



Universidad CLAEH
Programa de Educación
Maestría en Docencia de la Educación Media

Tesis de Investigación

**La enseñanza del pasado: acercamiento a las prácticas desarrolladas
por docentes noveles y expertos de Historia a nivel secundario**

Valeria Deleón Spotti

Tutora: Mag. Julia Leymonié

Montevideo, 2022

Dedicatoria

A mi pequeño Lorenzo, quien con su proceso me enseñó a no rendirme.

Agradecimientos

A mi tutora Julia Leymonié, por su generoso y paciente acompañamiento en todo el proceso.

A la Universidad CLAEH y sus docentes, por generar en mí mayor consciencia reflexiva sobre mis prácticas docentes.

A los docentes que me abrieron las puertas del aula, permitiéndome realizar el trabajo de campo, instancias de enriquecimiento sobre las prácticas de enseñanza.

Resumen

En esta investigación se analizaron las prácticas de enseñanza que desarrollaron los docentes de Historia a nivel secundario en un liceo de Las Piedras. Sus objetivos fueron describir, identificar, comparar y explicar las prácticas declaradas y observadas por los docentes noveles y expertos en esa asignatura. De acuerdo con la naturaleza del objeto de estudio, se eligió un diseño cualitativo, a través de las técnicas de entrevista, para las prácticas declaradas, y de observación, para las prácticas observadas. Desde la perspectiva teórica, esta investigación entiende la docencia como una práctica social e histórica que se genera en un tiempo y espacio específico, colmado de conflictos y contradicciones. En consecuencia, se espera que este trabajo aporte insumos que permitan la reflexión didáctica contextualizada sobre la enseñanza de Historia, afianzando y consolidando los vínculos didácticos entre los estudiantes y las diferentes concepciones de la enseñanza de la Historia. Los hallazgos más destacables de esta tesis permitieron describir dos modelos de enseñanza de la Historia: un modelo con énfasis en aspectos tradicionales y otro modelo con énfasis en aspectos alternativos de enseñanza. El modelo tradicional se asoció a los contenidos y las funciones de la Historia, mientras el alternativo a las relaciones humanas entre docentes y estudiantes. Cada uno de ellos fue analizado de acuerdo con sus características, las funciones de la Historia, los dispositivos didácticos y los roles de estudiantes y docentes. A su vez, hace visible las diferencias, ausencias y similitudes entre las prácticas declaradas y las observadas. Las diferencias estuvieron relacionadas con las funciones de la Historia; las ausencias se enfocaron en las ideas previas y al rol docente en el aula; las similitudes se presentaron en los dispositivos didácticos y en el rol de los estudiantes.

Palabras clave: Historia - Prácticas de enseñanza- Prácticas observadas y declaradas- Modelos de enseñanza.

Abstract

This research has analyzed the educational practices of history teachers in a middle school located in Las Piedras. The main objectives of this research were to describe, identify, compare and explain the educational practices observed and declared by novice and expert history teachers. Taking into consideration the nature of the object of study, a qualitative design was selected, where interviewing techniques were used for the declared educational practices, and observation techniques were used for observed educational practices. From a theoretical perspective, this research conceives teaching as a social and historical practice generated in a given time and space, full of conflicts and contradictions. Consequently, it is expected that this work will provide input for subsequent contextualized didactic reflection on the teaching of history, strengthening and consolidating the didactic links between students and the different conceptions of history teaching. The most noteworthy findings of this thesis work indicate that there are two models of history teaching: the traditional teaching model and the alternative teaching model. Each of them was analyzed according to their own features, the functions of history, the didactic devices and the role of students and teachers.

This thesis work exposes the existence of differences, absences and similarities between the declared practices and the observed practices. Such differences were related to the functions of history; the absences were focused on the previous conceptions and the role of the teacher in the classroom; the similarities were presented in the didactic devices and in the role of the students.

Key words: History - Educational practices - Observed and declared practices - Teaching models.

Tabla de contenidos

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	4
1.1. La enseñanza de Historia a nivel Secundario	4
CAPÍTULO 2. SUPUESTOS TEÓRICOS Y OBJETIVOS DE TRABAJO	7
2.2. Los objetivos de la investigación	8
2.2.1. Objetivo general	8
2.2.2. Objetivos específicos	8
CAPÍTULO 3. ESTADO DEL ARTE	9
3.1. En relación con las prácticas de enseñanza	9
3.2. En relación con la enseñanza de la historia	14
3.3. En relación con los modelos de enseñanza	17
CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO	19
4.1. Las prácticas de enseñanza. Caracterización de los docentes noveles y expertos	19
4.2. Los modelos de enseñanza y las funciones de la Historia	26
4.2.1. Los diferentes modelos de enseñanza	28
4.2.2. Sobre los objetivos y finalidades de la Historia en las modalidades tradicional y alternativa.	31
4.2.3. Hacia una Historia más viva y menos libresca	34
4.2.4. La Historia al servicio de la nación.	40
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA	44

5.1. Justificación del enfoque metodológico	44
5.2. Tipo de diseño	46
5.3. Unidad de observación y análisis	46
5.4. Instrumentos de recolección y análisis de datos	47
5.5. Descripción y recogida de información	48
5.6. Estudio piloto	49
5.7. Categorías <i>a priori</i>	50
5.8. Categorías <i>aposteriori</i>	51
5.9. Proceso por el cual se aseguró la calidad y confiabilidad de la investigación	52
CAPÍTULO 6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	55
6.1. Descripción de las categorías <i>a priori</i>	55
6.1.1. En relación con la enseñanza del pasado y las funciones de la Historia	55
6.1.2. En relación con las prácticas de enseñanza lo declarado y observado en noveles y expertos	59
6.2. Construcción de categorías <i>a posteriori</i>	67
6.2.1. Dispositivos didácticos.	68
6.2.2. Categoría rol de los estudiantes.	72
6.2.3. Categoría rol de los docentes.	74
6.3.4. Categoría funciones de la Historia.	76
CAPÍTULO 7: Los hallazgos de la investigación.	81
7.1 Prácticas declaradas y observadas en docentes noveles y expertos.	81
7.2 Los modelos de enseñanza.	84

7.2.1 El modelo con énfasis en aspectos tradicionales de enseñanza. (MEATE)	84
7.2.2 Modelo con énfasis en aspectos alternativos de la enseñanza (MEAAE)	85
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	88
BIBLIOGRAFÍA	93
ANEXOS	100

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Categorías <i>a priori</i>	51
Tabla 2. Declaraciones y observaciones sobre las funciones de la Historia	58
Tabla 3. Declaraciones y observaciones sobre las prácticas de enseñanza en los docentes noveles...	65
Tabla 4. Declaraciones y observaciones sobre las prácticas de enseñanza en los docentes expertos .	66
Tabla 5. Evidencias que dan cuenta de la categoría <i>dispositivos didácticos</i>	69
Tabla 6. Evidencias que dan cuenta de la categoría <i>rol de los estudiantes</i>	72
Tabla 7. Evidencias que dan cuenta del rol de los docentes	75
Tabla 8. Evidencias que dan cuenta de las funciones de la Historia	77
Figura 1. Categoría central y categorías emergentes	68

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Historia es un tema que nos interpela como docentes al momento de encontrarle un sentido a la clase. A lo largo de la carrera, nos hemos formado con una gran variedad de autores y teorías, algunas muy lejanas a la realidad educativa actual. Por esto, entendemos importante la reflexión de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza vinculadas al tipo de Historia que consideran necesario enseñar.

Hasta el momento, los antecedentes muestran que tanto las prácticas de enseñanza como la diferencia entre lo declarado y realizado ha sido un tema de interés en formación terciaria (principalmente en universidades e instituciones de formación docente). A modo de ejemplo observamos los trabajos de Berlardelli y Catibela (2017), sobre las prácticas de enseñanza en el nivel superior universitario en la Universidad de La Plata, quienes plantean y profundizan sobre la importancia de articular conocimientos específicos con los saberes pedagógicos y didácticos en la cátedra de Artes Plásticas, Historia del Arte y Diseño. Pérez Abellás (2012) logra identificar, hacer visible, describir y comparar las prácticas de enseñanza que declaran y realizan los docentes en la Universidad de Vigo.

En consecuencia, resulta necesario trasladar este interés al escenario educativo de nivel secundario en nuestro país, entendiendo que hay factores y dinámicas institucionales que repercuten en las mencionadas prácticas.

Buscamos asociar las prácticas a modelos de enseñanza (como el tradicional y alternativo) que posicionan al docente consciente o inconsciente en una forma de enseñanza de la Historia que está relacionada a la utilidad e imagen que les transmite a sus estudiantes. Ya sea desde lo declarado, realizado, tradicional o alternativo, la Historia debe ser una herramienta de formación que permita a los estudiantes comprender el mundo en el que viven a través del cuestionamiento y reconstrucción del pasado.

Es así como el presente estudio tiene el objetivo de analizar las prácticas de enseñanza que desarrollan los docentes de Historia noveles y expertos a nivel secundario en un liceo de Las Piedras, con el fin de interpretar y explicar las complejidades surgidas de la contrastación entre lo *pensado* y lo *realizado*.

Las preguntas que guían la investigación son:

- ¿Cómo son las prácticas de enseñanza que desarrollan los docentes noveles y expertos de Historia a nivel secundario?
- ¿Qué diferencias existen entre aquello que los docentes noveles y expertos declaran que hacen y lo que realmente logran hacer?
- ¿Cuáles son los modelos de enseñanza presentes en la enseñanza de la Historia?

La metodología elegida para trabajar el problema de investigación es de corte cualitativo, con un diseño fenomenológico y flexible. Los datos se recogieron por medio de técnicas cualitativas, tales como la entrevista y la observación. Se trabajó con entrevistas para las prácticas declaradas y con la observación para las prácticas realizadas, con la finalidad de describir, identificar, comparar y explicar las prácticas declaradas y observadas por los docentes noveles y expertos en esa asignatura.

Los aportes de esta investigación están destinados a docentes de Historia tanto noveles como expertos, como insumos para el análisis y la reflexión de las prácticas de enseñanza en las aulas en la búsqueda de nuevas miradas, propuestas y posibilidades de la labor docente. Intenta, a su vez, acercar a los educadores a algunos instrumentos que pueden ser útiles para colaborar en la transformación de prácticas de enseñanza hacia modelos de enseñanza alternativos.

En el capítulo 1 se define y justifica el problema de la investigación haciendo énfasis en los aportes y su relevancia.

En el capítulo 2 se abordan los supuestos teóricos de los que parte la investigación y se enuncian los objetivos generales y específicos.

En el capítulo 3 se presenta el estado del arte dividido en tres categorías:

- i). Las prácticas de enseñanza haciendo énfasis entre lo declarado y observado.
- ii) La enseñanza de la Historia, sus limitaciones en los diferentes escenarios educativos.
- iii) Los modelos de enseñanza, su concepto y categorización, su vinculación a diferentes corrientes epistemológicas; distinción entre lo tradicional y alternativo.

El marco teórico de referencia se aborda en el capítulo 4, donde se presentan y recorren los autores utilizados para esta investigación. Se vinculan a las tres dimensiones de este estudio: las prácticas de enseñanza, los modelos de enseñanza y la enseñanza de la Historia.

El capítulo 5 aborda la metodología utilizada en la investigación. Se hace referencia al tipo de diseño. Se presenta la unidad de análisis y de observación, características del centro educativo y los criterios de selección de la muestra. También se exponen los instrumentos para la recolección de información y análisis de los datos y se explica el proceso por el cual se aseguró la calidad y confiabilidad de la investigación.

En el capítulo 6 se presenta la descripción y análisis de datos, en donde podremos observar el proceso de construcción de categorías a priori y a posteriori. La exposición de los resultados obtenidos se presenta en el capítulo 7.

Por último se abordan las conclusiones y reflexiones finales a las que se fue arribando y las nuevas preguntas que generó esta investigación.

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

1.1. La enseñanza de Historia a nivel Secundario

En palabras de Carretero (2013), existen objetivos contrapuestos en la enseñanza de la Historia. Por un lado, hacer que los estudiantes amen su país y, por otro, que entiendan su pasado. La modalidad tradicional está basada en lo identitario, enfocada en acontecimientos políticos, personajes y héroes. Por su parte, las modalidades alternativas buscan la formación de ciudadanos reflexivos, críticos que comprendan a la Historia como una ciencia social.

Por un lado, hay docentes que desarrollan modelos de enseñanza tradicionales que ocupan el centro de la clase como portadores de conocimiento, y conciben la Historia y el pasado como incuestionables. Por otro, se encuentran docentes más abiertos a interpelar el pasado y a enseñar la Historia como una herramienta para el presente. Sus modelos de enseñanza son alternativos al tradicional: se trata de docentes que motivan a los estudiantes a reconstruir el pasado desde diferentes miradas, a investigarlo y comprenderlo.

En palabras de Prats (2001), aquellos docentes que enseñan la Historia en toda su potencialidad ayudarán a los estudiantes a ser ciudadanos conscientes y lúcidos a la hora de valorar y analizar los problemas contemporáneos. El autor plantea que dentro de estos modelos alternativos se suele observar estrategias de enseñanza que permiten comprender a la Historia como un conocimiento en construcción que posibilita que los estudiantes se acerquen al método histórico y a la concepción de la Historia como una ciencia social y no como un saber erudito y acabado.

En las corrientes didácticas críticas, la Historia no es de los grandes héroes, como se observa en las corrientes didácticas positivistas. Por el contrario, tiene un carácter humanizante que ubica a los hombres y mujeres en el centro, como su objeto de estudio. En este sentido, las comunidades

educativas forman parte de ella y contribuyen con sus acciones a su interpretación y reflexión desde un lugar protagónico.

Entendemos que, si los docentes no reflexionan sobre sus prácticas de enseñanza, se corre el riesgo de seguir trabajando de la misma forma, enmarcados en el paradigma positivista que concibe a la Historia como memorización de acontecimientos, proponiendo una Historia que no interpela el pasado ni asocia su utilidad con el presente. Esto puede derivar en aburrimiento, reprobación o desmotivación en los estudiantes, y en la idea de que, al decir de estos, “la Historia no sirve para nada”.

Para revertir esta situación, Santiesteban (2014) plantea que la finalidad fundamental de las investigaciones acerca de la Historia debe estar centrada en formar ciudadanos y ciudadanas para una sociedad democrática. Señala que la Historia debe ofrecer instrumentos necesarios para cambiar las prácticas de enseñanza necesarias para que los estudiantes conozcan la Historia desde otro lugar, con herramientas que le permitan participar poniendo en juego competencias, trabajando en grupo y siendo protagonistas de su proceso de aprendizaje.

Sumando a lo anterior, Carretero y Montanero (2008) explican que la enseñanza de la Historia tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran conocimientos y actitudes para comprender la realidad del mundo en el que viven y el espacio en el que se desarrolla la vida en sociedad.

Los dos modelos de enseñanza que se encuentran en nuestro sistema educativo implican diferentes concepciones sobre cómo enseñar Historia. Los docentes que responden a modelos tradicionales expositivos (centrados en el profesor), donde los estudiantes son pasivos y el docente es el centro del saber, imparten clases magistrales que podrían pensarse desde el paradigma de la Escuela Moderna, en la que “la enseñanza de Historia como asignatura escolar fue un dispositivo central como relato

organizador de los orígenes de la nación y de la identificación de los próceres que la produjeron” (Rostan, 2014, p.456).

Por otro lado, se encuentran docentes que apuestan a modelos de enseñanza alternativos, que se centran en el estudiante y su participación en el proceso de aprendizaje, y asumen el rol de acompañar ese proceso.

Esta dicotomía enfrenta dos formas muy diferentes de concebir la función que cumple la Historia en el aula. Quienes comprenden a la Historia como fechas, causas, consecuencias y grandes personajes son interpretados por Rostan (2014) cuando plantea que la enseñanza de la Historia generalmente se presenta como un conocimiento acabado y cerrado. Es decir, no hace a los alumnos partícipes de cómo se ha arribado a determinadas conclusiones o explicaciones o cuáles son las formas de producción y construcción del conocimiento histórico y social (p. 462).

Aquellos docentes que adhieren a modelos de enseñanza alternativos entienden que la Historia es una herramienta para la vida, para comprender el presente, para interpelar un pasado que se comprende y se reconstruye con cada mirada. Procuran mirar la Historia desde una perspectiva más abierta, como una herramienta para comprender la vida cotidiana, considerándola como “la ciencia que estudia el pasado, y puede ayudarnos a entender o interpretar la presión que el pasado ejerce sobre nuestra vida, tanto a nivel colectivo como individual” (Torruella y Hernández, 2011, p. 46).

CAPÍTULO 2. SUPUESTOS TEÓRICOS Y OBJETIVOS DE TRABAJO

Los supuestos teóricos funcionan como guía de la investigación y, una vez contrastados y refutados metodológicamente, permiten generar conocimiento científico. Para ello es necesario recoger información pertinente que permita evidenciar los supuestos que se han planteado. En esta investigación, partimos desde nuestra experiencia personal como docentes de Historia y de la observación del trabajo de colegas en estos años. Esto implica la existencia de una perspectiva personal que enfoca la posición de la investigadora respecto al tema a estudiar.

A continuación, expondremos los principales supuestos de los que parte esta investigación, con los cuales pretendemos reflexionar acerca de la labor de los docentes en el aula.

- Hemos observado que las modalidades de enseñanza utilizadas por los docentes se asocian a los objetivos que le otorgan a la asignatura Historia. En ocasiones se enfocan en objetivos que no se cumplen porque priman otros.
- Los docentes expertos trabajan con modalidades tradicionales de enseñanza en Historia, basados en su formación inicial de grado y revelan poca actualización en lo que se refiere a prácticas alternativas.
- Los docentes noveles trabajan con modalidades alternativas de enseñanza en Historia, más abiertos a experimentar modalidades alternativas en sus clases.
- Se advierte que tanto los docentes noveles como los expertos declaran prácticas de enseñanza que se diferencian con lo que realmente logran hacer en el aula.
- Se percibe que los factores que influyen en estas diferencias están asociados a tiempos pedagógicos, dinámicas grupales y lógicas institucionales, las cuales afectan las prácticas y permiten obtener resultados no previstos en las planificaciones originales.

2.2. Los objetivos de la investigación

2.2.1. Objetivo general

Analizar las prácticas de enseñanza que desarrollan los docentes de Historia noveles y expertos a nivel secundario en un liceo de Las Piedras durante el periodo lectivo julio a diciembre del 2021.

2.2.2. Objetivos específicos

- Describir las prácticas de enseñanza declaradas y observadas de los docentes noveles y expertos en Historia
- Contrastar las prácticas de enseñanza de los docentes noveles con las de los docentes expertos.
- Relacionar las prácticas con las funciones de la enseñanza de la Historia.
- Explicar similitudes y diferencias entre prácticas declaradas y observadas, en docentes noveles y expertos de Historia.
- Analizar las prácticas a la luz de los modelos de enseñanza estudiados.

CAPÍTULO 3. ESTADO DEL ARTE

Este capítulo aborda la presentación de investigaciones en relación con el objeto de estudio. Los autores consultados se vinculan a tres grandes conceptos que orientan esta tesis: las prácticas de enseñanza, la enseñanza de la Historia y los modelos de enseñanza.

3.1. En relación con las prácticas de enseñanza

Las autoras Berlardelli y Catibela (2017), en su estudio sobre las prácticas de enseñanza en el nivel superior universitario en la Universidad de La Plata, plantean y profundizan sobre la importancia de articular conocimientos específicos con los saberes pedagógicos y didácticos en la cátedra de Artes Plásticas, Historia del Arte y Diseño. De acuerdo con lo expresado en su estudio, la educación artística está relacionada a tres grandes propósitos: participación ciudadana, formación para el mundo del trabajo y preparación para estudios posteriores. Y para lograr estos cometidos, manifiestan que es fundamental contar con docentes que reflexionen sobre sus prácticas. Esta investigación tiene como pregunta central: ¿Qué docente necesita la universidad pública? Las investigadoras crearon un espacio de formación, producción de conocimiento e interacción con la comunidad en la cátedra de artes plásticas, en la que participaron profesores, adjuntos y estudiantes. En este espacio los estudiantes trabajan en grupos y utilizan como instrumento de investigación la observación participante (centrada en registros de clase), intervenciones docentes y materiales utilizados. Luego de realizar las observaciones, realizan un informe acerca de las prácticas observadas y su interpretación, así como un estudio minucioso de los programas académicos de la cátedra. Estas acciones tienen el objetivo de favorecer el desarrollo reflexivo de las prácticas en cuestión. Al finalizar la investigación, las autoras encuentran que los principales problemas en la cátedra de artes plásticas son: los programas de estudio (presentados y pensados con una lógica burocrática y administrativa), la evaluación de carácter interpersonal y el silenciamiento del trabajo grupal.

