datos y fechas y el uso del libro de texto como recurso principal para la enseñanza.

La enseñanza de la historia podrá desarrollar el pensamiento histórico y la participación del alumnado si los profesores realizan

otro tipo de prácticas. Una de las alternativas para lograrlo es que los profesores y profesoras sean conscientes de las acciones que toman en sus clases. Hasta ahora se ha verificado que un obstáculo para el logro de estos cambios en la enseñanza de la historia es que los profesores declaraban unos propósitos para enseñar y cuando realizaban sus clases no mostraban relación con lo declarado, lo que provoca que sus prácticas sean inconsistentes, provocándose en algunos casos la continuidad de prácticas de tipo tradicional.

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

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

EL DESARROLLO DE LA RACIONALIDAD SOBRE LA PRÁCTICA Y LOS PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA

El desarrollo de una práctica reflexiva ha sido un tema ampliamente revisado por la literatura educativa y en didáctica de la historia y de las ciencias sociales como lo demuestran los trabajos de Schön (1992), Zeichner y Liston (1990), Perrenoud (2004), Ross (1994) y Pagès (2012). Estos trabajos destacan la importancia de la práctica reflexiva ya que empodera al profesorado como actor crítico y determinante de las decisiones sobre el qué y el cómo enseñar. Además, señalan que la práctica reflexiva desarrolla una enseñanza que permite tanto al alumnado como al profesorado intervenir activamente y realizar propuestas transformadoras (FREIRE, 1970; THORNTON, 1991; GIROUX, 1990; DINKELMAN, 2009; HAWLEY, 2010, 2012).

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

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

Dikelman (2009), en el marco de un curso de formación de profesores, describe los procesos que facilitan y obstaculizan el desarrollo de las racionalidades entre sus estudiantes. Propone el desarrollo de prácticas basadas en los propósitos y la racionalidad de los profesores. En su investigación este autor establece categorías que describen las luchas inherentes al proceso de desarrollo racional. Estas categorías proporcionan un marco para pensar acerca de cómo apoyar y empujar simultáneamente los estudiantes de pedagogía para desarrollar una práctica basada en sus racionalidades en sus aulas.

Todd Hawley (2010 y 2012) plantea el desarrollo de una formación, tanto para profesores en formación inicial como en servicio, en base al desarrollo de la racionalidad y los propósitos para enseñar. Hawley plantea que los profesores desarrollan una racionalidad sobre la enseñanza y que ésta tiene influencia sobre la práctica que realizan, por lo que es necesario en los procesos de formación colocar el acento en la formación de la racionalidad de los docentes sobre la práctica. El concepto de desarrollo de la racionalidad – *rationale development* – ha sido considerado inicialmente en las investigaciones de Newman (1970, 1977 citado en HAWLEY, 2008), Shaver (1977, citado en HAWLEY, 2010) y Shaver y Strong (1982, citado en HAWLEY, 2010). El *rationale development* se ha vinculado a un proceso intelectual, ético y con potencial transformativo que se genera desde la reflexión personal que realizan los profesores al articular sus propósitos para enseñar las ciencias sociales (HAWLEY, 2010). Shaver (1977, citado en HAWLEY, 2010) indica que el *rationale development* se asocia con el proceso de aclarar y examinar las creencias propias que influyen conscientemente, o no, sobre su quehacer como profesor. Newman (1977 citado en HAWLEY, 2010) agrega que el *rationale development* es lo que debe guiar las decisiones que tomen los y las docentes sobre la enseñanza. Newman (1977 citado en HAWLEY, 2010) y Dikelman (2009) agregan que, además, se vincula a una cuestión moral y ética de la práctica del profesorado y que tiene relación con que su objetivo es desarrollar una buena enseñanza. También añaden que un o una docente no debe nunca dejar de desarrollar su racionalidad sobre lo que sucede y hace cuando enseña. Barton y Levstik (2004), Van Hover y Yeager (2004, 2007) y Hawley (2010, 2012) revaloran el *rationale development*, ya que permite a los y las docentes tomar conciencia y empoderarse sobre sus propósitos para enseñar.

La relación entre *rationale development* y los propósitos ha sido destacada como un factor clave para la práctica de los y las docentes en la investigación reciente (BARTON; LEVSTIK, 2004; VAN HOVER; YEAGER, 2004, 2007; THORNTON, 2006; HAWLEY, 2010, 2012). Estas investigaciones apuntan a que el *rationale development* permite a los y las docentes hacerse consciente de sus propósitos sobre la enseñanza y a partir de estos tomar decisiones para lograr una práctica que fortalezca en sus estudiantes el desarrollo de aprendizajes en relación con la ciudadanía y el pensamiento crítico. El valor de considerar los propósitos como un elemento clave cuando formamos la racionalidad de los y las profesoras responde al poder que tienen estos sobre la práctica. Barton y Levstik (2004) indican que si los docentes no tienen claros sus propósitos en sus acciones en el aula, continuarán

centrándose en la cobertura del currículo y el control de los estudiantes para desarrollar su práctica. Si los docentes no cuentan con una idea clara y reflexionada sobre sus propósitos, se hace más fácil que caigan en prácticas de moda impuestas por nuevos programas o por la influencia de sus compañeros. Thornton (2006) señala que la importancia de los propósitos en la práctica está referida a las decisiones que toman los profesores sobre el currículo. De acuerdo con este autor, los profesores que son conscientes de los propósitos para enseñar tendrán la capacidad de actuar y decidir sobre el currículo, lo que los alejaría del desarrollo de prácticas meramente reproductivas.

