



**CONCEPCIONES DEL PROFESOR SOBRE
APRENDER Y ENSEÑAR HISTORIA Y SU
RELACIÓN CON TIPOS DE USOS
EDUCATIVOS DE LAS TIC**

Marcelo Arancibia Herrera

Director: Dr. Antoni Badia Garganté

Programa de Doctorat en Societat de la Informació i el Coneixement
Internet Interdisciplinary Institute (IN3)

Universitat Oberta de Catalunya

DEDICATORIA

Para Camilo y Millarai, mis razones de ser
Para Yessica, mi razón de amar

"Si les quiero es porque son
Mi amor mis cómplices y todo
y en la calle codo a codo
somos mucho más que cuatro" *

AGRADECIMIENTOS

A las/os diez profesoras y profesores que me facilitaron el acceso a sus aulas, a sus conocimientos y a sus experiencias, por ende a un trozo de sus vidas.

A Antoni Badía, el tutor que acompañó este proceso, que supo esperarme en mis deserciones y guiarme incansablemente en los momentos de incertezas.

A Claudia Contreras y Caro Aparicio, que leyeron este texto cuando aún era un borrador, sus aportes han sido incalculables.

A Lorena Becerril, por sus aportes, consejos y apoyo en la fase final de la tesis.

A Carmen Paz Soto Caro, que me ayudó más de lo que ella se imagina, en la ardua tarea del trabajo de campo y supo de mis estados críticos en este proceso. El trabajo que realizamos durante casi dos años, junto a su entusiasmo, se convirtió en un aliciente para continuar en esta tarea.

A mis colegas y amigos/as del INFE y de Kelluwen, que han tenido que cubrirme para poder realizar mi estadía de término de doctorado. Con todos/as ellos he ido fraguando mi quehacer como investigador y fortaleciendo mi pasión por enseñar.

Sin duda, el principal agradecimiento es para Yessica, que ha sido parte y ha estado en todo este proceso, "*mi cacho*", desde el principio sin decaer, sin poner obstáculos. Tus comentarios y las conversaciones contigo han sido fundamentales para conseguir acabar este documento.

La mención en los agradecimientos no les hacen responsables de posibles errores y falencias que aún puedan encontrarse en esta tesis, de eso soy único responsable.

*Pequeña adaptación a unos versos del Poema "*Te quiero*" de Mario Benedetti

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	11
ESTRUCTURA DE LA TESIS	17

PRIMERA PARTE: I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I.1. CONCEPCIONES DEL PROFESOR SOBRE APRENDER Y ENSEÑAR HISTORIA CON TIC EN CONTEXTOS ESCOLARES.

1. DISTINCIONES CONCEPTUALES ENTRE CREENCIA, REPRESENTACIÓN Y PENSAMIENTO DEL PROFESOR	25
1.1. Noción de creencia en investigación psicoeducativa	25
1.2. Noción de representaciones del profesor	27
1.3. Noción de pensamiento del profesor.	30
1.4. Creencias, representaciones y pensamiento: síntesis de su relación con las concepciones del profesor sobre aprender y enseñar.	31
2. BASES PSICOLÓGICA Y EPISTEMOLÓGICA DE LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES.	33
2.1. Definición del término <i>concepción</i>	34
2.2. Configuración de concepciones sobre aprender y enseñar de los profesores desde teorías psicoeducativas	38
2.2.1. Las concepciones conductistas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los profesores	39
2.2.2. Las concepciones constructivistas de los profesores sobre aprender y enseñar	42
2.2.3. Configuración teórica de categorías sobre concepciones de los profesores desde perspectivas psicoeducativas	48
2.3. El contenido de las concepciones sobre aprender y enseñar de los profesores con base epistemológica	49
2.3.1 Configuración teórica de categorías de concepciones sobre aprender y enseñar del profesor en base a la epistemología	52
3. ENFOQUES TEORICOS QUE HAN ESTUDIADO LAS CONCEPCIONES DEL PROFESOR SOBRE APRENDER Y ENSEÑAR.	53
3.1. Dimensiones para clasificar enfoques de concepciones del profesor sobre aprender y enseñar	53
3.1.1. Las concepciones epistemológicas o teorías implícitas de los profesores	57
3.1.2. Las concepciones de los profesores como conocimiento explícito	61
3.1.3. Las concepciones generales u holísticas de los profesores.	66
3.1.4. Las concepciones como cognición situada de los profesores.	68
3.2. Estudios que se aproximan a las concepciones de profesores sobre aprender y enseñar con TIC	70

4. PROPUESTA: EL ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESOR SOBRE APRENDER Y ENSEÑAR HISTORIA CON TIC.	79
4.1. Enfoque para estudiar las concepciones de profesores sobre aprender y enseñar historia con TIC en contextos escolares.	82
4.2. Bases epistemológicas, curriculares y didácticas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.	83
4.3. Categorías de concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC.	92
4.3.1. Transmisiva - reproductiva.	95
4.3.2. Constructiva - individual.	96
4.3.3. Constructiva - social.	98

Capítulo I.2. APRENDER Y ENSEÑAR HISTORIA CON TIC, EN CONTEXTOS ESCOLARES

1. DEFINICIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ANDAMIAJE Y AYUDAS EDUCATIVAS.	103
2. DESCRIPCIÓN DE MARCOS CONCEPTUALES PSICOEDUCATIVOS VIGENTES SOBRE EL USO DE TIC EN CONTEXTOS ESCOLARES.	110
2.1. Enseñanza asistida por computador.	110
2.2. Herramientas cognitivas.	112
2.3. Ambientes abiertos de aprendizaje.	115
3. USOS EDUCATIVOS DE TIC EN EL AULA ESCOLAR.	118
4. PROPUESTA: EL ESTUDIO DE LOS USOS EDUCATIVOS DE LAS TIC EN CLASES DE HISTORIA	136
4.1. Uso educativos de TIC en una práctica externa transmisiva.	137
4.2. Uso educativos de TIC en una práctica constructiva individual.	138
4.3. Uso educativos de TIC en una práctica constructiva social.	139

SEGUNDA PARTE:

II. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN. Fase Empírica **Capítulo II. 1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

1. INTRODUCCIÓN DE LA METODOLOGÍA	145
2. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	146
3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS CASOS	149
4. DESCRIPCIÓN DE PARTICIPANTES. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES	151
5. UNIDADES DE ANÁLISIS	156
5.1. Primera unidad de análisis: conocimiento del profesor sobre aprender y enseñar historia y el uso de TIC	157
5.2. Segunda unidad de análisis: usos educativos de las TIC durante la secuencia didáctica	161
5.3. Interrelación de las unidades de análisis: relación entre concepciones sobre aprender y enseñar y el uso educativo de las TIC	165
6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	168
5.1. La entrevista: definición construcción y tipo de análisis	169
5.2. Filmación SD: Caracterización y tipo de análisis	174

Capítulo II.2. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	
INTRODUCCIÓN DE LOS RESULTADOS	181
1. CARACTERIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES SOBRE APRENDER Y ENSEÑAR HISTORIA CON TIC DE LOS DIEZ PROFESORES	183
1.1. Concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC	183
1.2. Perfil de cada profesor y definición de concepciones preferentes sobre aprender y enseñar con TIC	200
1.3. Discusión de los resultados presentados. Síntesis del perfil de concepciones preferentes en cada profesor	206
2. IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS TIPOS DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CON TIC QUE OFRECEN LOS PROFESORES DE HISTORIA A SUS ESTUDIANTES EN LAS DIEZ SD	213
2.1. Identificación y caracterización de Segmentos de Actuación Docente (SAD) en las Secuencias Didácticas (SD), según tipos de usos educativos de las TIC por cada profesor	213
2.2. Distribución de los segmentos de actuación docente (SAD) por cada profesor	217
2.3. Comparación de los tiempos de aparición de los SAD con uso de las TIC en las SD de cada profesor.	240
2.4. Definición y caracterización de Episodios de Interacción Educativa con uso de TIC (EI-TIC) resultantes del análisis de las SD	243
2.5. Distribución de los Episodios de Interacción Educativa con TIC por cada profesor	252
2.6. Distribución de los EI-TIC en las diez SD	260
2.7. Discusión de los resultados presentados. Síntesis de la presencia de SAD y EI-TIC por cada profesor	265
3. RELACIÓN ENTRE LAS CONCEPCIONES SOBRE APRENDER Y ENSEÑAR HISTORIA CON TIC Y EL USO EDUCATIVO DE LAS TIC	269
3.1. Relaciones entre los perfiles de concepciones preferentes de cada profesor sobre aprender y enseñar historia con TIC y los SAD	269
3.2. Relaciones entre los perfiles de concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC y los EI-TIC	272
3.3. Presencia de patrones de uso de TIC según perfil preferente de concepciones sobre aprender y enseñar	273
3.4. Discusión de los resultados presentados. Síntesis de las relaciones entre concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC y sus usos educativos	278
4. CONCLUSIONES	283
4.1. Proyecciones en líneas de investigación	292
4.2. Implicancias educativas	294
BIBLIOGRAFIA	299
ANEXOS	317

ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS Y DIAGRAMAS

CUADROS	Página
Cuadro I.1.1. Síntesis enfoques desde los cuales se ha estudiado las concepciones de los profesores sobre aprender y enseñar	56
Cuadro I.1.2. Concepciones sobre aprender y enseñar resumidas por Kember (2000)	64
Cuadro I.1.3. Concepciones sobre aprender de Ayala y Martín (1997)	65
Cuadro I.1.4. Concepciones de los profesores según Prosser, Trigwell y Taylor (1994)	69
Cuadro I.1.5. Síntesis de estudios que establecen relaciones entre concepciones (creencias) y el uso de TIC, en profesores	72
Cuadro I.1.6. Dimensiones y dispositivos temáticos para el despliegue de las concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC en contextos escolares	93
Cuadro I.1.7. Caracterización de dimensiones y categorías de las concepciones de profesores sobre aprender y enseñar historia con uso de TIC	94
Cuadro I.2.1. Usos educativos de TIC de profesores y estudiantes según Sigalés et.al (2009)	128
Cuadro I.2.4. Aprender y enseñar historia con TIC	137
Cuadro II.1.1. Información socio profesional de los profesores participantes del estudio	152
Cuadro II.1.2. Objetivo, unidades y niveles de análisis	157
Cuadro II.1.3. Resumen cruce entre dimensiones temáticas y niveles de categorías para la primera unidad de análisis	160
Cuadro II.1.4. Resumen procedimiento recolección, análisis y presentación de información	167
Cuadro II.1.5. Resumen instrumentos de recogida y análisis de datos.	169
Cuadro II.1.6. Síntesis análisis fenomenográfico entrevistas	174
Cuadro II.1.7. Protocolo de simbología transcripción de entrevistas	174
Cuadro II.2.1. Síntesis de resultados por objetivos	181
Cuadro II.2.2. Categorías y subcategorías de las concepciones de los profesores sobre aprender y enseñar historia con uso de TIC agrupadas por metacategorías	199
Cuadro II.2.3. Subcategorías preferentes por cada profesor por cada categoría y meta categoría	201
Cuadro II.2.4. Perfil de concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC de cada profesor por metacategorías	207
Cuadro II.2.5. Síntesis concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC de cada profesor por metacategorías	211
Cuadro II.2.6. Descripción de categorías SAD con uso de TIC por parte del profesor (SADP).	214
Cuadro II.2.7. Descripción de categorías SAD con uso de TIC por parte de los estudiantes	215
Cuadro II.2.8. SAD en cada SD según uso de TIC por parte del profesor o de los estudiantes	242
Cuadro II.2.9. Qué hace el profesor y los estudiantes en cada EI-TIC	251
Cuadro II.2.10. EI-TIC asociados a SADP	262
Cuadro II.2.11. EI-TIC asociados a SADE	263
Cuadro II.2.12. Síntesis de EI-TIC según dimensión por cada profesor	264
Cuadro II.2.13. Tipología de usos de TIC por cada profesor	266
Cuadro II.2.14. Relación entre concepción preferente y SAD usados por cada profesor	269
Cuadro II.2.15. Relación entre concepción preferente y EI-TIC más usadas por cada profesor	272

TABLAS	Página
Tabla II.1.1. Coeficiente de Kappa de Cohen para los dos observadores	177
Tabla II.2.1. Relaciones entre las concepciones sobre aprender y enseñar historia de los profesores, en la metacategoría Curriculum (M1)	202
Tabla II.2.2. Relaciones entre las concepciones sobre aprender y enseñar historia de los profesores, en la metacategoría Acción Didáctica (M2)	203
Tabla II.2.3. Relaciones entre las concepciones sobre aprender y enseñar historia de los profesores, en la metacategoría Uso Educativo de las TIC (M3)	204
Tabla II.2.4: Asociaciones de concepciones de profesores sobre aprender y enseñar historia	205
Tabla II.2.5. Tiempo (en minutos) de uso y no uso de TIC en cada SD	217
Tabla II.2.6. Frecuencia absoluta de aparición SAD en cada SD	218
Tabla II.2.7. Tiempo (en minutos) que los profesores y estudiantes usan TIC en las SD	218
Tabla II.2.7.1 Tiempos de usos TIC estudiantes ordenadas de menor a mayor uso	219
Tabla II.2.8. Frecuencia de aparición de SAD en que los profesores y estudiantes usan TIC en sus respectivas SD	218
Tabla II.2.8.1 Frecuencia SADE estudiantes ordenadas de menor a mayor uso	220
Tabla II.2.9. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso TIC de P1	220
Tabla II.2.10. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso TIC por parte de los estudiantes P1	221
Tabla II.2.11. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso TIC de P2	222
Tabla II.2.12. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de los estudiantes de P2	223
Tabla II.2.13. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de P3	225
Tabla II.2.14. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de los estudiantes de P3	225
Tabla II.2.15. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de P4	227
Tabla II.2.16. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de los estudiantes de P4	227
Tabla II.2.17. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de P5	229
Tabla II.2.18. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de los estudiantes de P5	229
Tabla II.2.19. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de P6	231
Tabla II.2.20. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de los estudiantes de P6	231
Tabla II.2.21. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de P7	233
Tabla II.2.22. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de los estudiantes de P7	233
Tabla II.2.23. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de P8	235
Tabla II.2.24. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de los estudiantes de P8	235
Tabla II.2.25. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de P9	236
Tabla II.2.26. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de los estudiantes de P9	236
Tabla II.2.27. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de P10	238
Tabla II.2.28. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de los estudiantes de P10	238
Tabla II.2.29. Tiempo relativo (%) del uso de TIC por profesor según SADP.	240
Tabla II.2.29.1 Tiempo de aparición de SADP1 ordenadas de menor a mayor uso (en %)	241
Tabla II.2.30. Tiempo relativo (%) del uso de TIC por los estudiantes según SADE	241
Tabla II.2.30.1 Frecuencia SADE ordenadas de menor a mayor uso	242

Tabla II.2.31. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP1	252
Tabla II.2.32. Tiempo (T°) y Frecuencia(F) EI-TIC en SDP2	253
Tabla II.2.33. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP3	254
Tabla II.2.34. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP4	255
Tabla II.2.35. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP5	255
Tabla II.2.36. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP6	256
Tabla II.2.37. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP7	257
Tabla II.2.38. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP8	258
Tabla II.2.39. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP9	258
Tabla II.2.40. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP10	259
Tabla II.2.41. Clasificación de tiempo de EI-TIC según cada profesor (en porcentaje)	261

DIAGRAMAS

	Página
Diagrama II.2.1. Despliegue de la secuencia didáctica P1	221
Diagrama II.2.2. Despliegue de la secuencia didáctica P2	223
Diagrama II.2.3. Despliegue de la secuencia didáctica P3	226
Diagrama II.2.4 Despliegue de la secuencia didáctica P4	228
Diagrama II.2.5. Despliegue de la secuencia didáctica P5	230
Diagrama II.2.6. Despliegue de la secuencia didáctica P6	232
Diagrama II.2.7. Despliegue de la secuencia didáctica P7	233
Diagrama II.2.8. Despliegue de la secuencia didáctica P8	235
Diagrama II.2.9. Despliegue de la secuencia didáctica P9	237
Diagrama II.2.10. Despliegue de la secuencia didáctica P10	239
Diagrama II.2.11. Conexiones principales SADE en cada SD	279
Diagrama II.2.12. Conexiones principales SADP en cada SD	280

INTRODUCCIÓN

Es un hecho incuestionable que vivimos en un mundo interconectado por redes digitales que inundan la vida cotidiana, un mundo donde todo está mediado por sistemas informatizados de gestión, información y comunicación. Para configurar esta realidad internet ha jugado un papel fundamental posibilitando la creación de nuevas maneras de comunicación e interacción. A través de ella, por ejemplo, la distancia no constituye una barrera, las comunicaciones son instantáneas, los medios se agrupan en un solo canal de transmisión, conformándose nuevas relaciones que hace treinta años eran impensables (salvo para libros de fantasía). Con todo, esta situación afecta de forma significativa nuestra vida social que se ha visto enfrentada a cambios sustanciales en tiempos sumamente breves, donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) han pasado a ser los artefactos que preferentemente representan dichas transformaciones (Castells, 1997; Chinn y Fairlie, 2010).

Es así como la sociedad de la información y el conocimiento plantea exigencias a las escuelas y a sus profesores, a fin de instalar nuevas formas de aprender y de enseñar. En la actualidad las tareas de la educación no sólo deben focalizarse en la adquisición de conocimientos, sino que también incluye el desarrollo de destrezas y competencias que permitan a las personas insertarse en un mundo complejo y globalizado.

Por otra parte, en la actualidad es poco aceptable que los estudios educativos que abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje, no consideren la impronta que tienen factores psicológicos y socioculturales sobre la cognición. Ya sea concerniente a indagar cuestiones en torno a cómo *conocemos* la realidad, o bien en cuanto al proceso de mediación socio-cultural que nos permite acercarnos a ella, a través de tecnologías. Por ello, en el intento por acercarnos analíticamente hacia una comprensión de las concepciones sobre aprender y enseñar, inevitablemente lo social, cultural y psicológico se fusionan en una amalgama difícil de separar.