Por su parte, el trabajo de Cuesta (2008) *Una mirada a las prácticas de enseñanza desde un enfoque narrativo* plantea su pregunta problema centrada en la importancia que asumen las narraciones históricas producidas por estudiantes a la hora de aprender historia en el aula. Esta investigación se desarrolló en la cátedra de Planeamiento, Didáctica y Práctica de la enseñanza de Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad de La Plata, buscando re articular las prácticas de enseñanza para que lo estudiantes sean quienes produzcan su conocimiento. Los instrumentos utilizados la observación participante y entrevistas, se encontraban enmarcados en el método de investigación etnográfico con interpretación cualitativa de prácticas de enseñanza y narrativas de escritura. La muestra estuvo constituida por dos grupos de veinte estudiantes (entre once y quince años) de una escuela pública y una privada de La Plata. De la investigación se desprende que el disgusto o la desmotivación en relación con la historia está basado en haber abandonado, en edades tempranas, la didáctica del relato. Sumado a esto, enumeran las principales dificultades en la narrativa histórica: ambigüedad en localizaciones temporal y espacial, analogías entre pasado y presente, resistencia para entender valores de otras culturas.

En *Las Prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo*, Pérez Abellás (2012) logra identificar, hacer visible, describir y comparar las prácticas de enseñanza que declaran y realizan los docentes. El diseño de la investigación es cualitativo y se utilizan instrumentos como la entrevista y observación. La muestra estuvo constituida por nueve docentes elegidos de forma intencional. Para las prácticas declaradas se utilizó la entrevista individual, para las observadas, la observación de los videos de clases. El trabajo busca generar un debate didáctico que pueda contribuir al análisis de los docentes sobre su propia práctica y en la investigación se trabaja con el concepto de prácticas de enseñanza destacando sus fases: pre activa, interactiva y pos activa. Por otro lado, se distinguen las prácticas declaradas (lo dicho sobre lo hecho) y observadas (lo que realmente sucede en el aula). Dentro de estas, se estudian tres componentes: métodos de enseñanza, medios de comunicación e interacción social. Se observó que el método utilizado es el expositivo, caracterizado

por la lección magistral, y actividades dirigidas por el docente, quienes declaran que utilizan nuevas tecnologías de información y comunicación, pero utilizan la pizarra tradicional. El proceso de enseñanza está centrado en el profesor con una metodología transmisora y preguntas abiertas hacia los estudiantes. Los resultados muestran que no hay diferencias entre lo que declaran y lo que se observa de los mejores profesores de la Universidad de Vigo. Sin embargo, lo que marca la diferencia es su interés por el aprendizaje de los estudiantes.

El trabajo de Sepulveda Ruiz (2005) *Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional*, pone de manifiesto la relevancia de las prácticas de enseñanza en formación inicial del profesorado y tratando de que los estudiantes reflexionen sobre los problemas cotidianos que atraviesan en su práctica, promoviendo la generación de conocimiento pedagógico. Esta investigación busca explicar de qué forma influyen las instituciones, modelos organizativos y coordinación en las reflexiones de los estudiantes de profesorado. Destaca la figura del tutor, quien colabora e intenta mejorar las prácticas acompañando a los estudiantes del profesorado. Fomenta la construcción del conocimiento profesional que propicia la reflexión y autonomía de los estudiantes según sus prácticas.

Merchán Iglesias (2007) en su trabajo *El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de enseñanza*, analiza el papel que juegan los estudiantes en la configuración de la práctica de enseñanza de la historia. La técnica utilizada fue la investigación acción, estudiando producciones, diarios docentes, autobiografías y cuadernos de estudiantes. La hipótesis fue que la relación que los alumnos mantienen respecto a la asignatura es un factor determinante de las prácticas de enseñanza que influyen de manera decisiva en la actividad de los profesores en el aula. El trabajo aporta un extenso marco teórico sobre el concepto de prácticas de enseñanza relacionado a la escolarización y las normas que regulan el funcionamiento del aula. Se aplicó la técnica del cuestionario a ciento ochenta y cinco estudiantes de dos centros educativos, uno privado y otro de

contexto crítico. Los resultados que se desprendieron del análisis de datos muestran cómo en el centro privado, con dinámicas económicas y sociales más estables de sus estudiantes, el interés por la historia fue mucho menor que en la institución de contexto crítico. También se señala en aquellas prácticas basadas en la memorización y el carácter repetitivo de la Historia, se observó desatención, desobediencia y resistencia pasiva por parte de los estudiantes, lo que sumado a su grado de involucramiento condicionan las prácticas de enseñanza en Historia.

En Uruguay, las producciones de Ana Zavala constituyen antecedentes de gran valor para nuestra tesis. En *Caminar sobre los dos pies: didáctica, epistemología y práctica de enseñanza* (Zavala, 2006) presenta argumentos a favor de la teorización de la práctica de enseñanza, la que define como una acción humana comprensible y relacionada con las creencias y los sistemas de valores de cada docente. Reflexionar sobre ellas permite conocer la persona que el enseñante es. Finaliza su trabajo enumerando los abordajes presentes en las clases de Historia (informativo, tecnológico y estratégico), destacando la importancia del último porque permite incluir las palabras de los historiadores en el aula, rompiendo con la dicotomía de la historia enseñada e investigada.

La misma autora, en *Pensar teóricamente la práctica de enseñanza de la Historia* (2015) analiza los modos en que las prácticas de enseñanza son teorizadas por académicos (desde fuera) y por docentes (desde dentro). El objetivo de este trabajo es explicar aquello que los profesores hacen cuando enseñan Historia, destacando los dos componentes de la clase (el pasado y la historiografía) que le permiten al docente dar la versión de su saber a los estudiantes. También aborda la relación entre la acción del sujeto y su comprensión lo que hace, sentando bases para teorizar sobre la práctica de enseñanza.

En otro de sus trabajos, *Del dicho al hecho: cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza* (Zavala, 2010) analiza relatos de estudiantes de práctica en Historia sobre sus clases pensadas, actuadas y analizadas, proponiendo pensar la enseñanza desde su práctica. El trabajo

estudia el vínculo existente entre el proyecto para enseñar y aquello que realmente se enseña. Propicia el análisis de las prácticas como un todo y no lo que transcurre en el salón. Teniendo en cuenta las planificaciones, los recursos y el proyecto que se piensa para la acción de enseñar, es un antecedente valioso para trabajar las prácticas declaradas y observadas.

Por último, *Mi clase de Historia bajo la lupa* constituye otro aporte valioso de Zavala (2012) para nuestra tesis. Permite una mirada compleja del quehacer de los docentes de esta asignatura. La autora establece dentro de la acción de enseñar el análisis de la práctica docente, generando un espacio de reflexión necesario para repensar la historia y la enseñanza desde el lugar de los aciertos y los errores. En este trabajo se analizan las prácticas de enseñanza de la historia a través de instrumentos y herramientas que permiten un análisis más enriquecedor, contribuyendo a conocer de qué forma y con qué instrumentos pueden observarse las clases de Historia en cuanto a lo declarado y lo observado. De este modo, es enfocar el análisis en el docente que generalmente queda en un papel secundario cuando se piensa las prácticas de enseñanza, promoviendo la conexión entre la teoría y la práctica y entender al docente como productor de su propia teoría a la hora de enseñar. En sus producciones Zavala plantea dos herramientas de análisis, la historiografía y la filosofía de la Historia. La autora considera necesarias ambas herramientas para interpretar las prácticas desde la teoría, concluyendo sobre la importancia de la teorización de las prácticas dadas las dificultades de las propuestas de la academia para guiar la acción de la enseñanza.

A lo largo de este apartado, hemos mostrado estudios sobre prácticas de enseñanza del ámbito internacional realizados mayoritariamente en Universidades e Institutos de formación docente a nivel terciario, relacionadas con el rol de los estudiantes, la tutorización en centros de formación docente, lo declarado y observado y la narrativa histórica. En nuestro país se las ha teorizado desde la filosofía de la historia. Nuestra investigación intentará contribuir al estudio de las prácticas de enseñanza en el nivel secundario a través del análisis de las declaraciones de los docentes y de las observaciones del

investigador, asociado a distintas modalidades de enseñanza de la historia .Creemos que este trabajo generará un aporte genuino y valioso analizando las prácticas desde otras perspectivas.

3.2. En relación con la enseñanza de la historia

El trabajo de González (2006) *Conciencia histórica y enseñanza de la Historia una mirada desde los libros de texto* destaca que la enseñanza de la historia ha pasado por dos instancias relacionadas a la formación del ciudadano: la primera relacionada al ciudadano servil al Estado Nación y la segunda desarrollando capacidades para vivir en democracia. Las preguntas de esta investigación fueron: ¿Por qué considerar a los libros de texto escolares como objeto de investigación didáctica? ¿Cuáles han sido las motivaciones y preocupaciones que han movilizado las investigaciones sobre estos materiales? Para responderlas, se indagan manuales de enseñanza de la historia en tres ámbitos: el ideológico, el uso y el desarrollo de los temas. El análisis se enfoca en temas como: el nacionalismo, patriotismo, colonialismo y minorías étnicas. Se trabaja con el concepto de conciencia histórica, relacionado a la comprensión del pasado asociado al presente. Los resultados de esta investigación manifiestan que la utilidad de los libros de texto en Historia está asociada a la manera en que se le presentan a los estudiantes, su carácter pluridimensional y a la pluriperspectividad a la hora de abordar contenidos históricos como los nombrados anteriormente.

Otro antecedente lo constituye el trabajo de Joaquín Prats (2001), *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, en el que trabaja con las modalidades tradicionales y estratégicas en comparación con los tipos de historia que se enseñan. En lo que refiere a las modalidades tradicionales plantea que vivimos en sociedades que utilizan la historia para legitimar las acciones políticas, culturales y sociales y esa es la utilidad que se le da. Sin embargo, las modalidades alternativas observan a la historia necesaria para la formación integral (intelectual, social y afectiva) de los adolescentes. El autor plantea que es importante que la historia no sea para los escolares una verdad acabada o una serie de datos que deben memorizarse y que no tienen sentido. Por ello, desde

las modalidades alternativas, se busca que en Historia, se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. A lo largo de su trabajo, Prats analiza los usos de la historia y su utilidad para los estudiantes. Agrega que, en modalidades alternativas, se enfatiza que los estudiantes comprendan saber lo que pasó y cómo se explica, más que la propia explicación de un hecho o período concreto del pasado. Este último trabajo resulta de utilidad para abordar las dos concepciones de historia mencionadas: la investigada y transmitida.

Por otra parte, Cuadannes Aguirre (2010) en *La formación del profesor de historia en la universidad Argentina* reflexiona sobre la creciente distancia entre investigación/docencia, teoría y práctica, parte del retroceso en la formación docente en la Universidad causada por la distancia construida entre quienes enseñan e investigan. Esto se basa en la falta de diálogo entre las disciplinas pedagógicas y las de contenido específico. El instrumento utilizado es la encuesta a ciento ochenta estudiantes del profesorado de Historia, de las cuales se desprenden los siguientes resultados:

- Los estudiantes no tendrían suficiente conocimiento de la realidad escolar para criticar y querer cambiar lo establecido.
- En sus primeras experiencias son fagocitados por el sistema.
- Se ven agobiados por la sobrecarga horaria que impide el desarrollo de espacios de reflexión.
- La creencia arraigada en la Universidad de que saber sobre la disciplina es suficiente para enseñarla. Se resta importancia a las materias pedagógicas, imperando el modelo academicista.

La investigación sobre la enseñanza de la Historia de Cosme, Rodríguez y Mirete (2018) denominada *Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros docentes* tiene como eje la metodología didáctica utilizada en las clases de Historia para comprender sus alcances formativos y la concepción arraigada en los estudiantes. El

objetivo es analizar los recuerdos de los estudiantes de educación superior de formación de maestros sobre la metodología didáctica utilizada por sus docentes en la clase de Historia y sus concepciones epistemológicas sobre lo que significa la disciplina. La muestra estuvo compuesta por doscientos noventa y tres estudiantes del grado de educación primaria de la Universidad de Murcia España. Para la recogida de información se aplicó un cuestionario y el diseño de la investigación fue cuantitativo. En base al marco teórico, los autores entienden que para cambiar la enseñanza de la historia hay que utilizar una metodología didáctica alejada de la lección magistral, propiciando nuevas estrategias metodológicas basadas en el rol central de los estudiantes, métodos de indagación, uso de fuentes primarias y manejo de las TIC. La modalidad tradicional utilizada por los docentes les permitía sentirse seguros al tener el control y orden de la clase. Por otra parte, el examen se convierte en el principal instrumento de evaluación, acompañado de la memorización de contenidos. Los autores enmarcan estos resultados en un paradigma de corte positivista, a pesar de todas las investigaciones que se centran en concebir a la enseñanza de la Historia desde otro lugar. Los docentes reproducen las rutinas que recuerdan de sus épocas de estudiantes.

En el trabajo *La enseñanza de la Historia: perspectivas y retos en la educación superior*, estudio de caso sobre la enseñanza de la Historia en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas, Posada (2010) establece como objetivo principal de la investigación describir, reconocer y teorizar las prácticas de enseñanza de la Historia en la cátedra ya mencionada, buscando reconocer las fortalezas y debilidades que impiden que la enseñanza de la Historia se asocie con la actualidad. Las prácticas de enseñanza en Historia son revisadas desde el contenido (los hechos), los conceptos, ideas y relaciones entre las diversas disciplinas, enmarcadas en una investigación que pretende la reflexión y crítica, así como descifrar significados y construir nuevos saberes. El enfoque utilizado es cualitativo e interpretativo, donde se trabajó con seis docentes encargados de la asignatura Historia en la Licenciatura de Ciencias Sociales, la muestra fue aleatoria y como instrumentos se utilizaron la entrevista en profundidad y la observación de clases. Una vez procesado los datos e interpretados se

concluye que existe una falta de articulación entre el saber disciplinar y pedagógico que se observa en la planificación de los cursos, las estrategias de trabajo y el desarrollo de la clase. Sumado a esto, predomina el modelo fragmentando de asignaturas, donde es imposible llevar adelante una formación integral. La falta de articulación es la que interfiere en la relación de la teoría y la práctica imposibilitando las reflexiones de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza. Frente a todo lo mencionado la autora finaliza su trabajo planteando la importancia de cambios en los planes de trabajo de cada asignatura que permitan fomentar la autonomía docente al momento de organizar programas y reflexionar sobre sus prácticas.

Los antecedentes mencionados en este apartado sobre la enseñanza de la Historia están enfocados en la formación de quienes imparten clases de Historia. Hay una preocupación por la fragmentación entre las asignaturas pedagógicas y específicas y sus consecuencias en el espacio áulico. Por su parte, nuestra investigación intentará abordar la enseñanza de la Historia en el nivel secundario, tratando de identificar las modalidades didácticas presentes y el paradigma que las sustenta.

3.3. En relación con los modelos de enseñanza

El trabajo de Cañal y Porlán (1987), *Investigando la realidad próxima, un modelo didáctico alternativo* plantea el análisis crítico de la práctica escolar. Aporta un concepto de modelo didáctico como: “Una construcción técnica formal que basada en supuestos científicos e ideológicos pretende interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia unos determinados fines educativos. Todo modelo didáctico contiene respuestas implícitas y explícitas” (p. 92). Las preguntas que orientan el trabajo son: ¿Con qué modelo conceptual se describe e interpreta la realidad del aula? ¿Qué variables se consideran más relevantes y por tanto con mayor poder explicativo desde dicho modelo conceptual? ¿Cuáles con los fines educativos seleccionados para orientar la intervención didáctica? Los autores presentan los modelos didácticos como sistemas complejos y singulares compuesto por elementos humanos y no humanos que se relacionan entre sí. Cada aula tiene un sistema y estructura que la

caracteriza. Agregan un cuadro que contiene los elementos que conforman el aula: características físicas, pensamiento del profesor, pensamiento de los estudiantes, relaciones sociales, relaciones de poder, dinámica de comunicación y flujo de información. Se considera que estos elementos son una guía para la observación de las prácticas observadas en la presente investigación.

El trabajo de Porlán et al. (1998), *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores. Estudios empíricos y conclusiones*, expone las concepciones de los profesores sobre la ciencia, enseñanza y el aprendizaje. Los autores señalan que los estudios sobre las concepciones científicas se centran en las ideas de los profesores, las creencias pedagógicas y la relación entre el conocimiento, construcción y transmisión en el contexto escolar. Además desarrollan de forma minuciosa las características del modelo de enseñanza tradicional y se detienen en exponer sobre el modelo tecnológico, espontaneísta y alternativo, manifestando la importancia del conocimiento de estas modalidades para que los docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza.

El trabajo de Ana Zavala (2012), *Entre lo informativo y estratégico, la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia* e centra en cómo los docentes abordan el conocimiento histórico desde diferentes perspectivas (informativa, operativa y estratégica), destacando la importancia del enfoque estratégico en la enseñanza de la Historia.

En este apartado hemos mostrado algunos antecedentes sobre las modalidades de enseñanza que nos han permitido definir las y comprender sus características. En nuestra investigación, pretendemos asociarlas a la enseñanza de la Historia y relacionarlas con las prácticas declaradas y observadas.

CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO

En este capítulo presentaremos y articularemos los enfoques de los autores utilizados para esta investigación. Lo abordaremos en grandes ejes que hacen referencia a las prácticas de enseñanza, la categorización de los docentes noveles y expertos y los modelos de enseñanza relacionados a las funciones en la enseñanza de la Historia.

4.1. Las prácticas de enseñanza. Caracterización de los docentes noveles y expertos

Las prácticas de enseñanza conforman uno de los temas que nos interpela como docentes al momento de reflexionar sobre nuestra tarea. Constituyen un punto de encuentro entre el saber teórico y las acciones que cada docente lleva adelante en el aula.

El concepto de *prácticas de enseñanza* varía según cada autor. Es por ello que decidimos tomar a quienes las consideran relacionadas a otros elementos del sistema educativo, con un carácter más abarcativo y no como un hecho aislado. Por ello, comenzaremos con la postura de Codavid y Calderón (2004) que las comprenden como “la noción que da movilidad al profesor y le posibilita dialogar con las ciencias, los métodos, los medios audiovisuales, las estrategias y las tecnologías, sin perder el norte de su trabajo, esto es enseñar y velar por el desarrollo de los estudiantes. (p. 149).

Pensar las prácticas de enseñanza desde este lugar, genera apertura en los docentes al momento de pensar su accionar en conjunto con métodos y estrategias y no como una actividad desconectada de su contexto. Frente a la noción de movilidad, agregan que las prácticas de enseñanza implican comprender el sentido de la educación a través del análisis del currículum, yendo más allá de los problemas técnicos y metodológicos. Por lo cual pensamos que deben analizarse como una práctica encargada de potenciar la reflexión en los docentes, para investigar en el aula y transformarla.

Con respecto a la idea anterior, Adolfo Pérez Abellas (2012) concuerda con la noción de movilidad y destaca autores que definen la práctica de enseñanza como la forma de llevar adelante determinadas acciones y decisiones. Estas prácticas están compuestas por actividades, gestos y discursos en un determinado contexto y en un tiempo inmediato. Es por ello que no pueden ser pensadas de forma individual, están entrelazadas con compañeros, estudiantes y padres, quienes conforman la comunidad educativa.

Sumado a su carácter colectivo, el autor destaca que no se reducen a lo que sucede en el aula, por el contrario tienen una fase preactiva, interactiva y posactiva. La primera hace referencia a la planificación, la segunda a la ejecución y la tercera a la evaluación. Por lo cual, creemos que al momento de estudiarlas es necesario tener en cuenta todas sus fases, para comprender las diferencias, similitudes y ausencias que se desarrollan en su proceso.

Por otra parte, es necesario establecer la distinción que hace Pérez Abellas (2012) sobre *prácticas declaradas* y *prácticas observadas*. Con respecto a la primera, es “lo dicho sobre lo hecho”; la segunda es la práctica real, lo que realmente se hace en el aula. Para Porlán (2011) el análisis de estas últimas, nos permite observar los contrastes que suelen existir entre lo que el profesor *quiere hacer*, lo que *hace* y lo que *cree haber hecho*.

Al momento de pensar las prácticas de enseñanza debemos tener en cuenta la importancia del contexto en el que se desarrollan. En palabras de Litwin (1998), “los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que los significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado” (p. 3).