METODOLOGÍA

En esta investigación hemos pretendido responder a la siguiente pregunta: ¿Qué impacto tiene la toma de conciencia a los propósitos para enseñar historia sobre los fundamentos que guían la toma de decisiones de la profesora durante la planificación de sus clases y la práctica de aula?

Para nuestra investigación hemos realizado un diseño desde el paradigma cualitativo en concordancia con el problema que abordamos y la pregunta de la investigación. La investigación de tipo cualitativo pone la atención sobre la experiencia subjetiva de los individuos en la creación del mundo social, ya que tiene como inquietud el entendimiento del modo en que el individuo crea, modifica e interpreta el mundo (COHEN; MANION, 2002). La investigación cualitativa se plantea el estudio de la realidad por lo que para investigar debemos instalarnos en el contexto natural, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA, 1999). De acuerdo con Stake (2007) hay dos cuestiones que distinguen a una investigación cualitativa de una cuantitativa. La primera es la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. La investigación cualitativa ayuda a comprender que las acciones humanas pocas veces tienen una causa simple, sino que se producen por motivos complejos que muchas veces no se pueden averiguar. La interpretación es la segunda característica de la investigación cualitativa según Stake. En la investigación cualitativa el investigador adopta un papel personal desde el inicio, interpretando los sucesos y acontecimientos. Además de la comprensión y la interpretación, Stake indica que otra característica de la investigación cualitativa es que el investigador no descubre sino que construye el conocimiento (STAKE, 2007).

La investigación que hemos desarrollado es un estudio de caso diseñado para indagar la preparación y desarrollo de la práctica de una profesora de educación primaria al enseñar historia con base en sus propósitos. Hemos utilizado el método de estudio de caso ya que consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Su finalidad se orienta a la comprensión profunda de una realidad singular. Yin (2006) señala que la utilización del método del estudio de caso corresponde a cuando la investigación se dirige a responder preguntas como ¿qué sucede? o a explicar ¿cómo? o ¿por qué? sucede algo. Yin agrega que la utilización del estudio de caso es viable cuando queremos explicar una situación particular a través de una perspectiva más cercana que nos permita comprender lo que sucede.

El caso que hemos estudiado se corresponde con una profesora de educación general básica –educación primaria- con una trayectoria de alrededor de treinta años impartiendo clases, de los que lleva veinte dedicada al curso de historia y ciencias sociales. Además de su título de profesora de educación general básica, tiene una especialización –post-título- en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. A la profesora de esta investigación la hemos nombrado como Mariana.

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

En este contexto Mariana ejerce como profesora de primaria en el curso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo de educación básica (5° a 8° básico). Mariana es una de las lideresas de la escuela. Su liderazgo se refleja en la cotidianeidad, tanto por el afecto que le demuestran los estudiantes de los distintos niveles y el respeto que le exhiben sus compañeros y compañeras de trabajo. El liderazgo de Mariana es el que le permite poder involucrarse en actividades para innovar y mejorar su práctica, como también poder tener autonomía frente a las directrices de la escuela y la sociedad que la administra. El liderazgo de Mariana en la escuela la ha llevado a coordinar el área de Historia y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico. Esta situación no le ha provocado tensiones importantes con la administración de la escuela, al contrario ha sido valorada por la institución que le otorgó un reconocimiento a su trayectoria hace unos años.

El seguimiento a Mariana lo hemos realizado mientras ella desarrolla sus planes de clases y lecciones del octavo año básico (estudiantes de 13 a 14 años). En particular hemos acompañado a la profesora durante la planificación y desarrollo de la unidad de estudio del Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales referida a la Revolución Industrial. El currículum chileno en el caso de los cursos de cuarto a octavo básico está regulado por el Marco Curricular Ajustado del año 2009, según este documento la organización curricular está compuesta por Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, en conjunto establecen las competencias básicas que debe tener un estudiante en Chile, ya sea perteneciente a un establecimiento educacional público, particular-subvencionado o privado.

La Historia, Geografía y Ciencias Sociales como sector está presente a través de todos los cursos de estudio del sistema educacional chileno. Los propósitos de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales son desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional. Así mismo, busca que valoren la dignidad de todos los seres humanos entendiendo a la persona como sujeto libre, autónomo, dotado de derechos y deberes. Por lo tanto se espera que los estudiantes desarrollen una actitud de respeto a la diversidad cultural de la humanidad y del país, junto con un sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta la humanidad, valorando su identidad social y su pertenencia a la comunidad nacional (MINEDUC, 2009).