Siguiendo a Hargreaves (2006), realizar investigaciones que tengan como sujeto de análisis al profesor (sus concepciones, por ejemplo) desde la perspectiva que sea, son en la actualidad fundamentales, debido a que el profesor está situado en una encrucijada, que se resume en cuatro aspectos:

- La presión de la sociedad de la información sobre la ampliación de las funciones de los profesores, quienes han de enfrentarse a nuevos problemas y obligaciones, sin muchas veces estar preparados.
- Conforme surgen y dinamizan los cambios, las innovaciones se multiplican, lo que provoca una sensación de sobrecarga para los profesores responsables de llevarlas a cabo. Es así como por un lado los cambios resultan urgentes e imprescindibles, no obstante el tiempo para su implantación disminuye proporcionalmente.
- Las antiguas metas y propósitos éticos globales comienzan a desmoronarse, surgiendo pocos sustitutos en su lugar, lo que relativiza las pretensiones morales en la formación escolar.
- Por último, los métodos y estrategias que utilizan los profesores y el conocimiento que está en la base de la enseñanza, resultan cuestionados constantemente, en concordancia con la paradoja respecto de la incertidumbre que generan las certezas científicas.

La escuela, en la actual sociedad de la información y del conocimiento, debe cambiar el antiguo paradigma pedagógico en el cual los profesores se limitaban a ser meros transmisores de conocimientos. Más bien, ahora su misión fundamental debe ser compensar las desigualdades, fomentando el espíritu crítico, la capacidad para el procesamiento y estructuración de las informaciones, desarrollar la creatividad y la imaginación. Para ello, se debe cambiar la concepción sobre la eficacia de la práctica docente: olvidarse de las currícula cerradas y altamente exigentes, dejar atrás la “obsesión compulsiva por la estandarización” (Hargreaves, 2003:10). Hacer de la profesión docente una fuente de ingenio y progreso, situando en posiciones de liderazgo a los profesores en el proceso de desarrollo de las habilidades y de las capacidades humanas, que permitan a los estudiantes tener éxito en la actual/futura sociedad (Blanchard, Metcalf, Degney, Herrman y Burns 2008).

Por su parte, progresivamente las TIC van convirtiéndose en piezas claves del conjunto de recursos disponibles en los centros escolares, promoviendo la incorporación de los estudiantes al mundo digital. Sin embargo, la integración pedagógica de las TIC en dichos centros, especialmente en las aulas escolares, a menudo se ha constituido en un proceso complicado, aún no logrado (Arancibia, 2002; Hillis y Munro, 2005;

Mominó, Sigalés y Meneses, 2008; Sigalés, Mominó, Meneses y Badia, 2009). En este contexto, se inserta la presente investigación, cuyo propósito es profundizar en la comprensión de las relaciones entre el uso educativo de las TIC en contextos escolares y las concepciones de enseñanza y aprendizaje de profesores de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales (en adelante, debido a la extensión del nombre de la asignatura, sólo se mencionará como “historia”).

La investigación educativa, así como reconoce el rol fundamental que juegan los profesores en la renovación educacional, también plantea la importancia de su papel en la incorporación curricular de las TIC (Zhao y Frank, 2006). De hecho, en los actuales procesos de reforma educativa *global* se les atribuye un papel fundamental para lograr una integración pedagógica de las TIC, poniendo en evidencia que son una de las claves para obstaculizar o favorecer dicha integración en los centros y en las aulas escolares.

La interrelación de estas reflexiones pone de manifiesto que en la actualidad es necesario profundizar en el estudio de los factores que inciden en la integración pedagógica de las TIC en el aula escolar. El profesor, de esta forma, se convierte en figura clave en los procesos de innovación, puesto que hace posible la instalación de los nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, la presente investigación se justifica a partir de una correspondencia con el interés manifiesto de las políticas educativas globales y locales respecto de la inserción curricular de las TIC; el trabajo personal en una línea de indagación e intervención educativa que ha venido consolidándose desde hace más de una década en la ejecución de proyectos a nivel local y nacional; finalmente, la preocupación de mejorar las prácticas escolares asumiendo una perspectiva epistemológica relacionada con el paradigma del profesor, que lo visualiza como agente primordial del cambio y la transformación para una educación de calidad.

Por otra parte, el tema que se discute en esta tesis, resulta pertinente para un área específica de conocimiento, pues continúa y profundiza el debate en torno a cuestiones relacionadas con el cambio educativo, el rol del profesor(a) y las variables personales y de contexto en dichas transformaciones. Además, se plantea una discusión sobre la posibilidad de establecer relaciones entre las concepciones de los profesores con sus modos de actuación en el aula escolar con uso de TIC.

Por otro lado, existe la convicción en los profesores, que la incorporación de las TIC en la educación es un elemento positivo. De acuerdo a los resultados nacionales del estudio realizado por SITES (2006), en Chile el 90% de los profesores afirman que el uso de las TIC ha impactado positivamente en los alumnos. Esto coincide con el informe de la Comisión Europea sobre la situación en Chile (OCDE, 2006) donde el 80% de los profesores consideran provechoso el uso de las TIC por los alumnos, especialmente a la hora de practicar y desarrollar ejercicios. Sin embargo, a pesar de la actitud positiva por parte de los profesores hacia las TIC, el aumento de la cantidad de computadores en las escuelas y el aumento de conexiones a internet, las investigaciones revelan que su uso no es habitual (Hillis y Munro, 2005; López y Morcillo, 2007; Vilches, 2005), información que indica que algo está pasando en las escuelas que dificulta la incorporación efectiva de las TIC en las actividades de aprendizaje.

En este momento, consideramos necesario precisar algunas cuestiones del contexto chileno, en particular referirnos a las políticas públicas sobre incorporación de las TIC en el sistema escolar. En 1996, en Chile se diseñó una política de estado para implementar el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Específicamente este proceso comenzó con el proyecto ENLACES (www.redenlaces.cl), que fue concebido como un componente fundamental de apoyo en el mejoramiento de la calidad de la educación. Los fundamentos originales de ENLACES se resumen en los siguientes puntos (Arancibia, 2000):

- La informática es un medio al servicio de las personas, que debe ser simple de usar y útil a todos los docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa. La red ENLACES busca apoyar el trabajo de profesores y alumnos/as, ofreciendo la tecnología como una herramienta en las más diversas áreas del currículum.
- Los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje son personas: estudiantes, profesores, apoderado(as) y no las máquinas. El computador es una herramienta de apoyo a experiencias educativas que son protagonizadas por personas.
- Las nuevas tecnologías computacionales y de telecomunicaciones permiten asignar variados roles a los computadores y al software en las escuelas.

- La modalidad de uso de los computadores en cada escuela depende de su propio proyecto educativo y de su realidad social, cultural y geográfica.
- Para que la tecnología enriquezca efectivamente los procesos educativos, su integración debe ser entendida como un proceso.

El esfuerzo de ENLACES, si bien se centra en el ámbito pedagógico, tiene un área de influencia más amplia, trascendiendo a la escuela y al sistema educativo. El programa intervino en el desarrollo profesional docente y en la formación inicial del profesorado, así como también en la cooperación en la modernización del sistema escolar, impactando en algunos casos, a la totalidad de la comunidad educativa. En síntesis, se considera que el proyecto ENLACES fue un aporte a la reducción de la brecha digital de las nuevas generaciones y a la tecnologización de la administración y gestión técnico pedagógica (Hepp, 2005).

ENLACES permitió, entre los años 1996 a 2008, dotar a las escuelas y liceos chilenos con un laboratorio multimedial, capacitar a profesores, integrando las TIC en el sistema educativo escolar por medio de una currícula prescrita que las inserta. Incluso su impacto llevó a transformar las mallas curriculares de las carreras de formación docente en las universidades. A pesar del reconocimiento de estos logros, se considera que estos esfuerzos no han impactado a la totalidad de la comunidad escolar en un uso que fortalezca la didáctica en las aulas atingentes a cada asignatura. La integración transversal en el currículo aún es incipiente lo que ha impedido una mejora continua del aprendizaje de los estudiantes.

Aparentemente, las innovaciones con uso de TIC están supeditadas a las decisiones de un profesor, a la utilidad que vea de estos recursos para mejorar las prácticas de enseñanza. Vale decir, las creencias del profesor primarían en su decisión por usar o no las TIC, más que cuestiones de orden externo como las exigencias del centro, las demandas curriculares emanadas del ministerio, los cursos “obligatorios” de actualización o la masiva presencia de ordenadores.

En otro sentido, en la tesis hemos optado por trabajar con profesores de historia de secundaria no sólo porque es nuestro ámbito de especialización disciplinar de pregrado, sino también porque creemos que la sociedad de la información y del conocimiento exige, para lograr una verdadera comprensión de los temas y manejo de habilidades de parte de los jóvenes, que los profesores tengan, no sólo un conocimiento

profundo del área que enseñan, sino además que sean capaces de utilizar muchos recursos para despertar interés y lograr que los estudiantes se movilicen para aprender. Por ello el área específica de historia debe, afrontando el reto, incorporar las TIC en las estrategias didácticas, fenómeno sobre el cual, como se indicará, no existe mucha evidencia empírica. También, nos convoca la necesidad de investigar en este ámbito, por el hecho de que existe una vinculación sistémica entre los circuitos de producción, difusión, transferencia y reelaboración de conocimientos, con la reflexión en torno al rol de las TIC en los procesos sociales, no sólo contemporáneos, sino en su devenir histórico. Las TIC en historia, no sólo son potenciales recursos didácticos como fuente de información o simuladores de ambientes, sino también son objeto temático, contenido de estudio histórico (Hillis y Munro, 2005; Osandón, 2006).

El foco en profesores de historia en particular, deviene también de una línea de investigación que considera que la disciplina que enseña el profesor conlleva una incidencia en su forma de hacer en el aula, así como en la configuración de sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Con ello, no resulta trivial para una investigación en este ámbito focalizarse o no en una disciplina en particular, pues tras esta decisión, se asume un posicionamiento epistemológico respecto de la construcción de concepciones en los profesores.