Frente a esta postura de Litwin sobre la importancia del contexto, adhiere Bourdieu (1997) que están históricamente determinadas, insertas en un contexto regido por principios que cambian constantemente. Estas nociones de movilidad, práctica colectiva y determinada por su contexto social e histórico hace que las prácticas de enseñanza, en palabras de Gloria Eldestein (2002),

estén sometida a tensiones y contradicciones que provocan en muchos casos un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento. Las múltiples determinantes que atraviesan y complejizan la práctica docente impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. (p. 469)

En relación a lo anterior, entendemos que las prácticas de enseñanza están conformadas por emergentes que condicionan nuestra tarea como docentes. Permitiendo una reflexión continúa frente a nuestras acciones y sus resultados. El contexto social e histórico está acompañado de las diferentes corrientes epistemológicas, formas de indagación, validación del conocimiento y de su estructuración en una disciplina que se relaciona con la forma en que aprendemos determinado conocimiento; cultural y social en tanto se reconocen y legitiman determinados conocimientos y no otros.

Por otra parte, se pueden concebir las prácticas de enseñanza como “una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones” (Litwin, 1998, p. 3).

Es por ello que Davini (2015) concuerda con esta postura y agrega que las concepciones epistemológicas, el valor de la disciplina y la identificación ideológica forman parte de la mediación pedagógica. Por esto consideramos que el docente no es centro de la práctica, sino un mediador entre las intenciones educativas, los contenidos que enseñan y las características de los sujetos que conforman el aula.

Sumado a esta postura, Suriani (2003) agrega que las prácticas de enseñanza pueden caracterizarse como aquellas que tratan acerca del conocimiento que vincula a un docente o más con un grupo de estudiantes, en donde se produce la construcción o reconstrucción de los contenidos culturales, intencionalmente seleccionados al momento de enseñar.

En este sentido, entendemos que las prácticas de enseñanza hacen referencia a los procesos de transmisión y apropiación de contenidos y saberes que se enmarcan en procesos educativos centrados en el enseñar y el aprender.

Por otra parte, Suriani (2003) identifica algunas notas características de la enseñanza en su carácter de práctica:

- Constituye una actividad intencional.
- Genera una situación de asimetría.
- Imprime de manera explícita o implícita un tipo de racionalidad.
- Expresa cruces de cuestiones de diverso orden.
- Está sostenida sobre procesos interactivos múltiples.
- Toma forma de propuesta singular, aunque excede lo individual.
- Pone en juego un complejo proceso de mediaciones.
- Adopta diversos modos de manifestación, según las variables en juego.
- En tanto práctica social, expresa conflictos y contradicciones

En síntesis, el concepto *prácticas de enseñanza* varía según las concepciones de cada autor. Por esto, es un término que encierra situaciones complejas que desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran procesos interactivos múltiples y se hallan presentes en las más diversas instituciones educativas. Se las considera heterogéneas porque tienen relación con distintos contextos, personas e historias. Frente a estas cuestiones es necesario que como docentes podamos comprender las prácticas de enseñanza desde lo diverso buscando mejoras en la tarea de enseñar.

Como mencionamos anteriormente, uno de los componentes fundamentales de las prácticas de enseñanza son los docentes. En esta investigación tomaremos como objeto de estudio a los noveles y expertos. En este sentido, es importante caracterizarlos. A continuación expondremos las

características y consideraciones sobre qué implica ser novel y experto, y las diferencias entre ambos tipos de docentes.

Para comenzar, Rosso y Alcala (2016) consideran la etapa de docente novel como la transición desde el profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. Definen a los docentes noveles como sujetos con no más de tres a cinco años de antigüedad en la tarea de enseñar. Consideramos que este periodo de tiempo permite la inserción que constituye el camino de convertirse en profesor. Tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo.

En el desarrollo de este camino Gadea (2016) agrega que las actividades que acompañan a los noveles varían entre los diferentes países. En algunos casos, se reducen a actividades burocráticas y formales. En otros, comprenden una propuesta de formación cuya intención es asegurar que los profesores entren a la enseñanza acompañados por otros más experimentados. En este sentido, los profesores noveles tienen dos tareas que cumplir: deben enseñar y aprender a enseñar; ambas tareas pueden observarse en la práctica educativa que genera espacios de riqueza en la formación de estos docentes.

Por otra parte, García (2000) agrega que el período de inserción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor, debido a que realizan la transición de estudiantes a profesores. Por lo cual, los noveles deben adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo mientras configuran su propia identidad personal y profesional.

Sumado a lo anterior, Maciel de Olivera (2017) agrega que las necesidades de los profesores noveles parecen ser similares, más allá de los contextos geográficos y las épocas. Para afirmarlo, enumera y explica investigaciones realizadas desde 1930 a 1990 en diferentes países y contextos culturales, con profesores noveles que recibieron diferentes formaciones.

Con respecto a lo anterior, Gadea (2016) nombra las necesidades de los docentes noveles enmarcados en resolver el día a día de la clase creando tensiones que se presentan al encarar la problemática una clase. Esta responsabilidad va acompañada de una preocupación en la articulación teoría y práctica. En esta última, los docentes reflejan la conducta y sus representaciones sobre el sentido de lo que hacen. Para un novel una teoría puede significar los proyectos y las prácticas refieren a los esfuerzos para llevarlos a cabo.

Esta responsabilidad de los docentes noveles está marcada por las demandas del sistema educativo, en donde deben enfrentarse a tareas tales como adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar, crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados. (Gadea 2016)

Sumado a lo anterior, los docentes noveles también se enfrentan a otros problemas: cómo gestionar el aula, motivar a los alumnos, relacionarse con los padres y compañeros. Por lo tanto, concluimos que los profesores noveles necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas que le permitan reflexionar, evaluar y aprender sobre su práctica. Es un período de tensiones y aprendizajes en contextos generalmente desconocidos y durante el cual deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

Frente a los profesores noveles están los expertos. Carlos (2012) los define como profesores con al menos cinco años de experiencia docente y con un elevado nivel de conocimiento y destreza que requiere una dedicación especial y constante.

Destaca que los profesores expertos tienen en común las siguientes características:

- i) complejidad de las destrezas, que significa que el experto realiza sus acciones apoyándose en una estructura diferente y más compleja.

- ii) cantidad de conocimiento que el experto posee en relación con el principiante, que posee menos conocimientos.
- iii) iii) una estructura de conocimiento profunda y multinivel generando mayores conexiones entre la teoría y práctica.

En los expertos, creemos que el conocimiento está conectado y organizado en torno a ideas importantes acerca de sus disciplinas. Esto ayuda a los expertos a saber cuándo, por qué y cómo utilizar el conocimiento que poseen en una situación particular. Carlos (2012) distingue dos clases de expertos: el rutinario y adaptativo. El experto rutinario desarrolla un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su vida cada vez con mayor eficiencia. Por el contrario, el experto adaptativo tiene mayor disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente. Concluye que hay dos dimensiones relevantes en el proceso de convertirse en un profesor experto: innovación y eficiencia.

Luego de observar las características de profesores noveles y expertos entendemos importante enfatizar en las diferencias entre ambos. En palabras de Guijarro Puebla (1988), los expertos poseen una comprensión más rica de la materia de sus asignaturas. Tienden a poner de relieve los aspectos conceptuales, la resolución de problemas y la indagación. Por el contrario, los profesores menos conocedores de la materia tienden a poner de relieve los hechos y los procedimientos. Por lo cual comprendemos que la noción de profesor experto entraña aspectos relacionados con la reflexión crítica, el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y concepciones complejas de conocimiento.

Sumado a lo anterior, Shulman (2005) agrega que las profundas diferencias entre noveles y expertos son que este último tiene un conocimiento didáctico del contenido que le capacita para ver una imagen más amplia de diferentes formas y tiene la flexibilidad para seleccionar un método de

enseñanza propicio para determinado tema. El novel, sin embargo, construye el currículum, desde la organización de la unidad y flexibilidad didáctica.

Por otra parte, Marsch (1987) trabaja con dimensiones que conforman las diferencias entre noveles y expertos. Están centradas en el interés y relevancia del contenido, carga docente y discente apropiada (organización del contenido, explicación clara, entusiasmo, implicación con el grupo, empatía, adecuado nivel de exigencia y procedimiento de evaluación justos).

A modo de cierre, consideramos preciso aclarar que el marco teórico consultado sobre noveles y expertos es sumamente orientador. Posiciona a los docentes expertos con una mayor preparación y herramientas para el manejo de contenidos y de la clase. En la realidad educativa de nuestro país estas afirmaciones son relativas. Desde la experiencia como docente, advertimos que los docentes noveles se muestran predispuestos desde compromiso, la dedicación y formación al igual que los expertos en las tareas de enseñanza. Por ello, es preciso no generalizar conductas docentes; tanto noveles como expertos están conformados por personas con diferentes grados de formación y compromiso en la tarea de enseñar.

4.2. Los modelos de enseñanza y las funciones de la Historia

Dentro de las prácticas de enseñanza los modelos de enseñanza nos posicionan como docentes al momento de planificar e impartir nuestras clases. Al igual que las prácticas de enseñanza, los modelos han sido definidos y categorizados por varios autores desde diversas perspectivas teóricas.

Cañal y Porlán (1987) definen los modelos como la construcción teórica y formal que toma aspectos ideológicos y científicos para interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia determinados fines educativos. Por lo tanto, creemos que esta concepción presenta a los modelos como herramientas asociadas a la teoría y práctica necesarias para la interpretación y reflexión de los docentes en su labor.

En relación con lo anterior, comprendemos que los autores destacan la importancia del aula como contexto en el que se desarrollan los modelos de enseñanza y la definen como un sistema complejo y singular. En este participan elementos humanos y no humanos que se relacionan entre sí. De esa relación se desprende una dinámica propia. Dentro de ese sistema los modelos de enseñanza abordan la complejidad de la realidad educativa y proponen procedimientos de intervención.

Frente a la concepción de los modelos como construcciones, se agrega la de Mayorga y Madrid (2010), quienes los definen como reflexiones anticipadoras necesarias para entender la práctica docente. En este sentido, consideramos que su carácter reflexivo permite abordar la complejidad de la realidad educativa y proponer procedimientos de intervención. Debido a lo anterior, es que se comprenden como instrumentos que parten de la reflexión de la realidad educativa, buscando transformarla.

Cabe destacar que las autoras agregan su carácter anticipador y previo a la práctica educativa. Esto reafirma su característica reflexiva, inclusive posterior a la acción educativa, generando conocimientos valiosos sobre la práctica docente.

Continuando con este planteo, observamos que la postura de García (2000) coincide con la de Cañal y Porlán (1987) y Mayorga y Madrid (2010), al considerar los modelos de enseñanza como una forma de abordar la complejidad de la realidad educativa para comprenderla y transformarla. Debido a esto, lo catalogan como instrumentos necesarios para el análisis educativo.

Por otra parte, coinciden con el componente ideológico mencionado por Cañal y Porlán (1987) cuando relacionan los modelos con los paradigmas dominantes en cada época. Según Khun (2010) un paradigma es un conjunto de creencias, valores, principios que determinan la visión que una comunidad científica tiene sobre determinada época.

Con respecto a lo anterior, comprendemos que los modelos de enseñanza permiten otorgar una explicación de la realidad permitiendo orientar a los docentes en la toma de decisiones. Ese camino estaría formado, según Joyce y Weil (1985), por un plan estructurado para configurar el currículo, diseñar materiales y orientar la enseñanza.

Esta noción orientadora de los modelos es tomada por Larriba Naranjo (2001) que los define como “un conjunto de principios de carácter educativo, fruto del saber académico, la experiencia práctica, que sirven para definir los objetivos educativos y pretenden orientar los procesos enseñanza–aprendizaje que se producen en el aula” (p.76)

Independientemente de cómo se defina el término *modelo de enseñanza* comprendemos que las diferentes concepciones nos muestran interpretaciones que permiten construcciones necesarias para idear un camino o plan que permita orientar y transformar la realidad educativa. Esta va más allá del aula y responde a un paradigma determinado. De ahí radica el hecho de que en cada modelo entienda los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera diferente.

4.2.1. Los diferentes modelos de enseñanza

Como mencionamos anteriormente, los modelos se definen como interpretaciones, construcciones y caminos necesarios para reflexionar sobre la realidad educativa. En este caso, se definen cuatro grandes modelos. Frente a esto, Cañal y Porlán (1987), Mayorga y Madrid (2010) y García (2000) distinguen:

- Modelo tradicional
- Modelo tecnológico
- Modelo espontaneísta
- Modelo alternativo

Comenzando por el modelo *tradicional*, los autores ya mencionados coinciden en la importancia que se les otorga a los contenidos y en la figura central que ocupa el docente, visto como el único portador del conocimiento. Los contenidos se definen como acumulativos, provenientes de la investigación científica y organizada en manuales.

Por otra parte, García (2000) y Mayorga y Madrid (2010) destacan la figura de los estudiantes y el contexto en un segundo plano, escuchando las explicaciones claras y ordenadas del docente, quien imparte los contenidos con un carácter formativo. El mecanismo de estudio se basa en la memorización de los contenidos, de la forma más fidedigna posible. El conocimiento es medido mediante un examen que tiene la tarea de determinar la presencia o ausencia de los contenidos transmitidos.

Para este modelo, es importante el texto escolar que constituye la guía obligatoria de la asignatura, desplegando los contenidos necesarios para el desarrollo de la clase como una exposición magistral. Este es generalmente ordenado con ilustraciones y ejercicios recomendados a los estudiantes.

Otro de los modelos nombrado por los autores es el *tecnológico*, definido como una combinación de lo teórico y metodológico. Destaca la preocupación por concebir la teoría y la práctica de forma conjunta. Cabe agregar que García (2000) destaca la figura del docente como quien dirige las actividades. Atendiendo esta idea, observamos una diferencia sustancial con el modelo tradicional, donde el docente era la figura central portadora de conocimiento.

La necesidad por relacionar la teoría y la práctica hace, en palabras de Porlán (2002) que este modelo conciba la enseñanza desde la perspectiva de una racionalidad práctica de tipo instrumental. Por ello, en palabras de García (2000), el modelo encierra una mezcla de conocimiento disciplinar y activismo donde el aprendizaje de los estudiantes se mide observando sus conductas.

En relación con lo anterior, encontramos otra diferencia con el modelo tradicional, que relaciona el aprendizaje con los contenidos. Sin embargo, ambos consideran que los conocimientos provienen de la realidad científica superior y es el docente quien los articula.

A propósito de lo expresado previamente, García (2000) cataloga al modelo tecnológico como una perspectiva positivista obsesionada por la eficacia, lo que significa que, más allá de que tenga elementos diferentes al tradicional, no es del todo renovador.

Frente a los contenidos y las conductas que caracterizan los modelos anteriores, aparece la idea de realidad que caracteriza al modelo *espontaneísta*. García (2000) y Mayorga y Madrid (2010) coinciden en que se educa al estudiante imbuyéndolo en la realidad que lo rodea, donde el contenido está relacionado con sus ideas, intereses y experiencias. Es por ello que Porlán (1993) considera al estudiante centro del curriculum quien, en palabras de García (2010), descubre la realidad mediante el contacto directo y movido por la curiosidad del entorno.

Por lo tanto, entendemos que en este modelo, las actividades son flexibles y el estudiante tiene el protagonismo, constituyendo una de las diferencias con el modelo tradicional, en donde la figura central es el docente. Sumado a lo anterior, ambos modelos comparten la concepción de la evaluación como forma de medir los niveles de conocimiento.

Por último, se encuentra el modelo *alternativo*, que según los autores mencionados tiene como finalidad educativa el enriquecimiento del conocimiento de los estudiantes, que les facilite una visión más compleja y crítica de la realidad participando de forma responsable en ella. Este modelo también es conocido con el nombre de ‘investigación en la escuela’, que según García (2000) tiene una visión relativa, evolutiva e integradora del conocimiento. Comprendemos que su carácter integrador puede observarse en la presencia no solo del conocimiento disciplinar sino también del cotidiano, la problemática social, ambiental y el conocimiento de grandes conceptos, procedimientos y valores.

Este conocimiento integrado puede ir adoptando significados cada vez más complejos, desde los que estarían más próximos a los sistemas de ideas de los estudiantes hasta los que se consideran como meta deseable para ser alcanzada mediante los procesos de enseñanza. Las ideas o concepciones de los estudiantes —y no solo sus intereses—, constituyen una referencia ineludible, afectando tanto a los contenidos contemplados como al proceso de construcción estos.

Asimismo, García (2000) y Mayorga y Madrid (2010) destacan que la importancia de la investigación, necesaria para favorecer la construcción del conocimiento propuesto. Este tiene un carácter recursivo, pudiéndose realizar el tratamiento de una determinada temática en distintas ocasiones con diferentes niveles de complejidad.

En cuanto a la evaluación, consideramos que se concibe como un proceso de investigación que intenta observar la evolución de las concepciones o ideas de los estudiantes, de la actuación profesional del profesor y del propio funcionamiento del proyecto de trabajo. Aquí observamos una de las grandes diferencias con los demás modelos que conciben a la evaluación como una tarea fiscalizadora de los conocimientos.

A modo de conclusión, destacamos que los modelos de enseñanza se sustentan en una fusión de rasgos personales, profesionales y del contexto socio-educativo cultural donde se ubican. Esto permite brindar significados a la tarea de enseñar que facilitan al docente posicionarse desde una determinada perspectiva que le permita comprender y reflexionar sobre la realidad educativa.

4.2.2. Sobre los objetivos y finalidades de la Historia en las modalidades tradicional y alternativa.

En este apartado trabajaremos con la enseñanza de la Historia asociada a sus objetivos y finalidades, destacando dos grandes vertientes: por un lado, la Historia tradicional de corte positivista y la Historia total, influenciada por la Escuela de los Anales. Estas vertientes se asocian al modelo de

enseñanza tradicional y alternativa con objetivos contrapuestos en cuanto a la utilidad de la Historia.

En relación con esto, Plà (2011) plantea que:

El conocimiento histórico escolar es la construcción histórica y cultural de significaciones sobre el pasado dentro de la escuela, por lo que entran en juego tradiciones de gestión y didáctica, la valoración de un tipo de conocimiento como legítimo. La relación entre historiografía, pedagogía y psicología en la conformación de los contenidos curriculares y las identidades de los estudiantes, profesores y contextos culturales en las que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. (p. 142)

Es interesante observar los cambios que ha atravesado la enseñanza de la Historia de acuerdo a sus objetivos y funcionalidad. Estos últimos se enmarcan en modelos de enseñanza que conforman las prácticas y generan tensiones entre lo que los profesores declaran y hacen en el aula.

Desde el siglo XIX hasta nuestros días la enseñanza de la Historia sufrió grandes transformaciones, relacionadas a su función y utilidad en el aula. En palabras de Pagés (2007), desde sus orígenes, la Historia ha querido formar un determinado modelo de persona que respondiera a los valores del siglo XIX (como el nacionalismo y la defensa de la patria). Sin embargo al finalizar la Guerra Fría (1945-1989) esta concepción se transforma; para Carretero y Kriger (2004), la Historia comenzó a cuestionarse métodos y dio lugar a nuevos sujetos históricos, diversidades culturales y transformó su concepción lineal del tiempo.

Más allá de los cambios atravesados por la disciplina, diferentes investigaciones han considerado la existencia de objetivos contrapuestos en la enseñanza de la Historia. Es por ello que Carretero (2013) destaca dos objetivos diferentes: hacer que los estudiantes amen su país y por otro, que entiendan su pasado. Asocia estos objetivos con dos corrientes de pensamiento, la ilustrada y romántica, las cuales pueden asociarse con los modelos tradicionales y alternativos en la enseñanza de la Historia. Con

respecto a la corriente ilustrada, plantea que “se dirige a formar ciudadanos reflexivos, capaces de participar de manera informada en sus respectivas sociedades. Eso incluye el posible ejercicio de la crítica, a través de una comprensión disciplinar y documentada de la historia como ciencia social”. (Carretero, 2013, p. 14)

En relación con la corriente romántica, destaca que

los objetivos románticos de la enseñanza escolar de la historia, no se alejan de la función específicamente identitaria (...) en el ámbito local como nacional, la evaluación positiva de la historia política del país y la identificación con los acontecimientos del pasado, personajes y héroes nacionales. (Carretero, 2013, p. 14)

Asimismo, Carretero y Kriger (2004) agregan que estas dos dimensiones van a estar en una tensión permanente hasta nuestros días; por un lado, las sociedades que apuntaban a la formación de la identidad nacional colectiva de tipo nacional y, por el otro, las referidas al desarrollo cognitivo del individuo.

Frente al modelo tradicional de enseñanza, encontramos otros que son llamados *alternativos*, que buscan implicar de un modo activo a los estudiantes en la investigación y construcción del pasado y el conocimiento histórico. Este modelo, según Porlán (2011), sitúa al estudiante como centro del currículum para que pueda expresarse, participar y aprender. El docente se transforma en un guía o coordinador que favorece la participación, expresión y comunicación de todos.