Para el logro de lo anterior, el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sugiere que los docentes desarrollen estrategias que permitan a los estudiantes el aprendizaje activo, de ahí la importancia que toma el trabajo basado en fuentes de información, la resolución de problemas, la realización de debates y el trabajo entre iguales. Sin embargo, pese a las intenciones declaradas por el currículo la alta cantidad de contenidos a cubrir, la existencia de evaluaciones estandarizadas centradas en lo conceptual y la excesiva dependencia de los textos de estudio en la escuela generan que este tipo de prácticas sugeridas no sean comunes en la práctica real de aula en Chile.

Para la recogida de datos hemos recurrido al uso de cuestionarios, entrevistas no estructuradas y la grabación de clases en video. La utilización de cuestionarios y entrevistas se correspondió con nuestro objetivo de indagar las creencias y propósitos sobre la enseñanza de la historia. La grabación de video la utilizamos para poder registrar las clases de Mariana. Estas prácticas tuvieron como característica particular el que Mariana las planificó y pretendió realizarlas teniendo en cuenta sus propósitos para enseñar historia.

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

En primer lugar, una tabulación de las respuestas a los cuestionarios y la transcripción de las entrevistas.

A continuación procedimos al análisis de la información de cada uno de los instrumentos. Para esto se hizo una lectura de los resultados y se procedió a una primera reducción de los datos a partir de la codificación de los resultados en cada instrumento.

Luego de una segunda lectura los códigos obtenidos fueron agrupados en tres unidades: Creencias sobre el contenido histórico; Creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales; y Propósitos de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Para el caso de este artículo describiremos solamente los propósitos de la profesora para enseñar historia.

En segundo lugar, analizamos las grabaciones de la práctica de Mariana. Nuestro objetivo fue caracterizar y describir la práctica docente y analizar los efectos de una práctica desarrollada con base en los propósitos para enseñar. En primer lugar, para poder conocer y caracterizar la práctica de la enseñanza de la historia de la profesora construimos un marco que nos permitiera observarla y obtener información sobre ella. Establecimos cuatro dimensiones sobre las que analizamos la práctica del profesorado. Cada una de las dimensiones se entiende como un episodio o un conjunto de episodios o momentos de la práctica en los que el profesor o profesora enseña y mientras lo

hace entran en acción ciertos conocimientos, creencias o propósitos. Las dimensiones que hemos identificado son las siguientes:

Dimensión 1 Fundamentos de la enseñanza de la historia: se refiere a los momentos en que el profesorado da forma al discurso que guiará la enseñanza. Los fundamentos se refieren a cuáles son las creencias, propósitos y conocimientos que tiene el profesorado sobre la historia y la enseñanza de la historia. Esta primera dimensión tiene la cualidad de ser la base sobre las que se desarrolla el resto de la práctica y además de ser la única que es visible fuera del aula, ya que se manifiesta en la preparación de la práctica.

Dimensión 2 Transformación: son los episodios que se refieren a las decisiones que toma el profesor o profesora para hacer comprensible los contenidos a los estudiantes.

Dimensión 3 Conexión y coherencia en la historia enseñada: son aquellos momentos en que el profesorado debe decidir con respecto a la historia a enseñar, el currículo y el plan de clases. Además de la comprensión que tiene el profesorado de la relación entre los aprendizajes y los contenidos del currículo. Esta dimensión considera como el profesor o profesora comprende la historia enseñada.

Dimensión 4 Atención a los conocimientos de la historia de los estudiantes: son aquellos episodios de interacción entre el profesorado y los estudiantes y sus conocimientos sobre la historia. Se analiza la capacidad del profesorado para asistir y responder a las creencias y conocimientos de los estudiantes.

En el caso de este artículo analizamos el impacto que tiene la conciencia sobre sus propósitos para enseñar historia en las decisiones que toma Mariana durante su práctica, en particular centramos nuestro análisis en la primera dimensión: Los fundamentos de la enseñanza de la historia. De esta manera, en los resultados que se presentan a continuación presentamos el análisis de las ideas que de la historia y su enseñanza primero presentes en sus creencias y propósitos. Para en una segunda parte analizar como esas ideas manifestadas en sus propósitos se desarrollan los fundamentos para la enseñanza que se manifiestan durante la planificación y su práctica de aula luego de haber tomado conciencia sobre sus propósitos para enseñar.

RESULTADOS

a) Creencias y propósitos sobre la enseñanza de la historia de Mariana

El análisis de los cuestionarios y entrevistas nos ha permitido

identificar que en Mariana conviven dos grandes grupos de creencias sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. El primer grupo que identificamos como “el discurso declarativo” tiene las siguientes características:

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

Ejemplo de lo anteriormente descrito es la respuesta que da Mariana a una de las preguntas del segundo cuestionario en la que se infiere que cree que la historia es una construcción, que el trabajo del historiador o historiadora está en interpretar por eso declara que es bueno que los estudiantes desarrollen actividades que le permitan: “[...] realizar el trabajo de un historiador y comprenda que la historia se construye con historias personales locales y familiares y que por ello también existe responsabilidad en esta construcción” (INFORME 2, 2011).