Para dar cumplimiento a los propósitos de la tesis se ha operacionalizado un método de investigación que inicia con la estructuración de objetivos, explicitados a continuación.

Objetivo General

- Caracterizar y comprender las relaciones existentes entre las concepciones de los profesores sobre enseñar y aprender historia con TIC y los usos que hace el profesor de las TIC en sus prácticas educativas.

Objetivos Específicos

- Identificar, definir y categorizar las concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC de profesores de Enseñanza Media¹.

¹ En Chile, la enseñanza media corresponde a los últimos 4 años de la enseñanza obligatoria, entre los grados 9° al 12°, lo que es homologable en términos de rango etáreo de los estudiantes, para el caso español, a los dos últimos años de la ESO y el bachillerato. En tal situación, atendiendo a la diferencia, en la tesis se hablará indistintamente de enseñanza media o secundaria advirtiendo al lector que solo para efectos de esta tesis son tratados como sinónimos.

- Identificar y caracterizar el uso educativo de las TIC que ofrecen los profesores a sus estudiantes durante el desarrollo de una secuencia didáctica de historia.
- Relacionar las concepciones sobre aprender y enseñar con el uso educativo de las TIC que ofrecen los profesores a sus estudiantes durante el desarrollo de una secuencia didáctica de historia.

Dados estos objetivos, la tesis configura y desarrolla un marco conceptual y teórico, una fase empírica con una propuesta metodológica, los resultados y conclusiones. A continuación se introduce la estructura y contenido de la tesis.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

La presente tesis está constituida en dos partes: en primer término se presenta un marco teórico que contempla dos capítulos; en segundo término se expone el trabajo de investigación empírico, conformado por la metodología, los resultados y las conclusiones.

El primer capítulo del marco teórico versa sobre las *concepciones del profesor sobre aprender y enseñar historia con TIC*. En éste se revisan las principales teorías y modelos conceptuales desarrollados desde la psicología cognitiva que asumen la opción de interpretar las acciones de las personas en relación con sus representaciones mentales o procesos cognitivos, considerando que es el sujeto quien aprehende al objeto y construye concepciones para interpretarlo a partir de la relación con su conocimiento.

De este modo, el propósito de este capítulo es aclarar conceptualmente qué se ha venido estudiando en torno a la temática de las concepciones del profesor sobre enseñar y aprender, en particular de profesores de historia y en relación al uso educativo de las TIC. Los resultados de esta conceptualización serán de utilidad para discutir las categorías emergentes del discurso de los profesores, de modo de facilitar el análisis de las concepciones sobre aprender y enseñar de los profesores de historia en enseñanza media en relación al uso educativo de las TIC.

Por tanto, en primer lugar nos abocamos al análisis y revisión de las definiciones de nociones asociadas al término concepciones, para luego adentrarnos en particular en aquellas sobre aprender y enseñar que han sido recopiladas desde diferentes estudios.

Con posterioridad construimos cuatro perspectivas, que dan cuenta de diferentes formas desde las que se ha abordado el fenómeno en estudio.

En la parte final de este capítulo, se trabaja con las perspectivas didácticas de enseñanza de la historia en contextos escolares y con las corrientes principales del pensamiento histórico. Finalmente y a partir del análisis anterior, se explica una propuesta propia de clasificación de las *concepciones sobre aprender y enseñar con TIC focalizadas en el profesor de historia*.

El segundo capítulo del marco teórico denominado *aprender y enseñar historia con TIC en contextos escolares*, en primer lugar presenta una definición de práctica pedagógica que permite focalizar la respectiva unidad analítica sobre los usos educativos de las TIC. En segundo término, se hace referencia a los diferentes marcos conceptuales psicoeducativos que han investigado sobre los usos educativos de las TIC en contextos escolares, desde que se emplea la etiqueta de *instrucción asistida por ordenador*, en los años '60 del siglo pasado, pasando por las denominadas herramientas cognitivas, hasta llegar a tiempos más recientes donde se desarrollan los ambientes abiertos de aprendizaje. Finalmente se exhiben investigaciones específicas sobre usos educativos de las TIC en educación.

En concordancia, la intención del segundo capítulo es esclarecer los elementos que permitan establecer relaciones y distinciones entre diferentes perspectivas o enfoques que han estudiado el uso educativo de las TIC para aprender y enseñar historia en contextos escolares, para luego corresponder esto con las concepciones sobre aprender y enseñar definidas en el primer capítulo, lo que permitirá contar con una matriz de dimensiones y descriptores sobre aprender y enseñar con TIC en prácticas docentes de historia, que posibiliten la discusión del análisis de los resultados empíricos del estudio.

La segunda parte de la tesis, corresponde al informe del trabajo *empírico* de la investigación, que persigue la caracterización de las concepciones sobre aprender y enseñar y sobre el uso educativo de las TIC y su relación con las prácticas docentes de diez profesores de la asignatura de historia para enseñanza media. Aquí se describen en detalle los propósitos y objetivos, se detalla el diseño metodológico, se puntualizan y discuten los resultados en consideración a las unidades de análisis configuradas para estos efectos: conocimiento del profesor sobre aprender y enseñar historia con uso de TIC y los usos educativos de las TIC durante una secuencia didáctica.

La metodología se define como mixta, pues utiliza entrevistas semiestructuradas y filmación de videos como técnicas para recolectar datos, mientras que los análisis de los datos se hacen mediante procedimientos cualitativos y estadísticos. Preferentemente, el análisis de los datos se hace usando la fenomenografía, perspectiva teórico metodológica iniciada en la década de los '70 del siglo pasado, en la Universidad de Gotenborg (Suecia) por un equipo liderado por Ference Marton (Marton, 1981). La fenomenografía, es un enfoque investigativo cualitativo que se interesa por descubrir categorías descriptivas acerca de la experiencia de las personas, no sólo de lo vivido sino cómo lo viven o cuál es el significado que le dan a dicha experiencia. Además, desde la fenomenografía se han realizado muchos trabajos acerca de las concepciones sobre aprender y enseñar, por ello se constituye en base fundamental para el enfoque analítico utilizado en la presente investigación (Booth, 1997; Cope, 2006; Rosário, Grácio y Nuñez, 2006).

Los resultados son entregados en base a los objetivos específicos ya definidos. Primero, se construyen de modo emergente categorías que caracterizan las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC; en segundo lugar, se identifican y clasifican los usos educativos de las TIC; en tercer lugar, son establecidas las relaciones entre concepciones sobre aprender y enseñar y la práctica con uso de TIC. En la presentación de resultados se interrelacionan constantemente dos niveles de análisis, intracasos e intercasos.

Esta segunda parte de la tesis finaliza con la presentación de conclusiones, limitantes, proyecciones del estudio e implicancias educativas, a través de las cuales más que clausurar la discusión pretendemos abrir un campo de problemas que nos convoque hacia desconocidos desafíos y nuevos modos y propuestas de indagación en este campo científico.

Por último, se presenta la bibliografía utilizada y los anexos que sirvieron al trabajo de investigación.

Primera Parte:

I. MARCO TEÓRICO

Capítulo I.1.

**CONCEPCIONES DEL PROFESOR
SOBRE APRENDER Y ENSEÑAR
HISTORIA CON TIC EN CONTEXTOS
ESCOLARES.**

1. DISTINCIONES CONCEPTUALES ENTRE CREENCIA, REPRESENTACIÓN Y PENSAMIENTO DEL PROFESOR

En virtud de la recurrente aparición en textos especializados -que incluso les confunden o tratan indistintamente-, de los términos creencia, representación y pensamiento, resulta ineludible en primera instancia definirlos, distinguirlos y luego relacionarlos para explicar su conexión con las concepciones del profesor sobre aprender y enseñar.

1.1. Noción de *creencia* en investigación psicoeducativa

El diccionario de Ciencias de la Educación (Castro-Kikuchi, 2005:178) define ‘creencia’ como el “criterio o punto de vista acerca de un objeto, fenómeno o situación que es aceptado como cierto o verdadero sin que medie su comprobación objetiva e incluso descartando la posibilidad de su verificación. En sentido estricto, estructura cognitiva elaborada fundamentalmente en dependencia de las peculiaridades subjetivas del individuo que conoce y colocando en un plano subalterno las características y propiedades reales del objeto o fenómeno a conocer”. Como se lee, la creencia es una construcción que cada persona construye respecto de una realidad, sin mediar comprobación o validación externa.

En cuanto a estudios psicoeducativos sobre ‘creencias’ no existe consenso respecto de una única definición. Para Da Ponte (1999), es posible identificar al menos dos formas de definir las creencias: una como estructura cognitiva evolutiva; la otra correspondería al conjunto de asunciones sobre el conocimiento que afectan los procesos cognitivos. Para la primera, las creencias encontrarían su configuración en la cognición, como conocimientos poco elaborados, pero modificables a partir de los procesos de socialización y aprendizaje de los individuos. En tanto, para quienes las definen como conocimientos que afectan procesos cognitivos, éstas guardan relación con fenómenos externos que cambian las conductas y las estructuras mentales de los individuos. Así entendida, la creencia es más bien una herencia cultural muchas veces *no consciente*.