De las lecturas realizadas, podemos asociarla corriente ilustrada de la que nos habla Carretero (2013) con la *Historia Total* de la que nos habla Shaw (2004), ambas relacionadas con el modelo alternativo

4.2.3. *Hacia una Historia más viva y menos libresca*

En las modalidades alternativas de enseñanza de la Historia se busca implicar al estudiante de un modo activo en la investigación y construcción del conocimiento histórico. Pasaron más de dos décadas para que Carretero y Montanero (2008) plantearan la importancia de la crítica, la empatía, la reflexión como claves para la construcción de ese conocimiento histórico.

Esta concepción de *Historia Total*, enmarcada en el modelo alternativo, tiene como finalidad que los estudiantes adquieran conocimientos necesarios para comprender la realidad en la que viven y el mundo que los rodea. Frente a esto los autores agregan:

Desde esta nueva concepción, la enseñanza de la historia no se vertebra ya en torno a los personajes, fechas y eventos significativos del pasado. Se pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente es decir que aprenda a pensar históricamente.

(Carretero y Montanero, 2008, pp. 134- 135)

Esta postura es compartida por Prats (2001), quien enfatiza que la finalidad de la Historia se relaciona a la comprensión del presente, a la adquisición por parte de los estudiantes de sensibilidad social, análisis y valoración de los problemas contemporáneos. Por lo tanto, comprendemos que permite identificar, distinguir y reconocer cambios como una constante en la Historia, comprendiendo los valores y creencias en diversas sociedades.

Frente a la idea que destaca Prats sobre comprensión, Carretero (1993) agrega que comprender la Historia significa poder establecer relaciones entre los hechos históricos a lo largo del tiempo permitiendo una mejor comprensión del presente. Debido a esto, agrega:

La historia y su enseñanza, debe ser un instrumento para abrir futuros posibles, no únicamente para canalizarlo en las direcciones recibidas por quienes confeccionan en el pasado narraciones con vocación de eternidad (Carretero et al., 2006, p. 26)

Por otra parte, creemos que esta faceta comprensiva y analítica se relaciona con la denominación 'Historia Total', elaborada por el historiador marxista Pierre Vilar (1906-2003), quien la definió como una construcción capaz de enlazar los procesos socioeconómicos y culturales de diferentes pueblos y comunidades. Se manifiesta contraria a una Historia tradicional enmarcada en lo nacional y patriótico.

En palabras de Shaw (2004), la Historia Total reclama la universalidad temática frente al positivismo, que se ocupaba de hechos políticos, militares y diplomáticos. Por esta razón plantea: "El pasado debe considerarse desde multitud de puntos de vista para demostrar precisamente, la coherencia de todos los caracteres distintivos de una época ya sean estos económicos, políticos o culturales" (p. 44).

La Historia Total es la necesidad de una sociedad que trata de conocer el pasado para intervenir en el presente y de transformarlo para la construcción del futuro. En esta concepción, la Historia es un requisito indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y la libertad.

De esta forma la enseñanza de la Historia no debe tener como finalidad la instauración o conservación de la identidad nacional, sino que ha de convertirse en un instrumento que genere en los estudiantes capacidad de análisis y control sobre el funcionamiento de la sociedad y la cultura.

Asimismo, la enseñanza de la Historia no consiste en el aprendizaje de historias oficiales, sino que tiene como objetivo dotar a los estudiantes de capacidad crítica frente a los fenómenos sociales y culturales. En palabras de Shaw:

la enseñanza de la historia mejoraría su contribución al proceso de educación de una ciudadanía más activa en la construcción de su propia identidad, pues los individuos se sentirían más participantes en la construcción de los recuerdos y olvidos colectivos, además de serlo en la interpretación de su presente y la planificación del futuro. (2004, p. 67)

Esta idea de la Historia construida es compartida por Carretero y Kriger (2004), quienes establecen que los hechos históricos se construyen y reconstruyen en la práctica de la Historia. Pensar históricamente supone mucho más que acumular información sobre los hechos del pasado. Por esto, Pagés (2007) destaca que la Historia debe aportar los conocimientos y habilidades para:

- Fomentar los estudios comparativos entre diferentes sociedades y tiempos históricos, permitiendo establecer cambios y permanencias entre pasado y presente.
- Ser crítico y comprometerse con la mejora de la sociedad, realizando valoraciones del pasado para mejorar el presente.
- Fomentar competencias e intereses para que se desarrollen como miembros de la sociedad.
- Desarrollar la discusión y el debate en torno a problemas y acontecimientos contemporáneos. Potenciando la enseñanza del siglo XX y la Historia reciente.
- Adquirir madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo.
- Desarrollar un sentido de identidad, respeto y empatía, que permita conceder protagonismo a hombres y mujeres concretas, dejando de lado la Historia de los grandes héroes.

Con respecto a las habilidades mencionadas, consideramos que se relacionan con el modelo de enseñanza alternativo, en donde se busca la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento. Se favorece el protagonismo y la enseñanza de habilidades necesarias para la vida en sociedad. Asimismo, Pagés expresa:

La historia debe aportar a esta conciencia ciudadana los conocimientos, los valores y las habilidades mentales necesarias para que nuestros jóvenes sepan que su futuro será el resultado de lo que ha existido , de lo que estamos haciendo y de lo que harán hombres y mujeres en un contexto cada vez más globalizador y en el que hará falta saber en cada momento cómo decisiones que se toman a muchos kilómetros de donde residimos pueden llegar a afectarnos con mucha mayor fuerza que decisiones que se toman al lado de casa. (2007, p. 213)

Sumado a lo anterior, Pagés (2009) agrega que continúa siendo una aspiración del curriculum que la enseñanza de la Historia se aleje de lo blanco, masculino y clase media. Por lo cual, comprendemos que es necesario se enfatice en la formación del pensamiento y en el desarrollo de competencias ciudadanas. Permitiendo una Historia plural que dé cabida a todas las perspectivas para que los estudiantes participen de forma significativa en la sociedad.

Para lograrlo, Pagés (2002) destaca las propuestas surgidas en los curriculum de Ciencias Sociales en Estados Unidos en el año 1994, cumpliendo con los siguientes requisitos:

- Significativo, comprender problemas de la vida y la sociedad
- Integrador, que seleccione conocimientos que le permita participar activamente en la vida social y política.
- Basado en valores, en donde los estudiantes reflexionen sobre cuestiones sociales en los diferentes contextos históricos y actuales.
- Exigente intelectualmente, potenciando la participación activa de los estudiantes en debates, elaboración de argumentos.
- Activo, en donde los estudiantes construyan sus propios significados, procesando de manera activa el contenido.

Con estos requisitos, se lograría superar la Historia tradicional de corte positivista caracterizada, según Prats (2001), por sistemas de fechas, reyes y batallas. Frente a este enfoque tradicional, destaca la necesidad de una historia que fomente:

- Formular preguntas entre el presente y el pasado.
- Interpretar hechos.
- Clasificar y contrastar fuentes.
- Proponer hipótesis.
- Detectar prejuicios.
- Realizar explicaciones racionales de los hechos.

En conexión con esto, el autor destaca los objetivos didácticos de la Historia, como por ejemplo:

- Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.
- Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes
- Comprender que hay formas diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado
- Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.

Por otra parte, la Historia Total tiene sus fundamentos en la Escuela de los Anales, la cual empezó como una revista en 1929, publicada en Estrasburgo, Francia. Fue en 1994 cuando se le dio el nombre que tiene ahora: *Anales. Historia y ciencias sociales*. La revista fue fundada por los historiadores franceses Marc Bloch y Lucien Febvre, quienes impartían clases en la Universidad de Estrasburgo. Ambos se contribuyeron para crear una perspectiva diferente de la Historia. Hasta ese momento, se utilizaban términos militares, diplomáticos y políticos para la enseñanza de la Historia.

Asimismo, del trabajo de Carretero y Kriger (2004) se desprenden características de esta corriente, como por ejemplo:

- Amplía los campos de la Historia incluyendo disciplinas sociales como: geografía, antropología, sociología, entre otras.
- Es profundamente social y cultural, quitándole importancia a los acontecimientos políticos
- Concibe a los hechos históricos como procesos con avances y retrocesos, por lo cual rompen con la concepción de la Historia lineal.
- Rechaza el énfasis predominante en la política, la diplomacia y los hechos bélicos de muchos de los historiadores del siglo XIX.
- Cree en el carácter científico de la Historia, advirtiendo que se trata de una ciencia en construcción y, a su vez, afirmando la necesidad de plantear hipótesis.
- Establece un permanente debate crítico con las ciencias sociales, de las cuales la Historia extrae conceptos, métodos, problemáticas y técnicas.
- Mantiene apertura con relación a las fuentes. Se abandona, de esta manera, la idea exclusivista de aceptar sólo documentos escritos. Reconoce la importancia de la tradición oral, las fuentes arqueológicas, la iconografía, etc.
- Se preocupa por el espacio, en estrecha relación con la Geografía humana. Destaca, en ello, la aportación de la Geohistoria.
- Es concebida como ciencia del pasado y ciencia del presente.

En conclusión, entendemos que las posturas propuestas por estos autores coinciden en la necesidad de una Historia reflexiva, interpretativa, que brinde a los estudiantes las herramientas necesarias para conectar los hechos del pasado con el presente y proyectarse al futuro. Logrando que la clase de Historia se convierta en un laboratorio de investigación histórica en donde los estudiantes puedan reconstruir el pasado.

4.2.4. *La Historia al servicio de la nación.*

En palabras de Shaw (2004) la Historia tradicional se ocupaba de acontecimientos de la vida política, es por ello que Pagés (2007) agrega que es una disciplina al servicio de la formación de ciudadanos y ciudadanas de la nación. Esta postura es compartida por Plà (2011) donde destaca la importancia de las narraciones de personajes asociados al poder.

Por su parte Prats (2001) plantea que la enseñanza de la Historia se asoció a la transición de sentimientos patrióticos. Los nacionalismos llevaron al interés por parte de los gobiernos del conocer la Historia nacional, como forma de afianzar el poder y estimular el patriotismo de los ciudadanos. Por lo tanto, considero que este tipo de Historia se caracteriza por ser memorizada y no comprendida. Asimismo, saber Historia es conocer curiosidades de otros tiempos, recordar datos, identificar monumentos.

Por otra parte, Plà (2011) destaca en la Historia tradicional el componente eurocentrista asociado a la Historia universal, que considera a Europa y su cultura como centro y motor de la civilización y sus valores socioculturales como modelos universales. Es por ello, que en varios programas de Historia a nivel secundario se identifica a la Historia de los europeos y sus relaciones con los otros continentes como la historia universal que debe ser estudiada en las aulas.

Este modelo de enseñanza se identifica con la corriente romántica de la funcionalidad de la Historia. Según Carretero (2013), los objetivos románticos de la Historia se asocian a una función identitaria —tanto en el ámbito local como nacional—, a la evolución positiva de la Historia política del país y a la identificación con los acontecimientos del pasado, personajes y héroes nacionales. Por ello, Prats (2000) destaca que este tipo de clases ofrece una Historia compuesta por informaciones acabadas y no da lugar a concebir la Historia como una disciplina en construcción.

En este sentido, Pagés (2002) agrega:

El curriculum de Historia y ciencias sociales ha estado al servicio de las ideologías dominantes y de la creación de una conciencia de pertenencia, de identidad que ha negado los escenarios básicos de una sociedad plural y democrática y la posibilidad de construir nuestra propia visión del mundo. (p. 257)

El positivismo fue una corriente de pensamiento dominante en Europa durante gran parte del siglo XIX. Sus principales precursores fueron Saint-Simón, Auguste Comte y Francis Bacon. Se basó en la idea de que el único medio de conocimiento posible es la experiencia verificada a través de los sentidos mediante el método científico.

Los autores consultados destacan algunas características del positivismo, que es la corriente ideológica base del modelo tradicional.

- Un sentimiento de gran apego a las fuentes documentales escritas. Creen que sin ellas es imposible investigar el pasado.
- La creencia de que los hechos del pasado son irrepetibles, cada uno tiene sus causas y consecuencias propias. Cada hecho tiene su contexto y circunstancias.
- La temática y el objeto de estudio de esta corriente son los acontecimientos políticos y diplomáticos, los consideran como los más importantes. Es por esto, que están al servicio del poder y de las clases dirigentes.
- Para los positivistas, todas las explicaciones científicas deben tener la misma forma si quieren ser consideradas ciencia. Igualmente, afirmaban que el objetivo del conocimiento era encontrar las causas de los fenómenos y encontrar las leyes generales que los explican.

Con respecto a lo anterior, observamos que el modelo tradicional de enseñanza se identifica con la transmisión de conocimientos del docente al estudiante: la explicación verbal de cada tema y la toma de apuntes por parte de los estudiantes. El conocimiento disciplinar es visto como un conjunto acumulativo de datos, conceptos y teorías que han superado la prueba de la veracidad.

Los estudiantes tienen la función de oyentes sin la libre interpretación de los contenidos. Deben memorizar para aprobar las pruebas de evaluación y los exámenes, siendo las calificaciones y las notas, indicadores para medir y cuantificar los aprendizajes de los estudiantes.

En síntesis, los autores mencionados a lo largo de este apartado han presentado a la Historia tradicional como representante de los hechos que ocurren en un Estado. Éstos han sido llevados adelante por personas influyentes. Por ello, la finalidad era comprender la manera de pensar de estas personas, y entender las motivaciones que los llevaron a protagonizar la Historia.

Asimismo, solían ser parte de la clase política dominante, trajo como resultado que este tipo de Historia se enfocara en estudios elitistas, clasistas o sexistas, puesto que personajes anónimos o mujeres no eran estudiados, aunque hubiesen sido fundamentales para los logros de los personajes principales.

La única fuente que utilizaba la Historia tradicional eran los documentos escritos, que solían ser documentos oficiales. Los historiadores de esta corriente se encargaron de recopilar datos, hechos y de sistematizarlos, originando importantes y grandes archivos de referencia para la época, e incluso para estudios actuales. Consideraban que el estudio de la Historia podía darse de forma objetiva, como las demás ciencias de la naturaleza.

Los historiadores tradicionales se dedicaron a narrar o relatar los hechos de forma lineal, de forma consecutiva cronológicamente. No se hacían análisis sobre estos, solo se investigaba su veracidad. Esos hechos eran analizados en el marco de causas y consecuencias y se presentaban mediante una narración. Los historiadores escribían crónicas, se enfocaban en fechas y la descripción minuciosa de los hechos históricos de la forma más objetiva posible.

A modo de cierre, concluimos que la enseñanza de la Historia es un espacio de lucha entre dos posiciones antagonistas. Por un lado la Historia tradicional de corte positivista y por el otro la

Historia total asociada a los modelos alternativos. En medio de esa tensión se encuentran los docentes al momento de pensar y reflexionar sobre sus prácticas educativas. Una tensión presente entre aquello que quieren hacer y lo que realmente terminan haciendo al momento de impartir una clase. Esto forma parte de un proceso educativo complejo, que trasciende el aula conformando el curriculum y las concepciones que tienen los docentes acerca de los objetivos y finalidades de la enseñanza de la Historia.

Es por ello, que Plà (2011) destaca:

el discurso histórico escolar sirve para estudiar la construcción histórica y cultural de significaciones sobre el pasado dentro de la escuela. Como tal, estudia el uso político de la historia a través de prácticas escolares que construyen el conocimiento histórico particular responsable de interpretar mediante modelos de identificación a los educandos. (p.174)

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

5.1. Justificación del enfoque metodológico

El diseño metodológico que hemos utilizado en este estudio fue de corte cualitativo y de tipo fenomenológico. El centro del diseño estuvo en las experiencias individuales de los docentes seleccionados, en relación con sus prácticas de enseñanza declaradas y observadas desarrolladas en una institución secundaria pública de la ciudad de Las Piedras (en el contexto de la emergencia sanitaria por covid 19 en Uruguay).

El modelo cualitativo de investigación “se enfoca en las experiencias subjetivas de los participantes (...) pretendiendo reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia” (Hernández Sampieri et al. (1991, p. 515). Es multimetodica, naturalista e interpretativa, indaga situaciones naturales para dar sentido e interpretar los fenómenos y su significado y supone la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio (Vasilachis, 2006). Este enfoque se inscribe dentro del modelo fenomenológico que pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde las construcciones colectivas. En este marco la realidad surge de la convergencia de las interpretaciones de los participantes en la investigación como producto de la interacción de todos (Hernández Sampieri et al., 1991)

Este modelo se enfoca en las experiencias subjetivas de los participantes, pretendiendo describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de estos, y desde las visiones construidas colectivamente. Para ello, analiza discursos y temas específicos, buscando significados. El investigador confía en su propia intuición e imaginación para comprender la experiencia de los participantes (Salgado, 2007).

Por tal razón utilizamos la observación de las clases y la realidad dentro del aula. Vasilachis (2006) señala cinco finalidades para la investigación cualitativa, de las cuales dos se asocian con el enfoque de nuestra investigación: comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias, sucesos y situaciones en las que participan y también entender el contexto particular en el que los participantes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones.

Es por ello, que observamos a los docentes en sus tareas de enseñanza en el aula y trabajamos con entrevistas para los significados de las acciones. Esto permitió entender las experiencias desde el punto de vista de quienes las experimentan y comprender las construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento, reconociendo que ambos asuntos se involucran en un proceso interactivo. También fue posible incorporar una perspectiva interpretativa acerca de lo que se ve, oye y comprende, mirada que está relacionada con el contexto, Historia y concepciones (Batthyani y Cabrera, 2011)

La investigación exigió un contacto prolongado dentro de la institución y con los actores implicados, tratando de comprender su sentido a través de los cambios y permanencias entre lo declarado y observado de las prácticas de enseñanza.

Por otra parte, tuvo un componente interpretativo, que indagó en la comprensión, la reflexión y la construcción de nuevos conocimientos, lo que determinó la importancia de mis interpretaciones como investigadora basada en las declaraciones y observaciones no ajenas al contexto en el que se desarrollaron.

Este trabajo nos permitió un cruce de voces con los docentes implicados, generando reflexión crítica mediante la escucha atenta y participativa de todos. Este proceso tuvo el propósito de desarrollar conocimiento válido para la comunidad educativa que contribuya a visibilizar la realidad social y producir transformaciones en ella (Moral Santaella, 2004).

5.2. Tipo de diseño

Hemos utilizado un diseño progresivo caracterizado por una actitud abierta, expectante y creativa de la investigadora (Vasilachis, 2006) lo cual permitió el análisis de las planificaciones, la utilización de recursos didácticos y las modalidades a las que los profesores se adhieren al momento de enseñar Historia, en el marco de las prácticas declaradas y observadas. Este tipo de diseño es flexible, ya que se apuesta a una “articulación sutil, móvil y no lineal entre los elementos constitutivos del diseño, que le permite sufrir modificaciones en forma paulatina a lo largo del proceso de investigación” (Mendizábal, 1996, p. 71).

5.3. Unidad de observación y análisis

Se tomó como unidad de análisis la práctica de enseñanza. Las unidades de observación estuvieron constituidas por las clases, fichas de trabajo, materiales, planificaciones, entre otros.

La muestra estuvo constituida por dos docentes noveles y dos docentes expertos de Historia quienes desarrollan su actividad a nivel secundario. Hemos definido como *docentes noveles* aquellos que tienen una antigüedad en el sistema educativo de hasta 5 años y como docentes expertos los que tienen una antigüedad mayor en el sistema (Alliaud, 2014; Iglesias, 2018)

Los criterios de selección para la muestra fueron intencionales debido a que los docentes seleccionados pertenecen a un liceo de contexto crítico de la ciudad de Las Piedras donde se presenta mayor rezago y repetición. Al ser una institución con Ciclo Básico y Bachillerato permitió contar con varios docentes que estuvieron dispuestos a participar en la investigación. Debido a que desempeño mi tarea como docente en dicha institución, tuve la posibilidad de desarrollar una mirada interna sobre las formas en que los docentes de Historia enseñan en sus clases. En esta oportunidad pude posicionarme como investigadora con una mirada macro del acontecer educativo dentro del espacio áulico.

5.4. Instrumentos de recolección y análisis de datos

Los datos fueron recogidos por medio de métodos cualitativos, tales como la entrevista y la observación. Trabajamos con entrevistas para las prácticas declaradas y con la observación para las prácticas realizadas.

La entrevista es una conversación entre dos o más personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso continuo y con argumentos (Batthyani y Cabrera, 2011)

En esta investigación se realizaron las mismas preguntas a todos los entrevistados. Las interrogantes estuvieron basadas a grandes rasgos en el qué, cómo y para qué enseñar determinado tema en Historia. El esquema de preguntas fue flexible y no estandarizado con planteamientos generales y disparadores para dirigirse al tema.