Representación de estas creencias asociadas al “discurso declarativo” es el siguiente ejemplo en que Mariana afirma que no entiende la historia como una narración estática y asentada en el pasado. Al contrario, en sus respuestas da cuenta de entender que la historia nos permite comprender tanto el pasado por el presente, como el presente por el pasado, de ahí que agregue repetitivamente la importancia de comprender los cambios y continuidades en los procesos históricos, como podemos ver en la siguiente respuesta:

Los problemas de ellos, de dónde vienen, cuál es la raíz de sus problemas, por ejemplo cuando vimos la colonia vimos que los que tienen el poder son los mismos de ahora y ellos [los estudiantes] se dan cuenta (INFORME 1, 2011).

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

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

Ejemplo de lo anterior son las decisiones que toma Mariana para relatar las clases para los dos objetivos propuesto en el segundo ítem del cuestionario n° 2. En este instrumento se le propuso a la profesora relatar una clase para los siguientes contenidos del currículum chileno:

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

El relato que hace Mariana para los dos objetivos nos muestra que al enseñar cree que debe guiarse por el currículo o los programas curriculares. Esto se puede ver en los contenidos que selecciona Mariana para los dos objetivos propuestos. Por ejemplo para el desarrollo de su clase del objetivo de clase 1 la profesora indica que desarrollará los siguientes contenidos (INFORME 2, 2011):

- Ubicar cronológicamente Primera y Segunda Guerra Mundial
- Antecedentes y causas que provocaron las respectivas guerras
- Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial
- Organizaciones y las acciones de estas en pro de la Paz Mundial

Los contenidos descritos por Mariana para desarrollar su clase se ajustan completamente con los propuestos por el Marco Curricular chileno (MINEDUC, 2009).

Los límites entre estos discursos los encontramos en los ejercicios relacionados con la práctica. Las respuestas identificadas

con un discurso de tipo tradicional las encontramos concentradas en dos actividades específicas del cuestionario n° 2: la primera referida al relato de dos clases para dos objetivos dados y la segunda en la evaluación sobre la utilidad de unas actividades dadas. Estas características de las creencias de Mariana siguen en la línea de lo planteado por otros estudios en cuanto a la contradicción de las creencias y a las distancias que existen en el pensamiento de los profesores en torno a lo que piensan y la práctica (PAJARES, 1992).

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

Yo soy profesora de básica porque siempre me ha gustado la historia. Por eso solicité poder comenzar a hacer clases de historia. ¿Por qué? Porque como yo trabajo en una población que es la José María Caro, una población muy estigmatizada, pensaba que tenía que haber alguna forma por la cual yo pudiera ayudar a los estudiantes. Pensaba que la historia era el camino para ayudar a los chiquillos, porque siempre creí que era la forma para que ellos actuaran, se cuestionaran lo que sucedía, tuvieran un pensamiento crítico (INFORME 2, 2011).

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

Mariana tiene como primer propósito desarrollar la participación ciudadana entre sus estudiantes. Cree que los estudiantes deben ser preparados para poder ejercer el la ciudadanía plena, ya que estima que:

Los niños al comprender que forman parte de una comunidad y que las acciones de unos afectan a otros, al conocer sus derechos como individuos y que son unos actores sociales deberían llegar a comprender que el ejercicio de la ciudadanía es un recurso para enfrentar problemas y desigualdades (INFORME 1, 2011).

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

La socialización debería facilitar el desarrollo del ser como individuo respetando sus diferencias. Debería ser promotora del desarrollo de la individualidad para que finalmente la persona como individuo sea un agente transformador, creador, capaz de realizar proyectos para su realización personal y de la comunidad (INFORME 1, 2011).

El segundo propósito de Mariana para enseñar historia es formar el pensamiento histórico y crítico de sus estudiantes. La profesora cree que debe desarrollar el espíritu crítico en sus estudiantes porque:

Desarrollar el espíritu crítico equivale a desarrollar habilidades de pensamiento como análisis, síntesis y/o evaluación de la información partiendo de la observación, de la vivencia de experiencias, de reflexiones, de razonamiento y de comunicación. Esta ejercitación proporcionará una guía para creer y actuar, e integrarse a una comunidad que busca y que crea. Es necesario para evitar la apatía intelectual que promueven las clases dirigidas (INFORME 1, 2011).

Mariana entiende que el desarrollo del pensamiento histórico y crítico entre sus estudiantes les otorga libertad. Así, por ejemplo, indica que cree que los estudiantes deben aprender historia “para poder ser actores activos, opinantes, porque si tengo palabra y opinión, me puedo defender” (INFORME 2, 2011).

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

Ser una profesora que guíe el aprendizaje, que los ayude a pensar. Desarrollar el pensamiento crítico, salir del modelo tradicional porque creo que para uno y para ellos es agotador... Ellos dicen que ese modelo les aburre dicen que por favor no dicte... yo creo que se puede hacer de otra forma a un modelo más activo o crítico ver como lo que pienso sea más concordante con la práctica (INFORME 2, 2011).

b) El desarrollo de los propósitos en la práctica de Mariana: Fundamentos de la enseñanza de la historia.