Ahondando en la explicación dada en el párrafo precedente, las creencias son conocimientos *poco elaborados*, se caracterizan por ser *verdades personales*, por tanto un tipo de conocimientos que no requieren necesariamente de validación social, aunque

en algunos casos se confirman por una comunidad que se adscribe a dicha creencia. Es por ello que éstas son vinculadas muchas veces a cuestiones de fe o en otro sentido también en lo cotidiano son asociadas a un saber cargado de sentimiento: “La noción de creencia lleva a la idea de un tipo inferior de conocimiento. En lenguaje cotidiano “creencia es a menudo asociada a lo religioso” (Da Ponte, 1999:45). Con este autor, aceptamos que una creencia es un tipo de conocimiento asumido de manera individual que en muchas ocasiones no requiere de un alto nivel argumentativo para obtenerla y asumirla; muchas veces el contenido de las creencias son apropiadas como un conocimiento verdadero: *porque así ha sido siempre*.

En lo concerniente a nuestro estudio, podemos establecer que cuando hablemos de *creencias* nos referimos a ideas que las personas tienen respecto del mundo. Estas ideas aparecen inseguras, mantenidas con diferentes grados de convicción. Al mismo tiempo podemos decir que no resultan de una situación consensuada, o mejor aún, no lo requieren, puesto que son ideas producto de la fe y la subjetividad; *verdades* que no requieren comprobarse ni demostrarse, por lo cual no hay criterios *objetivos* para evaluarlas o juzgarlas.

En este sentido, si bien las concepciones son creencias, no necesariamente, son similares, pues como hemos dicho las creencias están asociadas a actos de fe cargados de mucha subjetividad, por tanto su conexión con una concepción vendría a través del aporte subjetivo, la experiencia vital, que permite la construcción de una concepción.

1.2. Noción de representaciones del profesor

Si seguimos la definición entregada en el texto de Coon (2005:13), *representación* es una “imagen, concepto, regla, símbolo o proceso con que se representa información, mentalmente, durante el pensamiento”. Tal definición indica que la experiencia y la realidad provocan un efecto en la mente (estructura cognitiva) la cual *elabora una imagen* respecto de alguna cosa o un objeto exterior o interior que se expresa internamente a través de símbolos que reconstruyen dicha realidad. Bajo esta lógica la realidad es independiente y externa al sujeto que la “representa” a partir de un ejercicio de equilibrio y acomodación cognitiva.

Desde una mirada psicoeducativa, Rodrigo y Correa (2005), definen las representaciones como procesos cognitivos producidos en nuestra mente y que dan cuenta de la realidad aún en ausencia del objeto o la situación, conformándose estructuras cognitivas de sentido personal, configurada ya sea como esquemas o modelos mentales.

Un esquema mental, se define como “estructuras complejas de datos que representan los conceptos genéricos almacenados en la memoria” (Rodrigo y Correa, 2005:119). Es relevante indicar que los esquemas -organizados en torno a prototipos- denotan una estructura que permite el ajuste a diferentes situaciones usando elementos fijados en la memoria. Por ejemplo, ir a cenar a un restaurante por primera vez. Sin duda tenemos *cargada* en nuestra estructura mental información sobre normas elementales de comportamiento en estos lugares: cómo pedir, cómo llamar al camarero, pedir la cuenta, dar propina, etc. Por tanto, pese a no haber ido nunca a ese lugar, nuestro comportamiento será -siempre y cuando lo queramos- acorde a la situación, ya que poseemos esquemas mentales incorporados respecto de cómo actuar en estos contextos, los que son recuperados ante esta situación nueva vivenciada. En el caso de un profesor, los esquemas mentales permitirán hacer una clase siguiendo una estructura adquirida independiente del contexto de aula en que deba desempeñarse. Asimismo, los esquemas son construidos gracias a una *maquinaria* inductiva, que recoge las regularidades que las personas captan de su entorno. De este modo, la memoria es concebida como proceso reconstructivo.

Por otra parte, los modelos mentales podemos caracterizarlos como “representaciones singulares de sucesos y episodios específicos (...) incluyendo personas, objetos y sucesos enmarcados en parámetros espaciales, temporales, intencionales y causales” (Rodrigo y Correa, 2005:122). Existen dos tipos de modelos mentales: en primer lugar, los modelos situacionales, que guardan relación con la representación de estructuras relacionales ocurridas en situaciones puntuales vividas, lo que provoca la representación del suceso en situación específica. Por ejemplo, el recuerdo del lugar en donde se realizó nuestro matrimonio evoca múltiples situaciones, no sólo el lugar físico sino también sensaciones, sentimientos, acciones, etc. En segundo lugar, los modelos conceptuales, corresponden a aquellas representaciones enriquecidas con el aporte de contenidos abstractos, tomados probablemente de experiencias previas, o sea la capacidad de vincular conceptos, ideas o nociones adquiridas en otras situaciones a un evento particular.

Algunos aspectos que diferencian los ‘esquemas’ de los ‘modelos mentales’ tienen que ver básicamente con que los primeros guardan relación con representaciones semánticas, genéricas y prototípicas, por tanto estáticas y fijas, en tanto los segundos son representaciones episódicas particulares y singulares, por ello dinámicas e incrementales.

Becerra (2003), muestra que el trabajo con las representaciones es posible también encontrarlo en otras áreas de investigación. Una primera área, se encuentra orientada al estudio de representaciones culturales e históricas, reconocidas en la literatura como *representaciones sociales*, es decir, preocupadas de comprender la configuración social o el marco cultural que sustenta la construcción mental representada en los sujetos. Otra área, se encuentra influenciada por estudios desde el análisis del discurso, cuya preocupación está originada en la observación del discurso profesional en situaciones reales. En este caso, la tarea es identificar o caracterizar las denominadas *representaciones cognitivas*, por tanto definir la configuración mental provocada en el proceso interaccional.

Como es fácil de suponer, construir representaciones puras o aisladas resulta aparentemente imposible, en tanto éstas exigen de un contexto representacional delimitado por la actuación cognitiva, por lo mismo *reducida* a la experiencia personal histórica, que permite heredar un tipo de ordenamiento de la realidad.

Aún más, las representaciones del conocimiento son procesos cognitivos que permiten relacionarnos de maneras diversas según los contextos en que interactuamos, puesto que estos esquemas o modelos configuran la realidad circundante, que permiten desenvolvernos en ella: los seres humanos construyen representaciones sobre el entorno que los rodea, sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre la naturaleza en la cual se constituyen como personas.

Para la psicología cognitiva, una vez cifrada la información, esta colección de símbolos adquirirá significado en correspondencia con el mundo objetivamente construido: representaciones internas de una realidad externa. Es por ello que las representaciones pasan a constituirse en el proceso mental fundamental en la construcción de las concepciones en las personas, ya que la información organizada - como esquema o modelo mental- nutre los procesos de construcción conceptual, permite entender, comprender y en definitiva relacionarnos con el entorno. En tal caso, si aceptamos que la representación posibilita la estructuración cognitiva de un fenómeno o situación vivida, la concepción viene a ser la conceptualización de los fenómenos representados y de la representación en sí. Dicho de otro modo, no es sólo la verbalización de la realidad experimentada, ni tampoco la imagen o símbolo construido cognitivamente, más bien es el conocimiento (explícito/implícito) sobre esta red de conexión entre realidad y estructura cognitiva (mente, si se quiere), que se expresa a través del lenguaje y la acción.

Con todo, una representación está asociada a una imagen interna, por tanto, corresponden con lo que puede denominarse una base mental de una concepción, no la concepción en sí misma.

1.3. Noción de *pensamiento* del Profesor

El llamado paradigma del pensamiento del profesor (Marcelo, 1987; Schön, 1992), considera importante relacionar lo que piensan los profesores, en términos de preocupación epistémica, con lo que se proponen hacer y con lo que efectivamente hacen o pueden hacer. La investigación desarrollada en torno a esta teoría manifiesta dos supuestos principales:

a) Los profesores son profesionales que razonan, evalúan situaciones y toman decisiones, al igual que otros profesionales, lo cual ha sido un tanto discutido por *escuelas o enfoques* que ven la actividad docente como un *arte* o una *técnica*;

b) La mayoría de las actuaciones de los profesores tienen su origen en pensamientos profundos y elaborados en base a sus saberes profesionales, los cuales, en un ciclo, son afectados a su vez por las acciones que producen o provocan, conformándose un ‘bucle’ recursivo sin inicio ni fin, es decir de re-configuración constante del pensamiento a partir de la acción, es por ello que se hace referencia a la praxis reflexiva como fuente del saber pedagógico (Clark y Peterson, 1990).

Por otra parte, el estudio del pensamiento del profesor tiene tres orientaciones básicas:

- a) la planificación de la acción docente.
- b) los pensamientos y decisiones en el currículo en acción.
- c) las concepciones y creencias.

En este contexto referencial, el estudio aquí planteado, está adscrito a esta tercera línea de investigación, sustentada en la presencia en los profesores de las denominadas *teorías subjetivas*, entendidas como construcciones personales explicativas, de estructura argumentativa del tipo causa-efecto. Estas teorías son particulares, construidas por los sujetos acerca de ellos mismos y de su contexto, situación que les permite interpretar y ponderar fundamentalmente sus relaciones con los otros. Estos supuestos, si bien son de carácter individual, participan de manera interconectada con lo social, tanto en su elaboración como en sus mecanismos de comunicación, sin por ello disipar su estado de representación individual.