Por último, utilizamos la observación, definida como una técnica orientada y enfocada a un objetivo de investigación, planificada y sometida a controles de veracidad, a través de la cual se busca recopilar datos sobre el comportamiento no verbal de los participantes de la investigación. Hernández Sampieri (2010) destaca la importancia de la observación como forma de exploración, descripción de la vida social, comprensión de procesos vinculares entre personas y situaciones. En el caso de esta investigación la observación fue con participación pasiva, donde el observador está presente pero no interactúa.

En palabras de Yuni y Urbano (2006) en este tipo de observación hay un distanciamiento del investigador respecto a los fenómenos de la realidad observada, su rol es de espectador. En este caso, la observación fue descriptiva porque dio cuenta de la realidad observada en los detalles más significativos y explicativos. Con ella se intentará comprobar los supuestos teóricos formulados previamente.

Esta técnica fue utilizada dentro del aula, en la visita a las clases de los docentes, orientada por una guía de observación no estructurada. Se observó, lo gestual, el vocabulario, los recursos didácticos utilizados, su interacción con los estudiantes. En el anexo 2 se puede observarse la planilla elaborada para las observaciones de clase, la cual permitió contrastar lo declarado y lo observado, estableciendo las similitudes y diferencias.

5.5. Descripción y recogida de información

Luego de seleccionar a los cuatro docentes que conformaron la muestra (dos noveles y dos expertos) realizamos las entrevistas y observaciones de clase. Se acordó con cada docente el momento en que se realizaría la visita. Previo a ese momento realizamos la entrevista en donde cada uno explicó el desarrollo de su clase. Las entrevistas tuvieron una duración de treinta minutos y las observaciones de clase cuarenta y cinco minutos (una hora pedagógica) entre ellas dejamos pasar lapsos de una semana o diez días para observar a los docentes en la enseñanza de diferentes temas.

Tanto para las entrevistas como las observaciones utilizamos (junto con las planillas) el diario de campo que permitió realizar el trabajo de forma descriptiva, completa y ordenada. En palabras de Valverde (1993):

El Diario de Campo puede definirse como un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso. (p. 309)

La investigación también incluyó un estudio piloto con la finalidad de mejorar los instrumentos y la definición de las categorías de análisis.

5.6. Estudio piloto

Para mejorar el instrumento de recolección de datos, realizamos una entrevista a dos docentes de Historia expertos y a uno novel. La entrevista tuvo una extensión de unos 40 a 60 minutos y se realizó a través de la plataforma Zoom. Fueron grabadas lo que permitió ajustar aspectos como la organización y la reiteración de temas antes de la incursión en el campo de estudio.

En el desarrollo de la entrevista se abordaron cuatro grandes temas centrados en:

- La enseñanza de la Historia y sus principales funciones en el escenario educativo. La utilización de recursos didácticos y estrategias que permiten generar lazos con los contenidos del programa.
- Las intenciones de los docentes a la hora de enseñar Historia, dentro de las modalidades alternativa y tradicional.
- El rol de los estudiantes y docentes en la clase de Historia
- Las limitaciones de las planificaciones docentes en el marco de la pandemia por Covid19.

En el anexo 1 pueden observarse las preguntas realizadas a los docentes.

Con respecto al primer tema los docentes respondieron aspectos similares, repitiendo ideas sobre la importancia de la enseñanza de la Historia. Declararon la necesidad de enseñar una Historia que apunte a la formación de ciudadanos reflexivos y críticos. Destacan la utilización de recursos didácticos basados en fichas acompañados del trabajo con ideas previas e hilos conductores como estrategias que permiten entrelazar contenidos.

En lo que respecta a las intenciones, declararon la necesidad de conectar el pasado con las problemáticas del presente. Entendiendo a la Historia como una herramienta fundamental para comprender y reconstruir el pasado. Haciéndose necesaria para repensar los problemas de la actualidad desde una consciencia histórica, que permita entender las constantes que se dan en el desarrollo de los procesos históricos, más allá de la espacialidad y temporalidad.

En relación con el rol de los docentes y estudiantes, declararon la importancia de generar espacios de confianza y horizontalidad que permitan el trabajo en conjunto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, en relación con las planificaciones, declararon que las limitaciones estuvieron centradas en la cantidad de contenidos a impartir, debiendo jerarquizar y limitar los temas de cada programa. Agregan que la reducción de los tiempos pedagógicos y el ausentismo de los estudiantes generaron problemas en la continuidad educativa trastocada por los períodos de virtualidad y el acceso diferenciado de los estudiantes a redes de conexión. Esto propició cambios en las planificaciones relacionados a las intenciones, modalidades y evaluación. La realización de este estudio piloto nos permitió ir pensando acerca de dos grandes dimensiones de la tesis y sus respectivos componentes.

5.7. Categorías *a priori*

El marco teórico y el apoyo de los resultados del estudio piloto permitieron la construcción de categorías *a priori* que lograron agudizar y enriquecer la mirada durante el trabajo de campo. En relación con la dimensión las prácticas de enseñanza se destacan como categoría lo declarado y observado. Acompañado de subcategorías relacionadas al rol de estudiantes, docentes, recursos didácticos y guión de clase.

Otra de las dimensiones que se desprendieron del estudio de la bibliografía fue la enseñanza del pasado, donde las funciones de la Historia se destacaron como categoría. La relación con el pasado,

la vinculación con el presente y las intenciones de los docentes al momento de enseñar aparecen como subcategorías. La siguiente tabla resume las categorías y subcategorías que guiarán el análisis.

Tabla 1. Categorías *a priori*

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Enseñanza del Pasado	Funciones de la Historia en docentes noveles y expertos.	Relación con el pasado. Vinculación con el presente. Intenciones de la disciplina.
Prácticas de enseñanza	Lo declarado y observado en docentes noveles y expertos.	Rol de estudiantes y docentes. Ideas previas. Hilos conductores Recursos didácticos.

Fuente: Elaboración propia.

5.8. Categorías *aposteriori*

Durante el desarrollo del trabajo de campo surgieron nuevos aspectos para estudiar que no habían sido previstos. Como ya se dijo, tuvimos la necesidad de elaborar nuevas categorías que emergieron de las entrevistas y de las observaciones de clase: categorías *a posteriori*. Estas han sido necesarias para repensar la enseñanza de la Historia desde nuevas miradas que permitieron enriquecer la perspectiva acerca de lo que ocurre dentro y fuera del aula.

Para construir las categorías *a posteriori* recurrimos al proceso de codificación que propone la Teoría Fundamentada. En los trabajos que presentan este tipo de diseño los códigos o temas emergen de los datos proporcionados por las evidencias empíricas. Identificar códigos supone realizar un corte o fractura de los datos, que permite identificar y agrupar información descontextualizada extrayéndola

del texto original para luego recuperarla en un nuevo texto y comenzar a interrogarla para descubrir categorías emergentes (Soneira, 2006).

Es necesaria la constante comparación entre códigos para encontrar los significados explícitos y los diferentes niveles de comparación. De esta manera se puede recoger, codificar y analizar datos de forma simultánea. Estos procedimientos metodológicos permiten entender mejor la naturaleza del comportamiento de los docentes observados, ya que el objetivo de la investigación es comprender fenómenos poco estudiados en profundidad, donde las evidencias recogidas en las entrevistas y en las observaciones de aula juegan un papel fundamental.

En el marco de los procedimientos de la Teoría Fundamentada, el análisis no es lineal. Se comienza recolectando datos sin categorías previas, los que, a partir de su comparación constante, producirán categorías de análisis. A pesar de ello, en esta investigación se realizó un plan piloto que tuvo como finalidad probar los instrumentos de análisis y trabajar desde la conceptualización de categorías y sus principales características. Las mismas no influyeron en el análisis y codificación de los datos obtenidos mediante los procedimientos de la Teoría Fundamentada.

La riqueza de este método se encuentra en que cada dato está relacionado con los datos previos, de modo tal que los nuevos códigos que emergen permiten analizar los datos anteriores desde un nuevo enfoque. Se trata de un análisis minucioso a través del cual ha sido posible formular algunas hipótesis o modelos.

5.9. Proceso por el cual se aseguró la calidad y confiabilidad de la investigación

Para asegurar la calidad y confidencialidad de la investigación hemos tomado como referencia los componentes que Gibbs (2007) propone en su trabajo sobre este proceso. Es preciso mencionar que este autor contempla las cuestiones éticas que se deben tomar en consideración en el tratamiento de los datos en las investigaciones cualitativas.

El primer componente de su trabajo se refiere a la reflexividad. Como investigadores estamos inmersos en un mundo que tiene valores, ideas acerca de la enseñanza de las que es difícil prescindir; ser consciente de ello nos permite aproximarnos al conocimiento con un cierto nivel de reflexividad. Dicha reflexividad también está compuesta por los antecedentes y las experiencias acumuladas en relación con el tema. Por este motivo, fue importante ir analizando los problemas que surgieron en las diferentes etapas de la investigación. En este aspecto, intentamos validar la entrevista presentándola a personas familiarizadas con el tema de investigación para que evaluaran la claridad de las preguntas. Otro de los pasos consistió en conformar un estudio piloto y practicar la entrevista a un grupo de docentes conformado por dos expertos y un novel.

Por otra parte, acompañando a la reflexividad, trabajamos con otro de los elementos que nombra Gibbs (2007), la triangulación, que consistió en poner en juego, muestras, datos, teorías y antecedentes para brindar una mayor consistencia a las interpretaciones, evidenciando, de esta manera no solo las convergencias, sino las discrepancias en los hallazgos. Sumado a lo anterior, otro de los componentes hace referencia a la validación del entrevistado, con el fin de comprobar la precisión de las transcripciones, hemos preguntado a los entrevistados si han captado bien las diferentes preguntas.

En este sentido, aparece el concepto de credibilidad que se refiere a cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que fueron estudiadas, y para quienes lo han experimentado, o han estado en contacto con el fenómeno investigado.

En relación con la validación del entrevistado, Gibbs (2007) hace referencia también a los datos. En este caso se proporcionan citas extraídas de las notas de campo, tanto de las entrevistas como de las observaciones, que conforman las descripciones de los mismos. Esto nos permite mostrar con exactitud cómo las personas expresan ideas o actúan dentro del aula.

Por otro lado, el autor también habla de la ética del análisis, compuesta por el consentimiento informado. En el caso de esta investigación, se les hizo entrega a los participantes de información sobre la misma, su proceso de selección y las limitaciones del anonimato, el cual estuvo garantizado por la realización del consentimiento informado y la firma de los docentes participantes en la realización del trabajo de campo. (Anexo 3).

Por otra parte, esta investigación fue leída por colegas relacionados con la temática que permitieron brindar sugerencias garantizándose un intercambio fluido y respetuoso que nos permitió repensar contenidos y organización de esta tesis. Esta posibilidad permitió enriquecer el trabajo, desde la mirada de otro que está atravesando el mismo proceso, convirtiéndose en una experiencia valiosa.

Todos estos aspectos forman parte de la confidencialidad de este estudio. En relación con esto, Rada (2006), agrega que la interacción entre la recolección y el análisis de la información es esencial. La presencia prolongada del investigador en el campo, la observación constante y la recogida de información suficiente para comprender las situaciones genera confidencialidad y transparencia en el proceso investigativo.

CAPÍTULO 6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo expondremos el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo, el cual fue realizado en dos momentos. En el inicio, utilizamos categorías definidas *a priori*, tal como han sido expuestas en el capítulo anterior. En un segundo momento el análisis se realizó a partir de categorías que se generaron a medida que se desarrolló el trabajo de campo, las que hemos denominado categorías *a posteriori*.

Para una mejor organización del capítulo, expondremos las dimensiones y categorías respetando la organización de la tabla 1 del capítulo anterior. En lo que respecta a la enseñanza de la Historia y las prácticas de enseñanza, hemos separado a los docentes en *noveles* y *expertos*.

6.1. Descripción de las categorías *a priori*

A continuación, mostramos cómo las categorías *a priori* descritas en el capítulo anterior (tabla 1) se ven reflejadas en las voces y las acciones de los docentes observados, en relación con las funciones de la Historia y con las prácticas de enseñanza.

6.1.1. En relación con la enseñanza del pasado y las funciones de la Historia

Los docentes noveles (codificados como DN.A y DN.B) se mostraron predispuestos a colaborar con la investigación destacando una faceta constructiva de la experiencia, más que nada en las observaciones de clase. Declararon la necesidad de que un *otro* pueda observarlos en el aula, destacando ese transitar en solitario al cual deben hacer frente los docentes noveles.

En el caso de los docentes noveles declararon la importancia de la **comprensión** de la disciplina, su **vinculación con el presente** y los **espacios de reflexión**. En el caso de DN.A planteó: “*Voy a trabajar con la modernización en el Uruguay. Pretendo que los estudiantes puedan entender los*

antecedentes principalmente la Revolución del lanar y el Gobierno de Varela. Espero que puedan vincular el hecho histórico con el escenario internacional de la Revolución Industrial. Se trabajará con el significado de la Modernización y lo que implicó en nuestro país. Se buscará que puedan observar que aspectos de esa Modernización continúan hoy en día en nuestro país”.

En las observaciones de clase, DN.A comenzó trabajando con el concepto de *Modernización*, no hubo evidencias de su vinculación con la Revolución Industrial y el escenario internacional. Se trabajó una ficha con los principales sucesos, las preguntas fueron **informativas** buscando la **reproducción de los contenidos**. La docente generó instancias en donde buscó la vinculación de la temática con el presente y en todo momento propició la participación de los estudiantes, se fomentó el trabajo grupal.

En relación con lo anterior, declaró tener como intención enseñar una Historia comprensiva en donde los estudiantes entiendan el pasado y puedan explicar las diferentes conexiones entre los hechos históricos. Sin embargo, en el espacio áulico logró alcanzar una **Historia asociativa**, donde los estudiantes conectaron los hechos históricos, pero no lograron explicar dichas asociaciones.

Por otra parte, DN.B declaró: *“En la primera hora partimos de conceptos generales e ideas previas y abordamos la lectura de un audiovisual, como observar y porqué. En la segunda hora reafirmamos la geografía de Egipto trabajado en clases previas, priorizamos características del entorno para comprender la importancia del Río Nilo para la civilización. Se fomentan las habilidades (lectura y escritura) para la comprensión de la disciplina. Se buscará que puedan asociar los usos del Río Nilo a los usos que se le dan a los ríos en nuestro país actualmente”.*

Por último, en la observación de su clase se propició la construcción de los contenidos históricos a través de la lectura y escritura, proponiendo la elaboración de una redacción de 10 renglones sobre la economía de los egipcios y la importancia del Río Nilo. En este sentido, la Historia se convirtió en el nexo para trabajar con el desarrollo de herramientas, destacándose la vinculación con el presente

como forma de generar aprendizajes significativos. Sin embargo, en varias ocasiones los estudiantes repitieron informaciones sin poder dar razones claras que explicaran el porqué de esas afirmaciones.

Al igual que los docentes noveles, los expertos (codificados como DE.A y DE.B) declararon la importancia de impartir una Historia centrada en la reflexión y la comprensión del pasado, donde los contenidos tengan un lugar secundario dentro de los objetivos de la planificación.

En este sentido, DE.A declaró querer *“abordar la disciplina como una herramienta que permita la comprensión del pasado, la vinculación con el presente y la reflexión sobre situaciones de injusticia repetidas a lo largo de tiempo”*. No obstante, en las observaciones se destacaron la importancia de los **contenidos**, el cumplimiento del programa, afianzándose a la concepción de que más información implicaría más conocimiento. Tal concepción llevó a que los recursos didácticos (fichas de trabajo) fueran utilizados de una forma superficial, compuestos preferentemente por textos que no estaban acompañados de ninguna actividad.

Sin embargo, la docente cumplió en la vinculación con el presente tratando de conectar cada uno de los temas con la actualidad, convirtiendo a la Historia como una herramienta que trascendió los tiempos y permitió ser abordada desde el presente. En otra oportunidad la DN.A declaró en la entrevista *“fomentar la formación de ciudadanos que puedan cuestionar los hechos históricos desde una perspectiva crítica que convierta a la historia como una herramienta para la vida”*. No obstante, en la observación de su clase, trabajando las Revoluciones Hispanoamericanas los contenidos tuvieron un peso protagónico, haciendo énfasis en los motivos que llevaron a los levantamientos, sin generar las instancias de análisis de críticas expuestas en la entrevista.

Con respecto a DE.B declaró querer lograr *“que la Historia fomente el espíritu crítico y la formación de ciudadanos reflexivos que cuestionen el pasado y su presente”*. No obstante, en las observaciones centró sus clases en los contenidos, sin generar espacios de reflexión con los estudiantes En este

caso, se evidenció que el docente mostró mayor seguridad con el tema a trabajar cuando los estudiantes participaron repitiendo **contenidos** ya trabajados en la clase actual y las anteriores.

Por otra parte, DE.B declaró la necesidad de “*fomentar en el desarrollo de la clase la reflexión de los estudiantes acerca del valor y el lugar que ocuparon los mitos en las civilizaciones de la antigüedad*”. Contrariamente a lo declarado, en las observaciones el docente no logró esas intenciones, desarrollando su clase desde una faceta **informativa y narrativa** acerca del mito.

En relación con esto, comprendemos que existe un divorcio entre aquello que docentes noveles y expertos declaran y lo que terminan realizando relacionado a las funciones que le otorgan a la disciplina. A continuación, exponemos una tabla que da cuenta de las diferencias entre lo declarado y observado en docentes noveles como expertos.

Tabla 2. Declaraciones y observaciones sobre las funciones de la Historia

Declaraciones	Observaciones
Comprensiva.	Reproductiva.
Vinculación con el presente.	Vinculación con el presente.
Procesual.	Lineal.
Reflexiva y crítica.	Informativa y narrativa.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior podemos observar cómo en las entrevistas los docentes se mostraron seguros de lo que deberían realizar para convertir la Historia en una herramienta que propicie la comprensión y reflexión de los estudiantes. No obstante, en sus prácticas dentro del aula se evidenciaron acciones que ubicaron a la Historia en una concepción Positivista de enseñanza centrada en la reproducción de contenidos.

A continuación, expondremos el apartado centrado en las prácticas de enseñanza haciendo énfasis entre lo declarado y observado en los docentes noveles y expertos.

6.1.2 En relación con las prácticas de enseñanza lo declarado y observado en noveles y expertos

Tanto en las entrevistas como en las observaciones de clase hemos percibido la importancia que los noveles le otorgan a los **hilos conductores**, tal como lo manifiesta una docente en la entrevista: *“Considero importante retomar los temas trabajados en clases anteriores para que los estudiantes puedan seguir una línea, que les permita comprender de una mejor forma el programa. Siempre trabajamos retomando temas inclusive abordados en la virtualidad como forma de refrescar la memoria de los estudiantes”* (DN.A). Esta docente destaca la necesidad de trabajar con los antecedentes de los hechos históricos y reconoce que la comprensión de los estudiantes depende de ello. Aclara que esta modalidad forma parte del trabajo de todas las clases y que la acompaña con la realización de preguntas abiertas y trabajo en grupos. También la docente DN.B declaró en su entrevista: *“En la clase trabajaremos con la economía de la Civilización Egipcia. Para ello observaremos un video que expone los contenidos trabajados en las clases anteriores”* y a su vez señala que estas modalidades la han llevado atrasarse en el programa, pero igualmente las valora destacando que *“con cada repaso los contenidos quedan mejor asimilados por los estudiantes”*.

Cuando visitamos la clase de la docente DN.A, efectivamente se observó que comenzó con una pregunta abierta *¿A qué llamamos Modernización en el Uruguay?*, tema abordado en las clases anteriores. A su vez la docente DN.B propuso una actividad centrada en la realización de un texto de 10 renglones sobre la economía en el Antiguo Egipto y orientada por preguntas guías donde retoma contenidos de clases anteriores que deben formar parte del texto elaborado por los estudiantes. Esta modalidad de trabajo fue acompañada por la conformación de grupos de estudiantes y la participación oral como forma de repaso.

Por otra parte, en las observaciones de clase notamos el énfasis en el uso de **ideas previas**, generalmente como disparadores para comenzar un tema o propiciar la participación de los estudiantes. En estos casos se apuntó a lo conceptual. La DN.A trabajó con la denominación Militarismo, Reforma Educativa y las principales características de la Reforma Vareliana (gratuidad, laicidad, obligatoriedad). En el caso de la DN.B asoció el trabajo de las ideas previas a los pasos para la construcción de las pirámides en la Civilización Egipcia. En este sentido, les preguntó a los estudiantes cómo construirían una pirámide en la antigüedad. Además, trabajó desde el vocabulario a través del reconocimiento de palabras presentes en las fichas de trabajo. Ambas docentes toman los contenidos traídos por los estudiantes para poder trabajar sobre ellos y exponer nuevas informaciones. No obstante, las ideas previas no fueron declaradas en la entrevista por las docentes.