Mariana planificó y realizó su clase teniendo como referencia los dos propósitos anteriormente indicados. Las clases que registramos fueron realizadas en el curso de octavo año básico y la unidad a tratar fue la Revolución Industrial. A continuación revisamos cómo se desarrolló la práctica de Mariana en las dimensiones referidas a los Fundamentos de la Enseñanza de la Historia.

Mariana desarrolla su práctica sobre los cuatro fundamentos o ideas siguientes: a) el contenido histórico identificado con la Nueva Historia; b) una enseñanza que fomente la participación entre los estudiantes; c) la idea de que los estudiantes puedan aprender a pensar históricamente y d) la presión de la cobertura curricular.

El contenido histórico identificado con la Nueva Historia. Las decisiones sobre los temas seleccionados para las clases tienen el objetivo de permitir a los estudiantes indagar en la historia de la vida cotidiana

y en la historia de los de abajo. En la reunión que denominamos de “preparación de la enseñanza”, Mariana decide tratar como uno de los temas de su plan de clases “El Trabajo” vinculado al impacto social de la Revolución Industrial. La profesora decide trabajar el tema poniendo el acento en que los estudiantes puedan comprender el impacto del trabajo en la vida de las personas desde la óptica de la historia de la vida cotidiana y desde la historia de los sin voz. Por esto decide que sus estudiantes indaguen sobre el trabajo preguntando a sus papás o familiares:

Aquí ellos pueden preguntar a sus papás como llegaron a trabajar en lo que hacen, si están contento con eso, cómo es su trabajo... creo que esto puede servir mucho a los niños para las decisiones que tengan que tomar en el futuro. Aquí también me gustaría que viéramos algo sobre el trabajo de niños y mujeres (INFORME 4, 2011).

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

Claro, aquí podríamos plantear que trabajen por grupos y cada uno explique ¿cuáles o cuál cree que fueron las causas? ... entonces trabajaríamos en grupo este tema y luego haríamos el análisis en común. Por ejemplo, les puedo pedir que cada grupo exponga [a partir de las fuentes que revisaron] por qué cree que son causas tales cuestiones y luego la discutan... (INFORME 4, 2011).

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

Una enseñanza que fomenta la participación entre los estudiantes. La profesora decidió la utilización de estrategias que permitieran a los estudiantes aprender a través de la indagación y el trabajo grupal. Esto se desprende de las tres actividades que diseñó Mariana y que desarrolló durante las cinco clases que observamos.

La primera actividad que planteó Mariana tuvo como objetivo que los estudiantes ordenaran temporalmente los cambios en la actividad agrícola a través de la historia. Para el desarrollo de la actividad se solicita que los estudiantes formen grupos de trabajo y se les entrega un *set* de imágenes a cada grupo. La segunda actividad que planteó la profesora tuvo como objetivo que los estudiantes indaguen

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

Las tres actividades planteadas por Mariana para desarrollar su práctica tienen como característica común el desarrollo del aprendizaje a través de la indagación con el objetivo de que los estudiantes puedan convertirse en constructores de sus propios aprendizajes. La decisión por centrar el trabajo de los estudiantes en la indagación es una evidencia de la apuesta de Mariana por el desarrollo de una enseñanza que promueva la participación de los estudiantes. Como ha planteado Santisteban (2009), refiriéndose al desarrollo de las competencias ciudadanas en la clase de historia y ciencias sociales, en el aula se deben trabajar estrategias que promuevan una actitud abierta a la indagación. A esto se agrega que el trabajo con fuentes es considerado una herramienta clave si se busca que los estudiantes comiencen a aprender para comprender y analizar críticamente la realidad que los rodea.

La opción de Mariana por el trabajo grupal es una constancia de que un fundamento de su práctica es el desarrollo de una enseñanza que promueva la participación. El uso de este tipo de estrategias de aprendizaje se encuentra asociado al desarrollo de competencias ciudadanas como indica Santisteban (2009), competencias que se forman en el proceso de interacción con otras personas y el medio social.

Los estudiantes puedan aprender a pensar históricamente. En la preparación de la enseñanza, y en las tres actividades que planeó definitivamente, se puede observar su preocupación y decisión por desarrollar el pensamiento histórico entre sus estudiantes. Mariana en el relato que hace durante la preparación de la enseñanza insiste en que las actividades han de permitir a los estudiantes distinguir los elementos de cambio y continuidad. Cuando planifica indica que pretende que los estudiantes aprendan “cómo se produjo la Revolución Industrial... creo que tendría que ver los cambios que se producen en la mano de obra, la industria, los capitales” (INFORME 4, 2011).

Para tratar el tema de las causas de la Revolución Industrial la profesora decide realizar una actividad en la que los estudiantes puedan distinguir los elementos de cambio y continuidad, ya que

estima que para poder hacer lo anterior una buena estrategia puede ser el trabajo con fuentes:

Podríamos plantear que trabajen por grupos y cada uno explique cuáles o cuál cree que fueron las causas (...) entonces trabajaríamos en grupo este tema y luego haríamos el análisis en común, o no? Por ejemplo les puedo pedir que cada grupo exponga por qué cree que son causas tales cuestiones y luego la discutan... así se puede ver lo de la multi-causalidad (INFORME 4, 2011).