Es prácticamente consensuado, decir que los profesores preparan e interpretan la situación de enseñanza según sus emociones, conocimientos y creencias (Pozo, 2006). Siguiendo esta línea de pensamiento existiría una íntima relación entre las concepciones y el pensamiento del profesor, puesto que el resultado de las prácticas de enseñanza no depende exclusivamente de los niveles de desempeño y acreditación de los profesores, sino que también es relevante el concurso de sus concepciones sobre la enseñanza (su labor) y el aprendizaje (sus propósitos), ya que en gran medida inciden en la calidad de los procesos educativos y en el proyecto de sociedad que se pretende impulsar a través del sistema educacional.

Para Fennema y Loef (citado en Llinares, 1996) la búsqueda de lo que significa el conocimiento del profesor pone de manifiesto que no es un constructo aislado en virtud de los efectos que tiene sobre su conducta en el aula y por ende sobre el aprendizaje de los alumnos. Estos autores señalan que para estudiar cualquier dimensión del conocimiento del profesor debe considerarse: la disciplina que enseña el profesor que es sujeto de la investigación (en nuestro caso historia), cómo está siendo representada a los aprendices, las creencias de los profesores y el contexto de aula.

Existe en este caso un vínculo muy cercano entre concepciones y pensamiento, en alguna medida, las concepciones vendrían a ser el *contenido* del pensamiento de los profesores, el cual se expresa en diferentes ámbitos: curricular, didáctico, del contenido, entre otros (Marcelo, 1987).

1.4. Creencias, representaciones y pensamiento del profesor: síntesis de su relación con las concepciones del profesor sobre aprender y enseñar

Según lo anotado en estos últimos tres apartados, podemos establecer que es común encontrar en la literatura especializada estudios sobre creencias, representaciones (*cognitivas o sociales*) y pensamiento del profesor, al punto que cada una de ellas se ha configurado en una línea consolidada de investigación (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, Cruz, 2006).

Sin estar encasillada en alguna de ellas, la tesis se aproxima desde las concepciones a la noción de pensamiento del profesor, pues implica fundamentalmente la idea de trabajar la construcción teórico conceptual que elabora un docente desde y con su

experiencia, por tanto, una *concepción* es una construcción social situada, producto de un desarrollo profesional personal e idiosincrático.

Además, esta vertiente investigativa, como se ha descrito, considera a las concepciones como una característica propia del pensamiento docente; cuestión que desde las creencias o las representaciones no ocurre. Al contrario, las creencias y las representaciones, según se ha presentado, se configuran como estructuras de la cognición en sí mismas que excluyen la otra, es decir, cuando se estudian las creencias o las representaciones se hacen como constructos por sí solos, independientes y no incluyentes de las concepciones. Al contrario, en este enfoque del pensamiento del profesor, éste es un *dispositivo* cognitivo que considera, es más demanda, de las concepciones como componentes para su construcción (Martínez, 2001; Pérez y Gimeno, 1988).

En síntesis, esta relación Pérez y Gimeno (1988) la presentan indicando que “El pensamiento pedagógico del profesor se nutre no sólo del conocimiento técnico pedagógico, estrictamente relacionado con temas de índole profesional, sino con un bagaje de ideas y posiciones, actitudes y sensibilidades de carácter más básico, el sustrato ideológico sobre la concepción del hombre y la sociedad” (Pérez y Gimeno, 1988:59), referencia que sustenta la impronta de las concepciones en el pensamiento (profesional y práctico) de los profesores.

2. BASES PSICOLÓGICA Y EPISTEMOLÓGICA DE LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES

En la revisión de textos que abordan las formas que los profesores tienen de significar, entender, conceptuar, definir o reflexionar sobre su práctica, es habitual encontrar combinados e incluso usados como sinónimos términos tales como “concepciones”, “percepción”, “pensamiento”, “representación” y “creencia”. En relación al uso de dichos términos identificamos numerosas investigaciones que las han estudiado con el objetivo de comprender las diversas dimensiones de la cognición del docente. Entre estos trabajos se pueden mencionar aquellos que estudian los mecanismos cognitivos ya sea como procesos de pensamiento (Brownlle, Purdie y Boulton-Lewis, 2003), como conocimiento teórico y práctico de los profesores (Jones y Moreland, 2003; Zating, Verloop y Vermunt, 2003), como representaciones ya sea epistemológicas o sociales (Becerra, 2003; Ruthven, Hennessly y Brindley, 2004), entendidas como percepciones (Drenoyianny y Selwood, 1998), o como creencias (Chen, 2008; Hermans, Tondeur, van Braak y, Valcke, 2008; Levin y Wadmany, 2006; Norton, Richardson, Hartley y Newstead, 2005).

Es cierto que a los fines de este trabajo conviene establecer diferencias, pero también importa destacar puntos de encuentro entre las maneras de abordar el fenómeno en los estudios referenciados, con el propósito de recoger los distintos aportes de cada uno, lo que al mismo tiempo permitirá diferenciar una forma propia de construir las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que poseen los profesores de historia.

Por otra parte, si bien existen textos específicos que hacen referencia directamente a la noción de *concepciones sobre aprender o enseñar* y su reflejo en la práctica (Booth, 1997; Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell, 2001; Brown, 2003; Pozo et.al, 2006; Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999), lo cierto es que ha resultado difícil encontrar estudios que -de manera exclusiva- aborden de forma integrada, es decir, como suceso indivisible, las concepciones sobre aprender y enseñar del profesor. Lo recurrente es encontrar en la literatura textos que informan sobre el aprendizaje estudiantil, o bien otros que se centran en la enseñanza. También se constituyó en una dificultad encontrar trabajos vinculados directamente a profesores de enseñanza media y de historia, ya que en su mayoría los estudios encuentran su interés principal en docentes universitarios o de educación primaria, en tanto aquellos que se

centran en alguna especialidad o disciplina particular, principalmente son en las áreas de ciencias o matemáticas.

2.1. Definición del término *concepción*

Una primera aproximación a la definición del término *concepciones* la recogemos del Diccionario de Ciencias de la Educación de Castro-Kikuchi (2005:136): “1. Conjunto de principios, valores, convicciones y puntos de vista acerca de la realidad que determinan la actitud hacia ella y la orientación de la actividad de una persona, un grupo, una clase social o la sociedad en su totalidad. 2. La concepción está configurada por la unión más o menos armónica de elementos pertenecientes a todas las formas de la conciencia social (es decir, por criterios filosóficos, políticos, morales, estéticos, etc.)”. Deducimos que para este autor la *concepción* implica elementos fundamentales para la toma de decisiones anteriores a la acción, que devienen de principios generales, filosóficos y éticos, que en definitiva orientan nuestro devenir en el mundo y por tanto configuran nuestras relaciones.

Otro posicionamiento sobre este tema, desde una mirada específica de la psicología de la educación, define las concepciones como un conjunto de representaciones cognitivas sobre una temática determinada; en nuestro caso sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, según Pecharromán y Pozo (2006), existen estas concepciones como experiencias relatadas activadas como metacognición epistémica, es decir, teorías epistemológicas específicas de dominio. En el trabajo referenciado, los autores dan cuenta de las *concepciones*, como las representaciones que tienen las personas, ya sea sobre la naturaleza o sobre la adquisición del conocimiento, las que configuran saberes implícitos expresados por los sujetos en relación a situaciones cotidianas y, por ende, específicas a un dominio de acción determinado.

De lo dicho en los párrafos precedentes recogemos, por ahora, dos características importantes de una concepción. En primer lugar que son *representaciones mentales*, es decir, parte de la estructura cognitiva de un sujeto previas a una acción. Por otro lado, que éstas se expresan en situaciones específicas, por ende obedecen a campos de acción concretos, es decir por un lado están “cargadas” en nuestra memoria pero son configuradas a partir de nuestra relación con el entorno.

Reforzando lo dicho, Pratt (1992), define la noción de concepción como el conjunto de significados específicos unidos a los fenómenos que median nuestra respuesta a las situaciones que los implican. Desde este punto de vista, formaríamos concepciones implícitamente de cada aspecto de nuestro mundo vivido. De este modo, utilizaríamos esas representaciones abstractas para delimitar o definir algo, y las relacionaríamos a otros aspectos de nuestro mundo. En efecto, nuestras actuaciones en el mundo están mediatizadas a través de la lente de nuestras concepciones, ya que éstas son construcciones intelectuales que ayudan a interpretar la realidad. Por tanto, nuestra intervención en el mundo es realizada en acuerdo con nuestra comprensión de los fenómenos que ocurren en nuestro entorno: la realidad no sería ni interna ni externa, sino más bien una construcción a partir de nuestra experiencia sensible.

Esta idea de Pratt, nos resulta interesante pues supone la idea que una concepción conduce la acción, es decir, que nuestros conceptos sobre algo nos hacen actuar en concordancia con ese conocimiento. Este argumento nos parece relevante de incorporar a una fase empírica de investigación que vea en el campo de la práctica pedagógica el despliegue (o no) de una concepción declarada previamente.

En una línea un tanto diferente a lo anteriormente dicho, con una mirada tal vez más ecléctica, Brown (2003), define las concepciones como una estructura general mental (no uniforme ni simple) que abarca significados, creencias, conceptos, imágenes y preferencias que actúan como marco de nuestra acción. Esta perspectiva configura una idea de las *concepciones* como estructuras cognitivas vastas, adscritas a nociones amplias que permiten dar respuesta a cuestiones específicas, en tanto ofrecen un marco general de posibilidades para actuar.