Por otra parte, en sintonía con el trabajo de ideas previas e hilos conductores se destacó el **rol de los estudiantes** en el espacio áulico. Este aspecto fue declarado por las docentes explicando lo que pretendían lograr con los estudiantes. En el caso de DN.A declaró: *“Trabajaremos en grupos para la elaboración de una ficha. Una de las intenciones de la clase será la participación activa de los estudiantes”*. En la observación de su clase se percibió que los estudiantes trabajaron en grupos, mientras la docente corrigió tareas en el escritorio. El cierre se vio marcado por el trabajo con los estudiantes acerca de las diferencias entre los gobiernos constitucionales y aquellos que no lo son. La docente dejó planteado el tema de la próxima clase y no envió tareas domiciliarias.

Con respecto a DN.B declaró que: *“Se buscará la participación de los estudiantes a través de preguntas abiertas. La idea será que trabajen en mesas de trabajo, luego haremos una puesta en común”*. En el desarrollo de la clase los estudiantes se organizaron en mesas de trabajo, mientras la docente entregó las actividades compuestas por textos con preguntas de corte informativo. Los estudiantes participaron activamente, la docente tomó sus aportes y escribió en el pizarrón.

En este sentido, las docentes convirtieron a los estudiantes en protagonistas de sus clases, ubicándolos como centro del aprendizaje. Propiciaron la participación activa, a través de la exposición de contenidos, trabajaron con ideas previas o contenidos de encuentros anteriores asociados a los hilos conductores.

En relación con lo anterior, existe una diferencia entre DN.A y DN.B, mientras la primera organizó el trabajo en grupos, la última utilizó las mesas de trabajo. Con respecto a esta última, es ella quien armó las duplas de acuerdo a las fortalezas y debilidades de cada estudiante. Esta modalidad de trabajo encierra estrategias didácticas y pedagógicas. En las clases de DN.A los grupos de trabajo fueron armados por los estudiantes y podían variar en cada clase.

Acompañando al rol de los estudiantes, encontramos el **rol de los docentes**, caracterizado por ser una figura guía en el proceso de aprendizaje generando espacios de confianza y horizontalidad en el trato con los estudiantes. Ambas docentes no hicieron referencias en las entrevistas acerca de su rol en el aula. No obstante, se las observó atentas a las demandas de los estudiantes, se desplazaron por el salón brindando ayuda, mostrándose como guías y no como figura central.

Por otra parte, se observó que las docentes noveles utilizaron diversos **recursos didácticos** para propiciar el aprendizaje en sus estudiantes, por ejemplo, fichas, mapas, imágenes, entre otros. Sin embargo, predominó el uso de fichas con textos de corte informativo y preguntas que enfatizaron en los contenidos. El pizarrón fue otro de los recursos importantes para realizar correcciones o puesta en común de informaciones con los estudiantes. Con respecto a esto, la DN.B declaró: *“En la clase voy a trabajar con la construcción de las pirámides, para ello les llevaré una ficha con un texto que muestra los pasos de su construcción. Los estudiantes deberán marcar las palabras que no entiendan y responder preguntas. A medida que se desarrolla la clase iremos anotando en el pizarrón los pasos necesarios”*.

En su clase se observó que trabajó con una actividad sobre la construcción de las pirámides. Se trabajó con el vocabulario, les pidió a los estudiantes que buscarán en el diccionario web las siguientes palabras: granito, operativo, cuadrilla, Rá, chasquido y látigo. Los estudiantes anotaron en sus cuadernos los significados y luego participaron oralmente. Preguntaron en qué se convirtieron las pirámides en la actualidad, la docente hizo referencia al aspecto turístico y cultural del país.

Sumado a lo anterior la DN.A declaró: *“trabajaremos con una ficha sobre la Modernización en el Uruguay con los principales elementos que parecen como nuevos en este momento histórico. En grupos deberán responder las preguntas”*. Con respecto a su clase, observamos que hizo entrega de una ficha sobre la Modernización en el Uruguay, los estudiantes conformaron grupos, se leyó en voz alta e inició la elaboración de las actividades, todas las preguntas apostaron a la reproducción de contenidos.

Luego de exponer las subcategorías referidas a los noveles, pasaremos a realizar la exposición referida a los expertos. En relación con el primer punto referido a los hilos conductores, DE.A declaró: *“Empezaré a trabajar con un material sobre las causas de la Revolución Francesa. Les daré el material y trabajaremos con un video. Trabajaré con el concepto de revolución, sus causas, condiciones en que esta Francia, el impacto de la revolución en el mundo. Utilizaré como recurso una ficha y un video. Para que los estudiantes puedan entender como han sido las revoluciones a lo largo de la historia, observar el fortalecimiento de la burguesía y vincularlo con las ideologías capitalistas y liberalistas”*.

En su clase observamos que retomó las causas de la Revolución Francesa y los diferentes períodos. Realizó un repaso con los estudiantes a través de la interrogación, tomó sus aportes para enriquecer el relato. Se detuvo en el período de Convención para luego trabajar con el período Napoleónico, mientras les preguntó a los estudiantes por qué es importante la Convención.

En cambio DE.B, trabajó los **hilos conductores** desde lo conceptual, retomando la denominación Polis en el marco de la enseñanza de la Civilización Griega. Declaró: *“Se trabajará con el concepto de polis y sus partes. Se buscará que los estudiantes comprendan la relación entre las polis y la organización política de Grecia antigua. El recurso didáctico que se utilizará será una ficha”*. Con respecto a lo anterior, percibimos que su clase comenzó con un repaso sobre el concepto de polis, pocos estudiantes participaron sobre lo que entendieron por el término. El docente anotó en el pizarrón las partes y la función de cada una de ellas. Nombró las polis más importantes de Grecia (Atenas y Esparta).

Por otra parte, acompañando a los hilos conductores, observamos las **ideas previas**, como elemento clave en las clases de Historia de noveles como expertos. En este caso, ninguno de los docentes declaró su utilización, no obstante, emergen en todas las observaciones de clase. En el caso de DE.A trabajó con las ideas previas de los estudiantes acerca del concepto de Revolución y anotó en el pizarrón las respuestas: cambios, poder revuelo, creación, profundidad. Involucró la Revolución Francesa con la Ilustración y el Feudalismo. Trabajó con la igualdad fiscal y lo asoció con el concepto de Estado. Por otra parte, DE.B abordó el concepto de mito, les preguntó a los estudiantes que entienden por esta palabra. Comenzó narrando la Historia del mito del Minotauro que marcó los inicios comienzo de la Civilización Griega. Anotó en el pizarrón los principales aportes, que fueron escasos.

Por otra parte, se percibió el **rol de los estudiantes**, en este sentido, DE.A declaró querer *“propiciar la participación oral de los estudiantes, enfatizando en lograr una clase con ellos”*. En las observaciones logró cumplir con el objetivo de hacerlos protagonistas desde una oralidad guiada por su discurso. Se evidenció el trabajo de forma individual en sus cuadernos. En relación a DE.B, estableció *“querer lograr una clase en donde los estudiantes participen y cumplan con las actividades propuestas”*. Sin embargo en las observaciones se evidenció una escasa participación,

convirtiéndose el docente en el monopolizador del discurso. El trabajo fue individual en sus cuadernos y con las fichas.

Acompañando el rol de los estudiantes, encontramos el **rol docente**. En este sentido, los docentes en las entrevistas no realizan ninguna declaración sobre cómo será su accionar en el espacio áulico. Sin embargo, en la clase de la DE.A percibimos una docente que da la bienvenida a sus estudiantes con un saludo cálido, reconoce sus nombres, observa que cada uno de ellos tenga los materiales de trabajo, se desplaza por la clase mientras busca la participación y atención de cada uno de sus estudiantes. Por otra parte, en la clase del DE.B observamos cómo trabaja de forma personalizada con sus estudiantes, trasladándose por los bancos, observando que todos trabajen y hayan comprendido la consigna, corrige sus cuadernos generando espacios de respeto y confianza.

En relación con los **recursos didácticos** utilizados, DE.A declaró: *“Trabajaré con las causas de la Revolución Francesa, para ello llevaré una ficha que tiene las principales posturas de los historiadores respecto al hecho histórico. Pretendo que comprendan de qué forma los historiadores piensan la Revolución. Espero poder cumplir con la mayoría de los contenidos del programa para que los estudiantes tengan un panorama claro de todos los temas”*. En la observación de clase, DE.A utilizó la ficha declarada en la entrevista, la cual presentó las posturas de los historiadores. La ficha fue leída por la docente y comentada junto con los estudiantes acerca de las principales ideas y no realizaron ningún tipo de actividad.

En el caso de DE.B declaró que *“trabjará con una pequeña ficha de trabajo sobre el concepto de polis en la Civilización Griega, haciendo referencia a su denominación y partes. Las preguntas deberán realizarlas de forma individual en el cuaderno”*. En la observación de su clase hizo entrega de una ficha con abordaje informativo compuesta por textos, imágenes y mapas. Las preguntas formuladas estuvieron centradas en la reproducción de contenidos. En este sentido cumplió lo declarado en la entrevista.

A continuación, expondremos una tabla que evidencia las diferencias entre aquello que DN.A y DN.B declaran y realizan en sus clases. En este sentido, observamos la presencia de diferencias, ausencias y similitudes entre declaraciones y observaciones.

Tabla 3. Declaraciones y observaciones sobre las prácticas de enseñanza en los docentes noveles

	Declaraciones	Observaciones
Docente A. Docente B.	Hilo conductor.	Hilo conductor.
	No hay registro.	Ideas previas.
	Rol de los estudiantes. Participación activa, trabajo grupal.	Se evidencia participación activa y organización en grupos.
	No hay registro	Rol docente como guía.
	Recurso didáctico informativo (ficha)	Recurso didáctico informativo (ficha)

Fuente: Elaboración propia.

Como observamos en la tabla, existen similitudes y ausencias en relación con las declaraciones de los docentes noveles y lo observado en su clase. Con respecto a la ausencia, ninguna de las docentes declaró el uso de las ideas previas en su clase; sin embargo, es un aspecto constatado en todas las clases observadas.

Por otra parte, no realizaron declaraciones sobre cómo será su rol en el aula. No obstante, se observaron como figuras guía del proceso de aprendizaje de los estudiantes, generando esfuerzos en todo momento por alejarse de la concepción docente es igual a figura de saber o portador de conocimientos. Esto las hace posicionarse como mediadores entre los estudiantes y el conocimiento científico.

Con relación a las similitudes, encontramos el rol de los estudiantes, los recursos didácticos e hilos conductores. Ambas docentes declararon querer lograr una clase participativa, fomentando el trabajo grupal, aspecto que se observó en el aula. En relación con los recursos declararon la utilización de fichas de trabajo y el uso del pizarrón, ambas fueron utilizadas durante las observaciones de clase. Declararon la importancia de los hilos conductores que fueron utilizados en todas sus clases.

A continuación, expondremos una tabla similar a la anterior. En este caso mostramos las diferencias entre aquello que los docentes expertos declararon y lo que posteriormente realizaron en sus clases. En este sentido, observamos la presencia de diferencias, ausencias y similitudes entre declaraciones y observaciones.

Tabla 4. Declaraciones y observaciones sobre las prácticas de enseñanza en los docentes expertos

	Declaraciones	Observaciones
Docente A Docente B	Hilos conductores.	Hilos conductores.
	No hay registro.	Ideas previas.
	Rol de los estudiantes Participación activa, trabajo individual.	Se evidencia participación activa y guiada, por momentos presionada y el trabajo individual.
	No hay registro.	Rol docente como guía.
	Recurso didáctico informativo (ficha)	Recurso didáctico informativo (ficha)
	Hilos conductores.	Hilo conductores.

Fuente: Elaboración propia.

Como observamos en las tablas, existen similitudes y ausencias en relación a las declaraciones de los docentes expertos y lo observado en sus clases. Con respecto a las ausencias ninguno de las docentes declaró el uso de las ideas previas, sin embargo es un aspecto observado en todos los encuentros. Por otra parte, no hacen declaraciones sobre cómo será su rol en el aula no obstante, se observaron como figuras guía del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En relación con las similitudes, encontramos el rol de los estudiantes, los recursos didácticos e hilos conductores. Ambos docentes declararon querer lograr una clase participativa, fomentando el trabajo individual aspecto que se observó en el aula. En el caso de la DE.A cumple con lo declarado, mientras que DE.B logra propiciar de manera escasa la participación oral de los estudiantes.

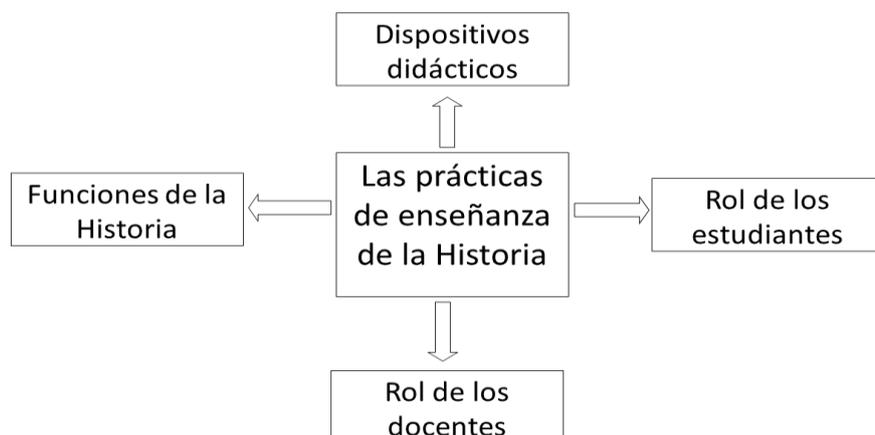
Respecto a los recursos declararon la utilización de fichas de trabajo y del pizarrón, ambas fueron utilizadas durante las observaciones de clase. Declararon la importancia de los hilos conductores que fueron empleados en todas sus clases con la finalidad de conectar y asociar contenidos.

En el siguiente apartado, expondremos las categorías *a posteriori* que se construyeron a partir del trabajo de campo producto de las observaciones y entrevistas con los docentes.

6.2. Construcción de categorías *a posteriori*

A partir del nuevo análisis de los mismos datos, que se sostiene en las herramientas de la teoría fundamentada, hemos podido definir una categoría central, **prácticas de enseñanza de la Historia** conservada del análisis *a priori* y cuatro categorías emergentes, tal como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1. Categoría central y categorías emergentes.



Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la organización de este apartado, utilizaremos el formato de tablas como estrategia de presentación de los datos, en las que aparecen transcripciones de fragmentos sobre las entrevistas y observaciones. Ellas dan cuenta del trabajo de codificación realizado, exponiendo distintas evidencias que ejemplifican las mencionadas categorías.

6.2.1. *Dispositivos didácticos.*

La categoría *dispositivos didácticos* está integrada por las ideas previas, los hilos conductores y los recursos didácticos. Hemos agrupado estos elementos en la categoría *dispositivos didácticos* debido a que percibimos que los docentes los han trabajado de forma conjunta teniendo diferentes intenciones asociadas a las concepciones acerca de la enseñanza de la Historia.

También pudimos observar que la ficha de trabajo como recurso didáctico es considerada un elemento por excelencia de la clase de Historia; se piensa y acciona desde lo informativo y lo reproductivo. Su función no es afianzar conocimiento, sino reproducirlos.

Tabla 5. Evidencias que dan cuenta de la categoría *dispositivos didácticos*.

<p>Esta categoría recoge evidencias surgidas en las entrevistas y las observaciones realizadas a los docentes noveles y expertos en torno a las relaciones entre hilos conductores, ideas previas y recursos didácticos.</p>	
Docente	Evidencia
DN.A	<p>La docente, en la entrevista, dice: <i>“Trabajaremos con el concepto de Modernización en el Uruguay. Conectaremos la Modernización con la Revolución Industrial, tema trabajado en clases anteriores, como forma de lograr un <u>hilo conductor del programa</u> Se les hará entrega de una <u>ficha de trabajo</u> para que la realicen en grupos.”</i></p>
	<p>La docente en la clase trabaja con una <u>ficha sobre la Modernización en el Uruguay</u>. Comienza su clase preguntando a los estudiantes que entienden por el término Modernización, anota en el pizarrón las <u>ideas</u> dada por los estudiantes para armar un concepto. Asocia la Modernización del Uruguay con la Revolución Industrial, les pregunta a los estudiantes qué relación tienen esos hechos históricos. Anota en el pizarrón los aportes. Logra generar <u>hilos conductores</u> que conectan los temas trabajados en otras clases.</p>
DN.B	<p>La docente, en la entrevista, dice: <i>En la segunda hora reafirmaremos la geografía de Egipto trabajado en clases previas, priorizamos características del entorno para ver la importancia del Río Nilo, esto permitirá darle un <u>hilo conductor</u> a la unidad didáctica. Finalizaremos con una <u>ficha de trabajo</u> sobre la importancia del Río Nilo.</i></p>

	<p>La docente, en la clase, trabaja con un recurso didáctico, proponiendo una actividad centrada en la realización de una <u>ficha de trabajo</u> sobre la economía en el Antiguo Egipto que presenta imágenes y preguntas guía para la comprensión del texto. Trabaja con <u>ideas previas</u> preguntándoles a los estudiantes como imaginan que sería vivir en el desierto. Acompaña su trabajo con <u>hilos conductores</u> conectando el tema con lo trabajado en encuentros anteriores.</p>
<p>DE.A</p>	<p>La docente, en la entrevista dice: <i>Trabajaremos con la Revolución Francesa, retomaremos temas de clases anteriores con el fin de lograr un <u>hilo conductor</u> en el programa. El trabajo irá acompañado de una <u>ficha</u> que tiene las posturas de los historiadores sobre la Revolución Francesa.</i></p> <p>La docente, en la clase trabaja con el concepto de Revolución, les pregunta a los estudiantes que entienden por el término, trabajando con sus <u>ideas previas</u>. Pregunta a los estudiantes sobre qué temas se trabajaron la clase anterior, generando <u>hilos conductores</u> con otros temas del programa. Les entrega a los estudiantes una <u>ficha de trabajo</u> informativa con posturas de historiadores, la misma no presenta actividades, la comentan de forma oral.</p>
<p>DE.B</p>	<p>El docente, en la entrevista, dice: <i>“Se trabajará con el Mito del Minotauro que da origen a la civilización griega. Se les preguntará a los estudiantes que recuerda por el concepto de civilización tema trabajado en la clase anterior, con el fin de lograr un <u>hilo conductor</u>. Se les hará entrega de una <u>ficha de trabajo</u> con la descripción del mito y seis preguntas sobre el mismo.”</i></p>

	<p>El docente, trabaja con el Mito del Minotauro, les pregunta a los estudiantes que recuerdan del término civilización fomentando los <u>hilos conductores</u> con los temas del otro programa. El docente hace entrega de una <u>ficha de trabajo</u> para que los estudiantes trabajen de forma individual en sus cuadernos.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia.

La tabla da cuenta de tres componentes que tanto los docentes de Historia noveles como expertos han trabajado en conjunto de forma articulada. Los hilos conductores les permiten a los docentes posicionarse en la concepción de la Historia como un proceso continuo que cobra sentido si el estudiante puede relacionar los temas. Por otra parte, el trabajo con las ideas previas permite al docente posicionar al estudiante en un lugar protagónico tomando conocimientos y concepciones que trae para transformarlo de forma conjunta. En los que respecta a los recursos didácticos, es donde interpretamos un mayor acercamiento a la necesidad de establecer los contenidos como protagonistas.

La ficha de trabajo fue utilizada como una técnica de enseñanza complementaria a otros recursos como lo fue el uso de pizarrón. Al elaborarse de forma anterior a la clase, nos preguntamos cómo esa ficha puede expresar un abordaje informativo, cuando los objetivos que se plantea el docente están enfocados en lo comprensivo y reflexivo. Por otra parte, observamos que el uso de las fichas de actividades ha permitido el trabajo cooperativo entre los estudiantes, compañerismo, responsabilidad y orden en aquellas clases en donde se propició el trabajo grupal. Estos aspectos están relacionados con las declaraciones y observaciones que se hicieron acerca del rol de los estudiantes con cada docente.

En las sucesivas observaciones de clase constatamos que el trabajo con fichas permitió economizar tiempo, aspecto destacado por los docentes en relación con el cumplimiento del programa. Por otro

lado, el empleo de las fichas didácticas permitió reforzar contenidos desde el abordaje informativo y reproductivo con la aplicación de diferentes ejercicios.