El desarrollo del pensamiento histórico en sus estudiantes como fundamento de la práctica de Mariana se puede observar en las tres actividades que desarrolló en la práctica. En primer lugar vemos actividades que tienen como objetivo desarrollar conocimientos relacionados con el tiempo histórico. En la actividad n° 1 Mariana pretende que los estudiantes elaboren una secuencia temporal y distingan elementos de cambio y continuidad en el trabajo agrícola. En la actividad n° 3 Mariana también se decide por el desarrollo de conocimientos relacionados con el tiempo histórico, lo que se manifiesta en las preguntas n° 1, n° 2, n° 4 y n° 5 (CLASE 4, 2011):

1. ¿Qué cambios trajeron las nuevas tecnologías o maquinarias en la producción?
2. ¿Cuáles son las características de las nuevas formas de producción?
3. ¿Qué cambios se produjeron en el trabajo?
4. ¿Qué consecuencias trajo para los trabajadores la revolución industrial?

En coherencia con su objetivo de desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes Mariana incorpora actividades que permiten que los estudiantes elaboren narraciones históricas y la empatía como se observa en la actividad n° 2 y n° 3. Para la actividad n° 2 Mariana diseña también un ejercicio que busca desarrollar la narración histórica solicitando a sus estudiantes que “Redacten un texto de 15 líneas que explique el origen de la revolución industrial a partir de la información que han recopilado del análisis de las fuentes” (INFORME 4, 2011).

En la actividad n° 3 Mariana se decide por realizar actividades para que sus estudiantes desarrollen la empatía histórica. Esto se manifiesta en la pregunta n° 6 que busca que los estudiantes reflexionen sobre las condiciones del trabajo de las personas en tiempos de la Revolución Industrial, como vemos en la siguiente cita “¿Qué opinas sobre los cambios en las formas y condiciones del trabajo durante la revolución industrial? ¿Qué harías si fueras un trabajador o trabajadora de la revolución industrial?” (CLASE 4, 2011).

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

La presión de la cobertura curricular. Las decisiones que toma Mariana para realizar la práctica se encuentran vinculadas a la posibilidad que tiene como profesora para cubrir los contenidos curriculares que le exige la escuela. Durante la preparación de la enseñanza Mariana manifestó que una sus preocupaciones era como cumplir con el currículum como se manifiesta en la siguiente cita: “Yo a veces tengo la duda de cómo lo vamos hacer con el tema de lo que tengo que cumplir por el currículum” (INFORME 4, 2011).

La influencia de la cobertura curricular como un factor que incide en las decisiones sobre la enseñanza de la profesora se manifiesta en dos cuestiones más que se evidenciaron durante la preparación. La primera es que Mariana decide llevar cabo el tratamiento de la unidad de la Revolución Industrial luego de haber sorteado la Prueba SIMCE4 ya que argumenta que “Mi idea es que hagamos las clases luego del SIMCE porque ahí tendré más tiempo (...) ahora le dedico mucho tiempo a hacer ensayos y cosas así (para el SIMCE)” (INFORME 4, 2011).

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

CONCLUSIONES: LOS PROPÓSITOS EN LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

De acuerdo con los fines de esta investigación esperábamos

que los propósitos que declaró Mariana estuvieran representados en las ideas, creencias y conocimientos que fundamentaron las decisiones que tomó la profesora para preparar y planificar su práctica. La descripción que hemos realizado del pensamiento de Mariana, sus propósitos y su práctica, nos muestra que el desarrollo de un proceso de reflexión que permita a la profesores tomar conciencia sobre lo que hacen y lo que se proponen hacer permite diseñar y ejecutar prácticas en coherencia con sus propósitos. Esto da cuenta de la importancia que tiene el ejercicio de la reflexión para el desarrollo de la práctica docente como han indicado autores como Freire, 1970; Thornton, 1991; Giroux, 1990, Dinkelman, 2009; Hawley, 2010, 2012.

En la misma línea, el análisis del caso de Mariana refleja que el proceso de reflexión conlleva el desarrollo de la racionalidad de la profesora. Es importante este proceso porque permite empoderar a la docente a través de la toma de decisiones fundamentadas para enseñar. Por lo tanto, el caso estudiado es una evidencia de lo planteado por Shaver, citado en Hawley (2010), que indica que el desarrollo de la racionalidad tiene consecuencias beneficiosas sobre los y las docentes porque: a) permite el crecimiento personal, b) desarrolla la autonomía profesional, c) permite examinar el “currículo oculto”, d) fortalece la construcción de la comunidad de enseñanza. En la misma perspectiva, el caso de Mariana muestra que, como plantea Hawley (2010), el desarrollo de la racionalidad permite la comprensión de lo que uno cree y permite además un mejor desarrollo de las decisiones que se toman frente a la enseñanza y el currículo, como también permite ser reflexivo y crítico sobre como actuamos, como profesores, para no imponer nuestras creencias a los estudiantes.