Por su parte, Lefebvre, Deaudelin y Loïselle (2006), las definen como un proceso cognitivo individual, un conocimiento que las personas elaboran a través del contacto con su ambiente. Esta definición, presenta la noción de que la concepción es construida por los sujetos de manera personal a partir de su experiencia, con ello se trasluce una perspectiva de “construcción social” de una concepción, de tal forma no existirían concepciones “heredadas” filogenéticamente, sino más bien las vivencias van configurando el campo de interpretación del mundo, por ende del conocimiento (representacional) con el cual es construida la realidad.

De las definiciones expuestas queda claro que las concepciones son una construcción mental de los sujetos en relación a las experiencias sensibles que tienen con sus contextos. Ahora bien, la definición extraída de Pechorromán y Pozo (2006), a diferencia de las otras, establece que la concepción es una construcción epistémica relatada. Esto quiere decir que es verbalizada y construida como categoría global epistemológica sobre la realidad. Las otras en cambio las sitúan como construcciones erigidas desde la experiencia concreta y cercana: no vienen necesariamente “cargadas” en nuestra estructura no consciente. Con todo, por el momento podemos decir que, según esta distinción, existen nociones sobre concepciones ya sea implícitas, en tanto no son *conscientes*, o bien como memoria explícita, provenientes de una relación directa con el entorno, es decir, que la memoria se *carga* con información desde la experiencia directa, por tanto, las concepciones se activan de igual modo (Pozo, 2001).

Entrando en una definición propia, consignando el hecho de que cada persona posee unas maneras de interpretar el mundo que son asumidas (tal vez nunca discutidas) y que constituyen una gama de procesos y relaciones cognitivas que orientan nuestro actuar; esta configuración epistémica de la cognición tienen su origen en la cultura en la cual el sujeto está inmerso, es situada. Las concepciones, en tal caso, se conforman de teorías, creencias y conocimientos, que se expresan (declaran) sobre (en) una realidad determinada, son una fusión de lo que valoramos (creencia) y lo que sabemos (conocimiento) (Pozo et.al., 2006).

Para los propósitos de este trabajo entendemos por concepciones el conjunto de creencias y conocimientos de origen esencialmente experiencial, que vienen a ser organizadoras explícitas de los conceptos que orientan nuestras acciones. Así, una concepción denota la naturaleza y el sentido asignado a las acciones y a los objetos (en nuestro caso aprender y enseñar con TIC) y con ello hace referencia a las diferentes construcciones relacionales que se producen en la mente, ya sean simbólicas, gráficas, de sentido u otro tipo, en una interacción de segundo orden con la realidad, en la cual pensamos sobre la acción o el objeto. Por tanto, las concepciones aparecen vinculadas a las creencias que los individuos se forman de la realidad (Da Ponte, 1999; Thompson, 1992).

Este sería el procedimiento mediante el cual los profesores preferentemente conformarían sus concepciones como estructuras de sentido epistémicas de acuerdo a sus experiencias vividas, relacionadas ya sea a sus procesos formativos (escolares y

universitarios), a las “escuelas” de pensamiento hegemónicas existentes en sus centros de formación profesional y a sus prácticas de ejercicio profesional.

No obstante, una concepción no sólo es construida a partir de la modalidad, como se indica en Pozo et.al. (2006), en que puede ser entendida una teoría implícita heredada, sino que a ello se han de sumar las vivencias de cada sujeto, que van permitiendo construir sus propias maneras de dar significado a la realidad y por tanto, de expresar dichas concepciones.

Para el caso de concepciones de profesores, un ejemplo puede ser respecto de los fines de la educación. Estos fines pueden definirse –siguiendo una perspectiva antropológica-, desde tres matrices conceptuales o representaciones sobre ellos: a) la tarea educativa obedece a los propósitos *prescritos en el currículo* (perspectiva instrumental), b) la tarea de enseñar es *hacer florecer la persona interior de los niños y niñas* (perspectiva humanista), c) la educación debe “*fomentar que los alumnos sean autónomos y críticos*” (perspectiva transformadora).

La concepción que un profesor configure respecto de la finalidad educativa, obedecerá a su experiencia, inundada de sus procesos formativos escolares y universitarios, así como sus posicionamientos de orden político. Por tanto, la construcción de una concepción tiene que ver con la identidad de los sujetos, con su ser y su modo de *estar en el mundo*.

Estas experiencias llevarán finalmente a un profesor a adscribirse a una u otra perspectiva respecto de qué es educar, sin embargo esa *concepción* puede verse coartada, incluso adaptada, en su expresión práctica por los contextos escolares en los cuales se desenvuelve, de hecho esta relación se encuentra a la base del interés investigativo aquí definido, en el sentido de que la tesis busca relacionar concepciones con práctica educativa.

Por otra parte, las concepciones han sido estudiadas desde dos perspectivas complementarias, la psicológica y la epistemológica. La primera se vincula con las principales teorías de aprendizaje y la segunda con el cómo se construye el conocimiento a partir de la estructuración de conceptos. En el siguiente apartado explicaremos cada una de ellas.

2.2. Configuración de concepciones sobre aprender y enseñar de los profesores desde teorías psicoeducativas

Una manera de explicar las teorías psicoeducativas sobre aprender y enseñar que, desde nuestra perspectiva aportan a la tesis para comprender la relación entre el conocimiento y el aprendizaje, es recurriendo a la clásica dicotomía entre los enfoques conductista y constructivista.

Siguiendo a Schunk (1997), la corriente conductista, concibe el aprendizaje como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas provocado y determinado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna. El mismo autor menciona que este enfoque incluye las teorías del condicionamiento clásico y del condicionamiento instrumental u operante. Si bien el enfoque conductista no estudia las concepciones como fenómeno psicológico, resulta necesario desarrollarlo someramente, pues ha sido una perspectiva vigente y dominante en la formación y práctica de profesores, al menos, en los últimos cincuenta años del siglo pasado.

Por otra parte, el enfoque constructivista contempla que en todo aprendizaje intervienen las singularidades de la estructura interna del sujeto (cognición), pretendiendo explicar el modo cómo son construidos los esquemas internos que intervienen en la conducta evidenciada. A tales efectos, desde esta perspectiva, los autores construyen diferentes posicionamientos teóricos, que dan origen, por ejemplo a la teoría genética, el aprendizaje significativo, la teoría sociocultural, la Gestalt, entre otros.

2.2.1. Las concepciones conductistas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los profesores

Si bien, en la psicología actual este enfoque ha ido perdiendo predominancia, es preciso aclarar conceptualmente algunos temas, pues en la práctica docente -por ende en las concepciones de los profesores- es posible visualizar aún cuestiones conectadas con este paradigma.

Las teorías denominadas conductistas tienden a concebir el aprendizaje a partir de la presencia de "asociaciones", entendidas como conexiones entre ideas o experiencias, conocidas como "conexión estímulo-respuesta", "respuesta condicionada", o "hábito". En consecuencia, ya sea que estas llamadas asociaciones o conexiones sean formadas o fortalecidas estaríamos ante una situación de aprendizaje.

La mayoría de los conductistas, según Schunk (1997), asumen cuatro posicionamientos básicos: el condicionamiento clásico de Pavlov, el condicionamiento por contigüidad de Watson y Guthrie, la teoría del refuerzo de Thorndike y Hull y, finalmente, el condicionamiento operante de Skinner.

Según Vaquero (1992), el *condicionamiento operante* ilumina mucho el desarrollo de la tecnología en educación. Este autor, explica el aprendizaje y el comportamiento como consecuencia de estímulos ambientales. Su teoría se fundamenta en la "recompensa" y el "refuerzo" y tiene como premisa fundamental que toda acción que produce agrado, tiende a ser atendida y repetida. Este modelamiento consiguió esquematizar conductas mediante pasos, aplicables en el aprendizaje motriz como en todo comportamiento, configurando de esta forma una metódica, que contempla seis puntos:

- Detallar específica y claramente el comportamiento final que se desea instaurar.
- Indicar la secuencia de actuaciones que el estudiante debe efectuar para llegar de manera gradual al comportamiento final requerido.
- Colocar al sujeto en actividad.
- Condicionar al estudiante para que responda a estímulos sustitutivos.
- Aplicar refuerzo solamente en el caso que el discente efectúe movimientos en dirección del comportamiento esperado.

- Logrado el comportamiento recompensar de vez en cuando y no todas las veces que se ejecuta la acción.

De esta teoría, deviene la enseñanza programada, que encontramos en la base de muchas propuestas educativas con uso de TIC y en la cual están basados muchos recursos informáticos aplicados a la educación. La enseñanza programada tomó su denominación de la palabra “programa”, pues su idea central es que el alumno ejecute una serie de acciones secuenciales que están previamente estructuradas, de forma que al final del procedimiento logre aprender aquello que fue previamente establecido.

Vaquero (1992) destaca cinco características de esta modalidad de enseñanza:

- Instruye eficazmente sin participación directa del profesor y permite que cada alumno aprenda a su propio ritmo.
- El material puede ser distribuido en pequeña partes y dado a conocer en secuencias ordenadas, cada una de las cuales encuentra apoyo en la anterior, de forma que el discente pueda avanzar en su aprendizaje independientemente de la información precedente y con un mínimo de error.
- Exigencia al alumno de respuestas frecuentes, haciéndole un participante activo.
- Confirmación o corrección inmediata de la respuesta.
- Pruebas de validación del programa con estudiantes y revisión del mismo como método esencial en su desarrollo, para asegurar el logro de los objetivos propuestos.