6.2.2. Categoría rol de los estudiantes.

La categoría *rol de los estudiantes* está integrada por aquello que los docentes buscan en una clase de Historia potenciando su participación, trabajando desde sus aportes, aspecto que puede ser comprendido desde el lugar que ocupan las ideas previas en cada clase de Historia. El rol protagónico de los estudiantes se ha constatado en cómo los docentes han tomado sus conocimientos como necesarios para el aprendizaje. Sumado a ello, toman sus palabras al momento de trabajar con los hilos conductores, abordando sus recuerdos y olvidos con respecto a clases anteriores.

Tabla 6. Evidencias que dan cuenta de la categoría *rol de los estudiantes*.

<p>Esta categoría recoge evidencias surgidas en las entrevistas y las observaciones realizadas a los docentes noveles y expertos en torno al rol de los estudiantes en la clase, de acuerdo con su participación y organización.</p>	
<p>Docente</p>	<p>Evidencia</p>
<p>DN.A</p>	<p>La docente, en la entrevista dice: <i>“los estudiantes <u>trabajarán en grupos</u>, se buscará lograr <u>su participación de forma activa</u>. Se tomarán sus aportes para trabajarlos entre todos. Los grupos podrán ser elegidos por ellos mismos”.</i></p>
	<p>En la clase se observó que los estudiantes <u>participaron de forma activa</u> frente a las preguntas de la docente. La misma tomo sus aportes para anotarlos en el pizarrón y construir ideas sobre la Modernización en el Uruguay. Mientras la docente hace entrega de la ficha los <u>estudiantes se organizan en grupos</u> para su realización. Luego entre todos realizan la</p>

	puesta en común de las actividades.
DN.B	La docente, en la entrevista, dice: “ <i>se trabajará con la construcción de las pirámides en Egipto. Los estudiantes se <u>organizan en mesas de trabajo</u> para la elaboración de una <u>ficha de trabajo</u>. Se espera que logren <u>participar de forma activa.</u>”</i>
	En la clase de la docente se observó que los estudiantes <u>participaron de forma activa y ordenada. Se organizaron en mesas de trabajo</u> para la elaboración de las actividades propuestas en las fichas.
DE.A	La docente, en la entrevista, dice: “ <i>se esperará que los estudiantes <u>participen activamente</u> de forma oral. Espero que la clase sea <u>dinámica</u> con sus participaciones. Deberán tomar apuntes y se <u>trabajar de forma individual</u>”.</i>
	En la clase de la docente, se observa que los estudiantes <u>participan activamente</u> frente a las preguntas que realiza la docente. <u>Toman apuntes y copian del pizarrón</u> . La clase se vuelve <u>dinámica</u> , los estudiantes preguntan dudas. <u>Trabajan de forma individual</u>
DE.B	El docente, declara en la entrevista: “ <i>Los estudiantes deberán <u>copiar del pizarrón</u>, se espera que <u>participen de forma dinámica</u>. La ficha a realizar deberán hacerla <u>de forma individual</u> en sus cuadernos.”</i>
	En la clase se observó una <u>escasa participación</u> de los estudiantes frente al tema trabajado. Luego que el docente les hace entrega de la ficha de trabajo, los estudiantes se ponen a realizar las actividades de <u>forma individual</u> en sus cuadernos

Fuente: Elaboración propia.

Los datos expuestos en la tabla muestran el lugar que los estudiantes ocupan en la clase de los docentes observados y entrevistados. En este sentido, la preocupación por su participación y organización en grupos permite comprender la necesidad que tienen los docentes de darles voz a sus estudiantes en la clase de Historia. Sin embargo hay docentes que fomentaron el trabajo individual dejando de lado que el trabajo en grupos genera un intercambio entre pares sumamente importante para un aprendizaje cooperativo. La necesidad de los docentes de convertir al estudiante en el centro del aprendizaje nos permite comprender la concepción que tienen acerca de su rol docente en el aula.

Por otra parte, decidimos hablar de rol de los estudiantes, porque en todas las declaraciones y observaciones hemos percibido estudiantes que tomaron parte activa de su aprendizaje reconociéndose como responsables de su desarrollo académico. Esto se ha manifestado en la toma de decisiones, por ejemplo, con quién formar un grupo de trabajo, de qué forma trabajar, cómo dividir una tarea, entre otras. Esto permitió que los estudiantes marcaran el ritmo de su propio aprendizaje y organización.

En las sucesivas observaciones se mostraron respetuosos, contribuyendo a lograr un ambiente de aprendizaje saludable en donde no tuvieron lugar las distracciones y problemas de conducta; en todo momento lograron comprender sus responsabilidades y su comportamiento hacia el docente y otros compañeros de clase.

6.2.3. Categoría rol de los docentes.

La categoría *rol de los docentes* está integrada por las actitudes y relacionamiento que tienen los docentes con los estudiantes, las estrategias que utilizan a la hora de enseñar y afianzar vínculos que permitan contemplar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Tabla 7. Evidencias que dan cuenta del rol de los docentes.

<p>Esta categoría recoge evidencias surgidas en las entrevistas y observaciones realizadas a los docentes noveles y expertos en torno al rol de los docentes en la clase de acuerdo a sus actitudes y relacionamiento con los estudiantes.</p>	
Docente	Evidencia
DN.A	La docente, en la entrevista no hace declaraciones sobre su rol.
	En la clase de la docente se observa que trabaja de forma <u>organizada y cálida con sus estudiantes. Se desplaza por los bancos brindando ayuda. El trato con los estudiantes es ameno y cordial. Reconoce sus nombres, toma sus errores como oportunidades de aprendizaje, afianza las participaciones desde lo positivo.</u>
DN.B	La docente, en la entrevista no hace declaraciones sobre su rol.
	En la clase de la docente se observa un <u>trato cordial y respetuoso. Reconoce sus nombres, se desplaza por los bancos brindando ayuda</u> con las actividades propuestas. <u>Trabaja de forma personalizada con las dificultades de cada estudiante.</u> Toma las participaciones orales siempre desde un lugar positivo. <u>Incentiva y motiva a sus estudiantes.</u>
DE.A	La docente, en la entrevista no hace declaraciones sobre su rol.
	En su clase se observa un <u>trato cordial con los estudiantes. Reconoce sus nombres y los saluda de forma afectuosa mientras pasa la lista. Se desplaza por los bancos durante</u>

	<u>toda la clase. Incentiva y motiva a los estudiantes, quienes participan y preguntas dudas.</u>
DE.B	El docente en la entrevista no hace declaraciones sobre su rol.
	En la observación de clase el docente se muestra <u>afectuoso con sus estudiantes.</u> En todo momento se evidencia la <u>búsqueda de espacios de participación de sus estudiantes,</u> que no logra. <u>Se desplaza por los bancos y ayuda a los estudiantes de forma personalizada.</u> El trato de <u>respetuoso y cordial.</u>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior percibimos el rol de los docentes centrado en el acompañamiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Dejan de ocupar un rol central convirtiéndose en guía, generando instancias de respeto y confianza que permiten un intercambio ameno entre ambos actores educativos. El lugar ocupado por los docentes nos permite comprender su relación con el rol de los estudiantes brindándoles conocimientos elementales, de forma que puedan comprender distintos temas por su cuenta posteriormente.

Por otra parte, en su totalidad los docentes han sido observados como motivadores de los estudiantes a que investiguen y tomen decisiones. Han cumplido una función de tutor de forma amistosa, generando un ambiente de trabajo un espacio agradable para el aprendizaje, fomentando interés por la participación de sus estudiantes. En relación con lo anterior, el trato a cada estudiante ha sido realizado de forma individualizada, atendiendo a la diversidad dentro del aula.

6.3.4. Categoría funciones de la Historia.

La categoría *funciones de la Historia* está integrada por los principales ideas, concepciones y objetivos que los docentes tienen acerca de la relevancia que tiene para ellos enseñar Historia.

Tabla 8. Evidencias que dan cuenta de las funciones de la Historia.

<p>Esta categoría recoge evidencias surgidas en las entrevistas y observaciones realizadas a los docentes noveles y expertos en torno a las funciones de la Historia centrada en las principales ideas, concepciones y objetivos sobre la importancia de enseñar Historia.</p>	
Docente	Evidencia
DN.A	<p>La docente, declara en la entrevista: “Voy a trabajar con la modernización en el Uruguay. Pretendo que los estudiantes puedan <u>entender</u> los antecedentes principalmente la Revolución del lanar y el Gobierno de Varela. Espero que puedan <u>vincular</u> el hecho histórico con el escenario internacional de la Revolución Industrial. Se trabajará con el significado de la modernización y lo que implicó en nuestro país. Se buscará que puedan observar que aspectos de esa modernización continúan <u>hoy en día</u> en nuestro país”.</p>
	<p>En la observación la docente <u>asocia</u> el tema de la modernización en el Uruguay con otros temas trabajados anteriormente. <u>Vincula</u> las realizaciones de este periodo histórico con la actualidad. Se observa <u>gran peso de los contenidos</u> en su relato y en la ficha expuesta a los estudiantes. Las <u>preguntas realizadas son de corte informativo</u>.</p>
DN.B	<p>La docente declara en la entrevista: “trabajaré con la economía de la civilización egipcia. Espero que los estudiantes <u>comprendan</u> la importancia del Río Nilo para la producción de alimentos. <u>Vinculare</u> la importancia de este río con los usos que le damos en la <u>actualidad</u>. Los estudiantes deberán elaborar una redacción sobre la economía de la civilización, <u>fomentando herramientas como</u></p>

	<u>la escritura y lectura”.</u>
	En la clase se observa que la docente trabaja con la economía de la civilización egipcia. Les pregunta a los estudiantes que usos le dan ellos a un río en la <u>actualidad</u> , los estudiantes participan activamente. En conjunto anotan en el pizarrón preguntas guía para la elaboración de la redacción que lo ayude a <u>comprender</u> el tema de la clase. La docente pasa por cada mesa de trabajo y corrige de forma personalizada las producciones. Una y otra vez los estudiantes <u>leen y escriben</u> lo realizado
DE.A	La docente declara en la entrevista: “Voy a trabajar con las revoluciones Hispanoamericanas para que los estudiantes <u>puedan entender</u> como han sido las a lo largo de la historia. Se pretende retomar el fortalecimiento de la burguesía y <u>vincularlo</u> con las ideologías capitalistas y liberalistas de <u>nuestro presente</u> . Pretendo que <u>entiendan</u> el origen del nombre hispanoamericana, el papel de los criollos, observar como todo tiene un inicio <u>reflexionando sobre la situación actual de América”.</u>
	En la clase se observa que la docente retoma a nivel externo las revoluciones que se dieron antes como por ejemplo el caso francés y de Estados Unidos. Se <u>asocian</u> las ideas de estas revoluciones con la formación de las juntas en América. <u>Realiza una línea de tiempo en el pizarrón</u> para ordenar los hechos históricos. Luego de la lectura en forma individual de la ficha pregunta sobre los grupos revolucionarios y los dos bandos: juntista y regentista.
DE.B	El docente declara en la entrevista: “Trabajaremos con el concepto de polis y sus partes. Espero que los estudiantes puedan <u>comprender</u> de qué forma el espacio geográfico de Grecia configura su organización política en polis. <u>Vincularé</u>

	la temática con la organización de las ciudades en el presente”.
	En la clase del docente se puede observar que trabajó con el concepto de polis y sus partes. Hay un fuerte <u>peso de los contenidos</u>, en ningún momento los estudiantes logran comprender la importancia de las polis en la organización política de la civilización griega. Se <u>vincula</u> el concepto de polis con la actualidad, comparando que partes de la polis aparecen en las <u>ciudades actuales</u>. Se <u>asocia</u> el tema con otros trabajados en otras clases.

Fuente Elaboración propia.

Las evidencias muestran que los docentes declaran querer enseñar una Historia que permita la reflexión, crítica y conciencia social a través de la asociación y vinculación de contenidos. Estas características han sido observadas en los recursos didácticos utilizados, donde las actividades tuvieron como finalidad que los estudiantes repitieran mecánicamente preceptos, así como practicar y experimentar con esos conocimientos, dentro de unos límites previamente demarcados por el profesor.

Por otra parte, esas actividades nos han permitido observar la relación existente frente al conocimiento; se prioriza la cantidad de información que los estudiantes deben adquirir. En este sentido, dentro del espacio áulico los docentes le dieron más prioridad a la cantidad de conocimientos alcanzados que a su profundización.

Sumado a esto, constatamos que los trabajos realizados por los estudiantes ya sean escritos u orales no pusieron de manifiesto la comprensión y la creatividad, dejando en claro la función de Historia centrada en la repetición de contenidos. En este sentido, si bien los hilos conductores permitieron dar voz y protagonismo a los estudiantes, desde lo académico propiciaron la faceta repetitiva y memorística de la historia.

Comprendemos que la Historia responde a una explicación de los sucesos de otros tiempos desde el presente y a su vez es la búsqueda de estudiantes y docentes por comprender su hoy desde el acontecer pasado. Durante el desarrollo de las entrevistas, los docentes persiguieron nuevas alternativas frente a la Historia tradicional, acercando estrategias que permitieran humanizarla haciéndola más próxima y reflexiva.

Por otra parte, la necesidad de enseñar una Historia que facilite la comprensión del presente, que prepare a los estudiantes para la vida a través del conocimiento de su pasado, el respeto por la diversidad cultural, la reflexión y su concepción como construcción del pasado expresada por los docentes tanto noveles como expertos estudiados, solo ha quedado en palabras.

A partir del análisis realizado expondremos los principales hallazgos de nuestra investigación en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 7: Los hallazgos de la investigación.

En este capítulo se exponen y comentan los hallazgos de esta investigación. Para una mejor organización y contemplando los objetivos anteriormente mencionados lo dividiremos en dos grandes secciones relacionadas a las prácticas de enseñanza y los modelos de enseñanza. Ambos apartados se aproximan a explicar las preguntas iniciales de investigación y los objetivos.

7.1 Prácticas declaradas y observadas en docentes noveles y expertos.

Esta investigación nos ha permitido explicar cómo son las prácticas de enseñanza en Historia, destacando la presencia de una categoría central referida a las prácticas de enseñanza y otras satélites enfocadas en los dispositivos didácticos, rol de los docentes, rol de los estudiantes y funciones de la Historia.

Con respecto a la denominación práctica de enseñanza es preciso comprender que las mismas no se reducen a lo que sucede en el aula distinguiéndose *prácticas declaradas* y *prácticas observadas*. Con respecto a la primera, es “lo dicho sobre lo hecho”; la segunda es la práctica real, lo que realmente se hace en el aula. Adolfo Pérez Abellás (2012) en el análisis de estas últimas, nos permite observar los contrastes que suelen existir entre lo que el profesor *quiere hacer*, lo que *hace* y lo que *cree haber hecho*. Porlán (2012)

Las categorías satélites nos han permitido tener un marco de referencia para explicar las diferencias pero también observar ausencias y similitudes entre aquello que los docentes declaran y hacen en el aula, permitiéndonos reflexionar y repensar las prácticas más allá de lo que sucede en el salón de clases.

En este sentido, docentes noveles y expertos declararon:

- Enseñar una Historia que apueste a la comprensión, reflexión, enseñanza de habilidades y a la vinculación con el presente.
- Participación oral de los estudiantes y su organización en la clase.
- Utilización de fichas didácticas, hilos conductores como dispositivos didácticos.

Con respecto a las ideas previas y en lo que refiere al rol docente no se constataron declaraciones.

En cuanto a las prácticas observadas en los docentes noveles y expertos constatamos:

- La enseñanza de una Historia centrada en contenidos, asociativa y reproductiva logrando una vinculación con el presente, aspecto que concuerda con lo declarado.
- El rol docente aparece como guía del aprendizaje de los estudiantes.
- En cuanto a los estudiantes se observa la participación oral y la organización en grupos de forma general aspecto que concuerda con lo declarado.
- En relación con los dispositivos didácticos se observa la utilización de fichas informativas, hilos conductores e ideas previas, estas últimas no declaradas.

Las principales diferencias pudieron ser observadas en relación a las funciones de la Historia. Los objetivos que le adjudican a la enseñanza de la disciplina no necesariamente se cumplen en el aula. Los docentes noveles y expertos concuerdan en la importancia de la Historia como una disciplina con funciones formativas de reflexión, crítica y conciencia social en sus estudiantes. No obstante, esa concepción formadora queda desplazada, en los hechos, por el peso de los contenidos y la reproducción de información.

Las ausencias estuvieron centradas en el uso de las ideas previas y el rol de los docentes. En este sentido ninguno de los docentes declaró su utilización. Sin embargo, desde lo conceptual o imaginativo estuvieron presentes favoreciendo los comienzos de cada nuevo tema. Con respecto al rol de los docentes, ninguno de los participantes declaró como se posicionaría frente a la clase, en

todo momento declararon sobre lo que esperarían de los estudiantes y como trabajarían con ellos. No obstante, en las diferentes clases los docentes se mostraron en un rol de acompañamiento, propiciando espacios de horizontalidad que permitieron un intercambio respetuoso y constructivo, pudiendo trabajar con las dudas y tomando cada aporte como positivo.

En relación a las similitudes, las encontramos en los dispositivos didácticos y el rol de los estudiantes. Con respecto a los primeros, los docentes declararon la utilización de hilos conductores y fichas de abordaje informativo, aspecto que fue observado en todas las clases. Los hilos conductores permitieron conectar los contenidos impartidos en la clase con aquellos de encuentros anteriores, logrando que los estudiantes pudieran asociar y recordar contenidos. Las fichas de trabajo, en su mayoría compuestas por textos e imágenes, estuvieron compuestas de preguntas que apostaron a la reproducción de la información.

Con respecto al rol de los estudiantes, los docentes declararon que les interesaba lograr una clase participativa y dinámica, propiciando el trabajo grupal e individual. En cuanto a las observaciones en la mayoría de las clases se constataron las declaraciones de los docentes, tratando de lograr una clase con ellos y no para ellos.

Gran parte de las mencionadas diferencias, ausencias y similitudes se debieron a que el aula es un ambiente dinámico donde la planificación se torna abierta a cambios imprevistos entre el hacer y quehacer propiamente dicho. Con respecto a esto, los factores que influyeron en las diferencias están asociados a tiempos pedagógicos, dinámicas grupales y lógicas institucionales.

Las dinámicas institucionales generan cambios que afectan las prácticas y permiten obtener resultados no previstos en las planificaciones originales. Tomando los aportes de Litwin (1998) sobre la importancia del contexto en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza, es preciso mencionar que la emergencia sanitaria y el regreso a la presencialidad plena reforzaron el ambiente dinámico de las instituciones y el aula.

7.2 Los modelos de enseñanza.

Esta investigación nos ha permitido comprender los modelos de enseñanza que desarrollaron los docentes de Historia noveles y expertos. Tal como expresamos en el marco teórico los autores Carretero (2013), Kriger (2004), Porlán (2011) describen dos grandes modelos de enseñanza: el modelo tradicional y el modelo alternativo. En palabras de Mayorga y Madrid (2010), los modelos se consideran instrumentos que parten de la reflexión de la realidad educativa, buscando transformarla. Este componente reflexivo nos permitió identificar un modelo con énfasis en aspectos tradicionales de enseñanza y por otra parte, un modelo con énfasis en aspectos alternativos de enseñanza. Estos modelos no se presentan en estado puro, por lo cual destacamos aquellos aspectos que se enfatizan más en cada caso. Tanto los noveles como expertos mostraron en sus clases aspectos alternativos y tradicionales. Los aspectos alternativos estuvieron relacionados a las relaciones humanas, mientras que los tradicionales a las funciones y aspectos metodológicos de la disciplina.

7.2.1 El modelo con énfasis en aspectos tradicionales de enseñanza. (MEATE)

Los aspectos tradicionales que hemos observados en las clases de los profesores noveles y expertos están centrados en: los dispositivos didácticos, el rol de los estudiantes, el rol de los docentes y las funciones de la Historia.

Dispositivos didácticos:

- Ficha de actividades cuyo abordaje es de carácter informativo compuesto por textos y preguntas.
- Hilos conductores que se enfocaron en asociar los hechos históricos trabajados con contenidos de otras clases.
- Las ideas previas utilizadas desde lo conceptual trabajando términos asociados a la disciplina.

Rol de los estudiantes:

- Búsqueda de participación por parte del docente, quien dirige la clase y realiza preguntas centradas en respuestas rápidas, concretas que requieren la reproducción de contenidos dados.
- Se priorizo el trabajo individual sobre el grupal.

Rol de los docentes:

- Figura central que monopoliza el discurso en la exposición del tema o el comienzo de cada clase.
- Figura de acompañamiento al momento de desplazarse por los bancos, atender las demandas de cada estudiante.
- Toma aportes de los estudiantes que incluye en su relato.
- Motiva la participación al momento de trabajar con hilos conductores e ideas previas.
- Toma los errores como oportunidades de aprendizaje.