En cuanto a la influencia que tienen el desarrollo de una práctica basada en los propósitos, el caso de Mariana nos muestra que la correspondencia entre los propósitos y las ideas, creencias y conocimientos que puso en acción en la dimensión práctica de la fundamentación de la enseñanza de la historia.

Como hemos identificado, Mariana asignó dos propósitos para su clase de historia. El primero era el desarrollo de una enseñanza que promueva la participación ciudadana, y el segundo desarrollar una enseñanza que forme el pensamiento histórico y crítico de sus estudiantes. Para poner en práctica estos propósitos, y de acuerdo a lo planteado por la didáctica de la Historia, la enseñanza de Mariana debería haber promovido actividades que permitan a los estudiantes interactuar, debatir, trabajar y analizar documentos y fuentes información, etc. (SANTISTEBAN, GONZÁLEZ; PAGÈS, 2010; SANTISTEBAN, 2009). Las ideas, creencias y conocimientos que identificamos al analizar la dimensión de los fundamentos para

la enseñanza de Mariana nos mostró que fueron cuatro las ideas que guiaron la práctica de la profesora: a) el contenido histórico identificado con la Nueva Historia; b) una enseñanza que fomente la participación en los estudiantes; c) la idea de que los estudiantes puedan aprender a pensar históricamente y d) la presión de la cobertura curricular.

Las ideas que fundamentan la planificación y el desarrollo de la práctica de Mariana son coherentes con los propósitos de Mariana. Los planteamientos en favor del desarrollo de un contenido histórico identificado con la Nueva Historia y la idea de que los estudiantes puedan aprender a pensar históricamente van en coherencia con el propósito de desarrollar una enseñanza que forme el pensamiento histórico y crítico de sus estudiantes. En cuanto al propósito del desarrollo de una enseñanza que promueva la participación ciudadana se transfiere en los fundamentos en la idea de una enseñanza que fomente la participación en los estudiantes. Sin embargo, la coherencia entre fundamentos y propósitos no fue completa como se evidencia en la identificación del fundamento relacionado con la presión de la cobertura curricular.

El análisis de los fundamentos para enseñar en el caso de Mariana nos indica que la reflexión y la toma de conciencia sobre los propósitos para enseñar tienen un impacto directo en la práctica, lo que se manifiesta en que las decisiones para enseñar de la profesora son coherentes con su pensamiento. Al mismo tiempo, en este caso la coherencia con los propósitos fortalece la práctica de enseñanza de la historia llevada a cabo por la profesora, ya que permitió que pudiese llevar a la práctica estrategias que permitan formar el pensamiento crítico e histórico de los estudiantes, además de fomentar el desarrollo de la participación ciudadana. En concordancia con lo indicado, el caso estudiado muestra que una estrategia a incorporar en la formación inicial y continua de profesores, puede ser la racionalización de los propósitos, ya que permite una práctica más eficiente para el desarrollo de las competencias históricas y ciudadanas. Esto nos hace coincidir con Hawley (2010; 2012) en cuanto a la relevancia y rol que debe tener el desarrollo de la reflexión sobre los propósitos para enseñar de los profesores durante los cursos de formación. En la misma línea argumentativa, el caso de Mariana muestra que la conciencia de los propósitos tiene un impacto importante sobre las decisiones para enseñar, como han indicado los trabajos de Barton y Levstik (2004), Van Hover y Yeager (2004; 2007) o Thornton (2006).

Por otra parte, el caso de Mariana nos muestra también que los propósitos tienen efectos sobre las decisiones para enseñar pero no logran disminuir totalmente la influencia de otro factor determinante para las acciones de los docentes en el aula como es la presión de la

cobertura curricular, como se evidencia en nuestro caso de estudio. No hemos logrado interpretar plenamente la permanencia de la presión curricular como idea que fundamenta las decisiones de Mariana tal vez debido al tiempo de trabajo que estuvimos con ella. Con un trabajo de mayor duración, y en el cual se reflexione sobre la práctica ya realizada con base en los propósitos, quizá se podría descartar finalmente la presión curricular como idea que influye en la toma de decisiones.