Las funciones de la Historia

- Historia de corte informativo centrado en el peso de los contenidos como acumulativos.
- La asociación de hechos históricos en donde no prima la construcción y comprensión del pasado.
- La concepción de una Historia lineal en donde los hechos históricos tienen un orden cronológico, sin considerar el devenir de la disciplina.

7.2.2 Modelo con énfasis en aspectos alternativos de la enseñanza (MEAAE)

En este modelo, los aspectos alternativos estuvieron centrados fundamentalmente en el rol de los estudiantes y docentes.

Rol de los estudiantes

- Se organizaron en grupos o mesas de trabajo para la realización de actividades. Trabajaron desde la cooperación de acuerdo a sus fortalezas y debilidades.
- Participación desde lo espontáneo, los estudiantes guían el trabajo del docente quien se muestra abierto a la fluidez de las participaciones orales.
- Se generan espacios que atienden a su motivación e interés.
- Intercambios entre estudiantes a nivel de la oralidad, uno enriquece el aporte de otro.
- Se muestran cercanos al docente preguntando dudas o pidiéndole una explicación más clara de la consigna de trabajo.

Rol de los docentes

- Facilitador convirtiéndose en un apoyo que permitió el aprendizaje, desde la calidez y la cercanía con los estudiantes.
- Tutor que se desplazó por los bancos y trabajó de forma personalizada con cada estudiante o grupo de trabajo. Revisa y corrige cuadernos.
- Orientador que brindó sugerencias para mejorar las tareas.
- Mediador entre el conocimiento y los estudiantes, buscó estrategias para llegar a todos por igual, trabajando desde la diversidad.

En síntesis, podemos decir que el MEAAE se asoció a las relaciones humanas (rol de los estudiantes y rol docente) mientras que el MEATE se asoció a las funciones de la Historia. Desde lo discursivo los docentes se sintieron más a fin con modelos alternativos, que no lograron sostener en el desarrollo de su clase, propiciando la enseñanza desde modelos tradicionales en cuanto a las

funciones de la Historia. Con respecto a los docentes expertos y noveles su formación en institutos de formación docente y poca actualización en lo que se refiere a prácticas alternativas, los hacen sentirse más seguros trabajando el conocimiento histórico desde una perspectiva tradicional. En el caso de los docentes expertos conciben que cuanto mayor cantidad de información reciben los estudiantes, más sabrán sobre determinado tema.

Hemos observado que los modelos de enseñanza utilizados por los docentes se asocian a los objetivos que le otorgan a la asignatura Historia, evidenciándose que en ocasiones se enfocan en objetivos que no se cumplen porque priman otros, principalmente dentro de las prácticas observadas en el aula. Los docentes en sus declaraciones enfatizan la importancia de la enseñanza de una Historia enmarcada en un modelo con énfasis en aspectos alternativos, caracterizado por una Historia que apueste a la comprensión, reflexión y el desarrollo del espíritu crítico en los estudiantes. Sin embargo, en las sucesivas observaciones se destacaron aspectos asociados a un modelo con énfasis en aspectos tradicionales de enseñanza centrado en la información, la reproducción de contenidos y la concepción de una Historia lineal. Dichos aspectos se han evidenciado con mayor claridad en los dispositivos didácticos utilizados por los docentes, principalmente en las fichas de trabajo.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Conclusiones

En este capítulo presentamos las conclusiones de la investigación y nuevas interrogantes que surgen de este estudio. Teniendo en cuenta los objetivos de los que partió este trabajo hemos podido comprender los modelos didácticos que desarrollaron los docentes de Historia noveles y expertos a nivel secundario y sus implicancias dentro de la práctica docente.

El objetivo general de esta investigación estuvo centrado en comprender los modelos didácticos que desarrollan los docentes de Historia noveles y expertos a nivel secundario en un liceo de Las Piedras durante el periodo lectivo julio a diciembre del 2021.

Se ha podido destacar la presencia de dos grandes modelos: un modelo con énfasis en aspectos tradicionales de enseñanza y otro modelo con énfasis en aspectos alternativos de enseñanza.

Ambos están anclados en diferentes corrientes epistemológicas e historiográficas que dieron sentido y posicionaron a cada docente en relación a sus prácticas y a la funcionalidad de la asignatura.

Con respecto al primer modelo García (2000) y Mayorga y Madrid (2010) destacan la figura de los estudiantes y el contexto en un segundo plano, escuchando las explicaciones claras y ordenadas del docente, quien imparte los contenidos con un carácter formativo. El mecanismo de estudio sobre la Historia se basa en la memorización de los contenidos, de la forma más fidedigna posible. La enseñanza de la Historia tenía como finalidad la instauración o conservación de la identidad nacional, formando ciudadanos reproductores de un pasado nacionalista que daba sentido a la unificación y el patriotismo de cada país.

En relación al segundo modelo Shaw (2004) establece que la Historia tiene la necesidad de una sociedad que trata de conocer el pasado para intervenir en el presente y de transformarlo para la construcción del futuro. En esta concepción, la Historia es un requisito indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y la libertad. Permitiendo observarse la disciplina como una herramienta fundamental para el desarrollo de la sociedad en su conjunto.

En cuanto a los objetivos específicos que pretendían dar cuenta del objetivo general hemos podido describir las prácticas de enseñanza declaradas y observadas de los docentes noveles y expertos tal como se observó en el capítulo 6. A su vez, hemos contrastado las prácticas de enseñanza de ambos tipos de docentes destacando que existen similitudes ausencias y diferencias, tal como se pretendía en el objetivo número 4. Por último hemos podido analizar las prácticas de enseñanza en relación con las funciones de la Historia y los modelos de enseñanza estudiados en la bibliografía de referencia.

En este sentido, los programas de Historia en enseñanza secundaria, las inspecciones y comisiones programáticas expresan que los docentes deben ser profesionales reflexivos con autonomía para la selección de contenidos del programa oficial. Sin embargo, en nuestra investigación hemos visto que siguen enfocados en impartir la mayor cantidad de contenidos, asociando a más saber. Los contenidos priman sobre la búsqueda de comprensión y el cumplimiento del programa sobre las herramientas necesarias para que los estudiantes reconstruyan su pasado.

En esta concepción se le brinda un sentido acumulativo a la disciplina alejándola de su concepción de herramienta para la construcción de ciudadanía y reflexión sobre el presente. Desde un sentido opuesto, esta investigación permitió comprender que el pasado cobra sentido una vez que puede ser puesto en relación con el presente trabajando en una historia más humana y menos libresca.

Reflexiones finales

Hemos encontrado que las prácticas de enseñanza en Historia requieren enfrentarse a la complejidad del conocimiento histórico, utilizando modelos explicativos o comprensivos. En donde no siempre hay un acuerdo entre qué se quiere enseñar cómo se termina haciendo y para qué es preciso enseñar determinado conocimiento. Esto lleva a que los docentes estén inmersos en una discrepancia ideológica en la que entran en juego sus concepciones acerca de la funcionalidad de la Historia como un proceso complejo y dinámico, en que los diferentes planos de la realidad social se interrelacionan y sacan a luz sus alcances y limitaciones a la hora de enseñar.

Cuando los profesores finalizan la carrera se sienten formados con un conocimiento listo para aplicar. Es necesario que puedan formarse permanentemente a través de la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza, identificando fortalezas y debilidades. Es preciso comprender que tanto los docentes como los estudiantes son participantes activos en la construcción de conocimientos y de significados dentro del aula, generando espacios para la práctica reflexiva. Es importante que cada docente pueda comprender los contextos en los cuales desarrolla su labor, porque también lo significan a la hora de planificar sus clases.

Resulta necesario que los docentes trabajen sobre interrogantes y no certezas, que puedan analizar tanto lo singular como lo general. Al reflexionar sobre sus intervenciones, ejercen y desarrollan su propia comprensión necesaria para posicionarse en el aula y hacer frente a nuevos desafíos que implica una educación para todos. Es necesario, que la historia como herramienta pueda aceptar la diversidad y comprender sus alcances al observar el pasado como una reconstrucción que se hace con cada mirada y en cada clase.

No se es profesor de una vez y para siempre. Es un proceso dinámico, porque no solo cambia la sociedad, sino también las teorías pedagógicas, las condiciones de trabajo, las leyes y los estudiantes. Ser docente implica un trabajo día a día, que debe estar marcado por la reflexión y el valor de una profesión que permanentemente genera nuevas interrogantes y desafíos. De estas interrogantes es que cada docente logra nutrirse y repensar cada práctica de enseñanza, permite posicionarse en un modelo de enseñanza que le permita tomar postura al momento de pensar la funcionalidad de la asignatura y convertirla en una herramienta para la vida.

Para finalizar, este trabajo ha dejado nuevas interrogantes que se exponen a continuación:

- ¿Qué peso tiene la tradición en la enseñanza de la Historia?
- ¿Por qué los docentes omiten en sus relatos aspectos relacionados con su rol en el aula?
- ¿Cuál es el camino necesario para superar las resistencias de los docentes hacia los modelos de enseñanza alternativos relacionados a las funciones de la Historia?

Si bien esta investigación ha generado aportes en relación a las prácticas de enseñanza en la Historia, consideramos que estas interrogantes son puntos iniciales que nos permitirán seguir investigando acerca de la labor docente en la enseñanza de la Historia, cuestiones que nos continúan interpelando.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação* 19 (56), 229-259.
- Batthyány, K., Cabrera, M. (comps.). (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial* [en línea]. Montevideo: Udelar. CSE, 2011
- Belardelli, P. y Catibiela, A. (2017). *Las prácticas de enseñanza en el nivel superior universitario. Experiencia interanécdotas* (pp. 1- 11). Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina. La Plata
- Bourdieu P. (1997). *Razones Prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama
- Cadavid, A. y Calderón, I. (2004). Análisis del concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(40), 143-152.
- Cañal, P. y Porlán, R. (1987) *Investigando la realidad próxima: Un modelo didáctico alternativo*. Universidad de Sevilla.
- Carlos, M. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes *Olhar de Professor*, 15(2),209-221.
- Carretero, M. Castorina, J. (2013, junio) La Construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 39;13-23. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y F. James (eds.). *Aprender y pensar la historia* (pp. 25-46). Amorroutu.

- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*. Universidad Autónoma de Madrid-Flacso (Argentina); Universidad de Extremadura
- Cosme, J. Rodríguez y R. Mirete, A. (2018) Una investigación con futuros docentes. *Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas*, 29(1); 237- 250
- Cuadanes Aguirre, (2010) La formación del profesor de historia en la universidad Argentina. *Antíteses*, 3(6); 1-17.
- Cuesta, V. (2008) Una mirada a las prácticas de enseñanza desde un enfoque narrativo. *Práxis educativa*, 3(2); 169- 181.
- Davini, M. (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Eldestein G, (2002) Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva, Florianópolis*,.2(2), 467-482.
- Gadea Blanco, L.A. (2016, junio). Una aproximación al análisis de las prácticas de enseñanza de los maestros noveles. Estudio de caso en Uruguay. En K. Nossar y M.C. Sallé (comp.) *Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones. Miradas sobre Educación*, 1,(1); 93-121.
- García, C.M. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Universidad de Sevilla. Documento elaborado para el Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano”. Universidad de Bogotá.
- García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 13- 25.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de los datos cualitativos en la investigación cualitativa*. Morata.

- González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 5; 21-30.
- Guijarro Puebla, G. (1988). *Conocimientos profesionales de los profesores*. Universitat Bielefeld.
- Iglesias, A.(2018). *Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral: los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Anaya.
- Khun, T. (2010) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Larriba Naranjo, F. (2001). La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Enseñanza*, 19, 73-88.
- Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. De Camilloni, *Corrientes didácticas* (pp. 91-117). Paidós.
- Maciel de Oliveira, C. (2017). Educador novel: nuevo rol, nuevas necesidades formativas. En K. Nossar y M.C. Sallé (comps.). *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones* (pp.13- 63). ANEP
- Marsch, H.W. (1987). Students' evaluation of university teaching: research findings, methodological issues and direction for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- Mayorga, M. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de educación superior. *Tendencias Pedagógicas*, 15; 91-111.
- Mendizábal, Los componentes del diseño flexible. En I. Vasilachis (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

- Merchan, J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21; 33-55.
- Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147–164.
- Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 30(1), 255-269. <http://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26411>
- Pagés, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia. Cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. Ávila y R. Fernández (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en educación. Pedagogía y Formación Docente*, 2, 140-154.
- Pérez Abellás, A. (enero/abril 2012). Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito del conocimiento tecnológico. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 10.146- 176.
- Plà, S. (2011) *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia*. Editorial: UIA-México
- Plà, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de Enlace 2010. *Revista Perfiles Educativos. Volumen 23,(134); 138-158.*
- Porlán, R. (2002). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza- aprendizaje basado en la investigación*. Diada.

- Porlán, R. (2011). *El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Posadas, R. (2010, julio-diciembre). La enseñanza de la Historia: perspectivas y retos en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 6(2), 179-203
- Pozo, J. I. y Carretero, M., (1984). ¿Enseñar historia o contar historias? Otro falso dilema. *Cuadernos de Pedagogía*, 111; 1-8.
- Prats, J. (2000) Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, España: Junta de Extremadura.
- Rada, D. (2006). Credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad en investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica*, 34(3); 164-167. Universidad del Valle Cali.
- Rosso, I.E. y Alcalá, M.T. (2016). La formación docente y el ejercicio profesional de los noveles profesores en historia. *Revista Digital*, 7(9), 1-104. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades – UNNE
- Rostan, E. (2014). Nuevas formas de hacer Historia: Posibilidades y desafíos en la enseñanza escolar. En E. Fiore y J. Leymonié. *Didáctica práctica para la enseñanza básica, media y superior*. Magro.
- Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa: diseños evaluación del rigor metodológico y retos*. Universidad de San Martín de Porres. Liberabit.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5º Ed.). McGraw Hill.

- Santiesteban, A. y Cerarols, C. (2014) Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro Universidad Autónoma de Barcelona, España. *Clío & Asociados*, 19. 249-267. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata.
- Sepulveda Ruiz, M. (2005) Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Revista Educar*, 36, 71-93.
- Shaw, C. (2004) La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En M. Carretero y F. James. *Aprender y pensar la historia* (pp.25- 46). Amorrortu
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*,9(2);1-39. Universidad de Granada.
- Soneira, J. (2006).La teoría fundamentada en los datos de Glasser y Strauss En I. Vasilachis *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Gedisa.
- Suriani, B. (2003). *Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio: características, dilemas y tensiones*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. San Luis, Argentina: Universidad Nacional.
- Torruela, M. y Hernández, F. (2011). *12 ideas clave Enseñar y aprender historia*. Grao.
- Valverde Obando, L.A. (1993).El diario de campo. *Revista de Trabajo Social CCSS*, 18; 308-321.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Yuni, J. y Urbano C. (2006). *Técnicas para investigar*. Brujas.
- Zavala, A. (2006). Caminar sobre los dos pies: didáctica, epistemología y práctica de enseñanza. *Praxis educativa*, 1(2); 87-106.
- Zavala, A. (2010). *Del dicho al hecho*. Montevideo, Uruguay: Biblioteca Nacional de Uruguay
- Zavala, A. (2012) *Mi clase de Historia bajo la lupa*. Trilce. Montevideo. Uruguay

Zavala, A. (2012). Entre lo informativo y estratégico, la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados*, 16; 75-80.

Zavala, A. (2015). Pensar teóricamente la práctica de enseñanza de la Historia. *Revista de Historia e Enciso*, 4 (8); 174- 196.

ANEXOS

Anexo1.

Las preguntas realizadas a los docentes fueron:

- 1- Con respecto a la enseñanza de la Historia ¿qué funciones cumple en el escenario educativo actual?
- 2- ¿Por qué es importante que los estudiantes aprendan Historia?
- 3- ¿Qué elementos deben formar parte de la enseñanza de la Historia?
- 4- ¿Cuáles son sus intenciones con la enseñanza de dicha disciplina?
- 5- ¿Qué cambios sufrieron sus planificaciones con la pandemia?
- 6- ¿Qué diferencias encuentras en el espacio áulico antes de la pandemia y durante?
- 7- ¿Dentro del espacio áulico que prácticas de enseñanza detecta y con cual se siente más afín?
- 8- ¿A menudo logra cumplir con sus planificaciones de clase? ¿Qué impedimentos o elementos a favor reconoce?
- 9- ¿Cuándo enseñan Historia que elemento de su planificación prioriza y porque?

Anexo 2.

Instrumentos de la investigación

Entrevista

Fecha: **Hora:**

Ciudad y sitio:

Entrevistador:

Entrevistado:

- Edad.....
- Género.....
- Institución.....
- Antigüedad en el Sistema.....
- Grado en el cual imparte la clase.....

Preguntas:

- 1- ¿Qué tema vas a enseñar en tu clase y qué tiempo le vas a dedicar?
- 2- ¿Cómo vas a enseñar el tema?
- 3- ¿Para qué es necesario que los estudiantes aprendan sobre el tema?

Observación de clase:

-Observador:

-Docente:

-Curso:

-Fecha:

-Antigüedad en el sistema:

I- El comienzo de la clase:

	Observado	No Observado
Docente llega a la clase con actitud positiva, saluda a sus estudiantes.		
Organiza el espacio áulico (bancos, estudiantes, materiales)		
Orienta a los estudiantes en qué temas se tratarán		
Retoma contenidos de la clase anterior (Hilo conductor)		

II- El desarrollo de la clase:

Dimensiones:	Observado	No observado
Presentación del tema		
Trabaja con ideas previas de los estudiantes		
Utiliza preguntas disparadoras para motivar		
Conecta con temas anteriores		
Conecta lo trabajado con el presente		
Comunicación con los estudiantes		
Tipo de discurso del docente (monólogo, bidireccional, interacción entre pares)		
Toma aportes de los estudiantes para enriquecer su relato		
Realiza preguntas para verificar la comprensión		
Reformula preguntas para facilitar la comprensión		
Utiliza dudas o errores como forma de aprendizaje		
Interacción social		
Demuestra seguridad siendo capaz de inspirar confianza en los estudiantes		
Mantiene contacto visual con los		

estudiantes		
Recorre el espacio áulico		
Brinda ayuda a los estudiantes en sus dificultades		
Se muestra alerta a las demandas de los estudiantes.		
Abordaje del tema:		
Se preocupa por transmitir solo contenidos		
Vincula el tema con la actualidad		
Vincula la temática con otras asignaturas de la curricula		
Establece ejemplos		
Discurso histórico inclusivo (donde los personajes subalternos tienen participación)		
Apuesta a la reflexión de los estudiantes.		
Utilización de recursos		
Ocupan un rol protagónico en la clase, ayudando a la comprensión del tema.		
Son utilizados de forma superficial		
Uso del tiempo en clase		
Se nota que hubo planificación		
Cumple de acuerdo a lo planificado		
Si no cumple da razones de porqué		

III- Cierre de la clase.

	Observado	No observado
Sin previo aviso		
Hace una síntesis de lo dado		
Deja planteada la siguiente clase		

Anexo 3.

Hoja de información - Consentimiento Informado

Estimado/a Docente: Como parte de su participación en este curso, usted ha sido invitado a participar en el proyecto de investigación:

La enseñanza del pasado: acercamiento a las prácticas desarrolladas por docentes noveles y expertos de Historia a nivel Secundario en el marco de la elaboración de una tesis de maestría en el CLAEH. El objetivo de este estudio es analizar las prácticas de enseñanza que desarrollan los docentes de Historia noveles y expertos a nivel secundario en un liceo de Las Piedras con el fin de interpretar y explicar las complejidades surgidas de la contrastación entre “lo pensado” y “lo realizado”.

Como parte de su participación le pedimos que nos permita:

1. Tomar fotografías y realizar grabaciones durante los encuentros sincrónicos.
2. Utilizar el material que usted produzca durante el curso (presentaciones, participaciones en foros, tareas, etc.) como parte del proceso de análisis. Todo el material recabado tiene por fin contribuir a este estudio

Beneficios: usted no recibirá ningún beneficio directo por la participación en este estudio, pero si decide participar estará colaborando en la generación de conocimiento relevante y actualizado vinculado al análisis y reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

Participación voluntaria: La participación en esta investigación es totalmente voluntaria, es decir, que usted tiene todo el derecho a negarse a participar y esta decisión no le traerá consecuencia alguna.

Riesgos Potenciales/Compensación: Las técnicas utilizadas y la dinámica de trabajo no presentan ningún riesgo en su integridad como docente, pero si necesitara ampliar información y/o tiene alguna preocupación puede contactarse con las responsables de la tutoría de tesis Ada Czerwonogora – Julia Leymonié

Si acepta participar en el estudio, le entregaremos una copia firmada de este documento.