Como conclusión final y como respuesta a nuestra pregunta de investigación, podemos indicar que la toma de conciencia sobre los propósitos para enseñar historia tiene un impacto directo sobre las decisiones que la profesora toma en la práctica. Mariana concreta en la práctica el desarrollo de los propósitos y de los fundamentos (ideas, creencias y conocimientos) que ha planificado. Este caso nos permite afirmar la importancia de que la formación de profesores considere el desarrollo de programas que coloquen el acento en la reflexión sobre lo que los profesores en formación, novatos o veteranos, se proponen hacer cuando enseñan.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGELL, A. V. Learning to teach social studies: A case study of belief restructuring. **Theory and Research in Social Education**, Waco, v. 26, n. 4, p. 509-529, 1998.
- BARTON, K. C.; Levstik, L. S. **Teaching history for the common good**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.
- BREAKSTONE, J. **Pedagogical Content Knowledge for Historical Inquiry**: Making Sense of Students' Answers to New History Assessments. Stanford University, 2012. Recuperado desde: <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/breakstone_qp.pdf>.
- COHEN, L.; MANION, L. **Métodos de investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2002.
- Dinkelman, T. Reflection and resistance: Challenges of rationale-based teacher education. **Journal of Inquiry and Action in Education**, New York, v. 2, n. 1, p. 91-108, 2009.
- EVANS, R. W. Teacher conceptions of history revisited: Ideology, curriculum, and student belief. **Theory and Research in Social Education**, Waco, v. 18, n. 2, p. 101-138, 1990.
- FLORES, J. G.; GÓMEZ, G. R.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI, 1970.
- GOODMAN, J.; ADLER, S. Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives. **Theory and Research in Social Education**, Waco, v. 13, n. 2, p.1-20, 1985.
- HARTZLER-MILLER, C. Making sense of "best practice" in teaching history. **Theory and Research in Social Education**, v. 29, n. 4, p. 672-695, 2001.
- HAWLEY, T. S. Purpose into practice: The problems and possibilities of rationale-based practice in social studies. **Theory and Research in Social Education**, Waco, v. 38, n. 1, p. 131-162, 2010.

HAWLEY, T. S. Purpose as Content and Pedagogy: Rationale-Development as a Core Theme of Social Studies Teacher Education. **Journal of Inquiry and Action in Education**, New York, v. 4, n. 3, p. 1-17, 2012.

MINEDUC, Marco Curricular. **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media**. Actualización 2009. MINEDUC: Santiago de Chile, 2009.

PAGÈS, J. Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? **Investigación en la Escuela**, Sevilla, v. 28, p. 103-114, 1996.

PAGÈS, J. La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. **Revista Nuevas Dimensiones**, Santiago, v. 4, 2012. Rescatado de: <<http://rnuevasdimensiones.blogspot.com.es/2013/06/numeros-antiores.html>>.

PERRENOUD, P. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica** (Vol. 1). Barcelona: Graó, 2004.

RITTER, J. K.; POWELL, D.; Hawley, T. S. Takin'it to the streets: A collaborative self-study into social studies field instruction. **Social Studies Research and Practice**, Tuscaloosa, Alabama, v. 2, n. 3, p. 341-357, 2007.

ROSS, E. W. (1987). Teacher perspective development: A study of preservice social studies teachers. **Theory and Research in Social Education**, Waco, v. 15, n. 4, p. 225-243.

ROSS, E. W. **Reflective Practice in Social Studies**. Bulletin Number 88. National Council for the Social Studies, Washington: NCSS, 1994.

SANTISTEBAN, A. Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. **Aula de innovación educativa**, Barcelona, v. 16, n. 187, p. 12-15, 2009.

SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J. Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: ÁVILA, R. R.; RIVERO, G. P.; DOMÍNGUEZ, P. (Coord.). **Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales**. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico, 2010. p. 115-128.

SCHÓN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1992.

SHAVER, J. P. The task of rationale-building for citizenship education. En: SHAVER, J. P. (Ed.). **Building rationales for citizenship education**. Arlington: National Council for the Social Studies, 1977. p. 96-116.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

THORNTON, S. J. Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies. En: SHAVER, J. (Ed.). **Handbook of research on social studies teaching and learning**. New York: MacMillan, 1991. p. 237-248,

THORNTON, S. J. What matters most for gatekeeping? A response to VanSledright. **Theory and Research in Social Education**, Waco, v. 34, n. 3, p. 416-418, 2006.

VAN HOVER, S.; YEAGER, E. Challenges Facing Beginning History Teachers: An Exploratory Study. **International journal of social education**, Indiana, v. 19, n 1, p. 8-21. 2004.

VAN HOVER, S.; YEAGER, E. I want to use my subject matter to...: The role of purpose in one U.S. secondary history teacher's instructional decision making. **Canadian Journal of Education**, Canadá, v. 30, n. 3, p. 670-690, 2007.

WOOD, T. **Professional Development in Historical Inquiry: Exploring Changes in Two Social Studies Teachers' Knowledge, Beliefs, and Practices** (Disertación doctoral). 2013. Rescatado de: <http://digitalcommons.uri.edu/oa_diss/17>.

YIN, R. Case Study Methods. En: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (Ed.) **Handbook of Complementary Methods in Education Research**, Mahwah: LEA, 2006. p. 111-122.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: An introduction**. Mahwah: Routledge, 1990.

NOTAS

¹La Investigación se ha desarrollado bajo el auspicio Del Convenio de Desempeño FIP UTA-1309.

Submetido: 02/06/2015

Aprovado: 10/02/2016

Contato:

Gabriel Villalón-Gálvez
Av. 18 de Septiembre 2222,
Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas,
Facultad de Educación y Humanidades,
Universidad de Tarapacá
Arica, Chile.

<http://rnuevasdimensiones.blogspot.cl/>