De manera puntual podemos observar algunas consecuencias de estos postulados para la enseñanza y el aprendizaje:

- Los procesos de aprendizaje sin refuerzos no conducen al cambio del comportamiento esperado.
- El refuerzo tiene que ser inmediato al resultado correcto. El elogio realizado demasiado tarde, además de no tener efecto, podría ser negativo.
- Para hacer desaparecer un comportamiento indeseado no le es entregado ningún refuerzo.

- Los refuerzos en sí mismos no involucran forzosamente un resultado de aprendizaje positivo. Sólo tienen un efecto de motivación positiva cuando concuerdan con las necesidades del sujeto.

Como ya hemos afirmado -y ahondaremos en el próximo capítulo- muchos de los programas de software educativo han sido diseñados considerando los postulados y líneas conductistas, que en muchas ocasiones meramente sustituyen los textos en papel por pantallas de computadoras, con esquemas eminentemente deterministas, secuencias predefinidas, inputs claramente establecidas, con poca posibilidad de libertad para optar.

En las últimas décadas, encontramos teorías denominadas neoconductistas o postskinnerianos, que incorporan nuevos elementos a su estructura conceptual, de manera casi ecléctica con las teorías cognitivistas. Destacamos en estas tendencias, por ejemplo a la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) pues se refiere a la relación conducta/ambiente como un “determinismo recíproco” en referencia a que el mundo y el comportamiento de una persona se causan mutuamente; a partir de esto, empezó a considerar a la personalidad como una interacción entre tres cosas: a) El ambiente, b) El comportamiento y c) Los procesos psicológicos. En esta teoría se llamó a este fenómeno de *aprendizaje por observación o modelado*. Como puede observarse, el foco en la conducta observable y la causalidad de la relación le ubica cercano al conductismo, mientras que la implicancia del ambiente y sus recíprocas incidencias con la cognición, le allega a vertientes más bien cognitivistas (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997).

En este caso una concepción de los profesores sobre enseñar y aprender bajo una concepción de orden conductista se traduce en una noción de modelado de la realidad que hace el profesor, modelo que es transmitido y reproducido objetivamente por los aprendices. Por tanto la enseñanza es un diseño muy estructurado, replicable, estándar y lineal que persigue objetivos previamente declarados. Mientras que aprender es reproducir la realidad, dar cuenta del nivel de logro de las etapas propuestas en el diseño de la enseñanza.

2.2.2. Las concepciones constructivistas de los profesores sobre aprender y enseñar

La otra gran línea de pensamiento psicológico que estudia el aprendizaje es la constructivista, en la que podemos incluir autores reconocidos como Piaget, Ausubel, Vigotsky, entre otros. Como indica Coll (2005), el constructivismo es un marco explicativo, más que una teoría uniforme, sustentado básicamente en la idea de que el conocimiento (o la realidad) es construido por los sujetos, en acuerdo con sus particularidades cognitivas y los conocimientos previos. Para entender este enfoque, y sus derivaciones en distintas corrientes, es necesario indicar que el término “*cognitivo*” hace referencia a actividades intelectuales internas al sujeto que ocurren en su mente, tales como la percepción, la interpretación y el pensamiento. En términos muy generales según Arancibia et.al. (1997), aplicar el enfoque constructivista a la educación es fundamental debido a los siguientes principios:

- Las características perceptivas de la situación presentada son condiciones relevantes para el aprendizaje.
- La organización del conocimiento debe ser preocupación primordial del docente.
- El aprendizaje para que sea más duradero en el tiempo debe ir unido a la comprensión.
- El ‘feedback’ cognitivo destaca la correcta adquisición de conocimientos y corrige un aprendizaje erróneo.
- La definición de objetivos supone una fuerte motivación para aprender.

Desde un punto de vista psicoeducativo, los principios cognitivistas del constructivismo, plantean que para el desarrollo de la estructura mental deben desplegarse múltiples actividades consistentes en establecer relaciones ricas entre nuevos contenidos y los esquemas de conocimiento preexistentes. Sin embargo, la actividad constructiva no es una actividad exclusivamente individual, hay que distinguir entre aquello que el sujeto es capaz de hacer y aprender por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas. En el ámbito de la educación formal, un profesor debe intervenir, precisamente en aquellas actividades que un alumno no es capaz de realizar solo, pero que podría llegar a solucionar si recibe la ayuda didáctica

adecuada. En esta relación estriba el eje por el cual es posible distinguir diferentes orientaciones dentro de la teoría constructivista, o sea a partir del nivel de incidencia que le otorgan a la interacción social en la construcción de concepciones o dicho de otro modo que tanto la realidad es una construcción individual o social.

Es así como lo común en la teoría constructivista del aprendizaje encuentra su fundamentación en la naturaleza constructiva del psiquismo humano que tiene sus raíces psicológicas en la epistemología genética de Piaget (Coll, Palacios y Marchesi, 2005), la teoría sociocultural (Vigotsky 1996) y que alcanza una expansión con el surgimiento de la “nueva ciencia de la mente” y la adopción generalizada de los enfoques cognitivos que podemos ubicar al finalizar la década de los 70 (Pozo, 2001).

En síntesis, la idea central es que el conocimiento y el aprendizaje son en gran medida resultados de una dinámica en la que los aportes del propio sujeto juegan un papel fundamental en el acto de aprender; desde estas consideraciones el aprendizaje nunca es el resultado de una lectura directa de la realidad. Esto sería así en la medida que el objeto es *interpretado* por el sujeto que lo conoce, entrando a jugar en este proceso de *interpretación* múltiples variables tanto contextuales como de la experiencia vivida previamente: “para los constructivistas toda concepción, todo saber y toda comprensión es siempre construcción e interpretación del sujeto viviente” (Von Glasersfeld, 1988:21).

Siguiendo a Coll (2005) es posible definir tres corrientes o enfoques constructivistas: constructivismo cognitivo, constructivismo sociocultural y constructivismo radical. Los cuales, no han de ser encasillados como compartimentos estancos, sino más bien en ciertas condiciones y características como complementarios.

- **Las concepciones en el constructivismo cognitivo**

Este enfoque encuentra su base en la psicología y epistemología genética de Piaget (1978, 1983), quien identifica el aprendizaje como un proceso evolutivo de las personas, por tanto interno. De este modo, para esta *corriente derivada del constructivismo* los procesos psicológicos se producen en la mente de las personas (Coll, 2005). De allí que todo aprendizaje supone la relación de las experiencias nuevas con las estructuras cognitivas preexistentes. Esto lleva a que la preocupación preferente se centre en la dinámica interna del proceso de construcción del conocimiento a través de la configuración de estructuras cognitivas, ya sean esquemas, modelos u operaciones

mentales, que podemos ubicar en la línea de las representaciones: la mente representa la realidad como un elemento externo que es *interpretado* por el sujeto. Para ello nuestra estructura cognitiva desarrolla funciones de equilibrio, asimilación y acomodación (Coon, 2005).

Por esto, el constructivismo cognitivo asume que el profesor ha de proveer un ambiente en el cual los estudiantes puedan experimentar de manera espontánea según los estadios evolutivos o de maduración cognitiva, propuestos por Piaget (1978). Asume que el aprendizaje es un proceso activo, en el cual el error es fundamental para la asimilación y la acomodación que permite luego el equilibrio cognitivo. Finalmente el aprendizaje se considera un proceso colaborativo, por tanto social, que ha de ocurrir en ambientes lo más naturales posibles.

Las concepciones en este enfoque -y debido a que la realidad sólo existe en tanto hay una construcción mental de la misma- serán construcciones personales basadas en experiencias de asociatividad que se asimilan y acomodan en nuestra estructura cognitiva, pero que a través de procesos constantes de equilibrio van mutando debido a la función adaptativa de la cognición que es provocada por las situaciones vividas por los sujetos. Las concepciones sobre aprender y enseñar, están por tanto orientadas al desarrollo cognitivo del estudiante, la enseñanza debe proveer de múltiples posibilidades para aprender de modo significativo según las características individuales de los aprendices. Aprender, por tanto es el proceso de internalización de una realidad externa.

- **Las concepciones en el constructivismo sociocultural**

Este otro enfoque se basa fundamentalmente en los aportes de Vigotsky (1997, 1986; Luria y Vigotsky, 2004), está orientada a comprender el aprendizaje como un producto de la interacción entre las personas y los objetos.

En el socioconstructivismo queda planteada una estrecha relación entre enseñanza, aprendizaje y desarrollo cognitivo. Las interacciones sociales al posibilitar el aprendizaje permiten el desarrollo psicológico de las personas, al punto que en el trabajo de psicólogos socioconstructivistas, los términos de desarrollo y aprendizaje suelen ser tratados de manera idéntica.

El principal referente de esta corriente es sin duda Lev Vigotsky (1987, 1996), quien indica que el aprendizaje y el desarrollo -al ser actividades eminentemente

sociales y colaborativas- no pueden producirse por un acto individual de mera transmisión de información desde alguien que enseña hacia otro que aprende. Por ello, provocar procesos de aprendizaje supone por un lado mediación cultural y por otro la voluntad o deseo personal, ya que depende del estudiante construir en su mente la propia comprensión de la realidad. Vigotsky (Luria y Vigotsky, 2004), construye el concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP) que configura el espacio o ámbito que a su vez permite diseñar situaciones apropiadas por las cuales el aprendiz es provisto de apoyo para el logro de un aprendizaje óptimo, constituyéndose en *distancia compartida* entre experto y aprendiz. Esta forma de ver la construcción de conocimientos supone que el aprendizaje debe ocurrir en contextos significativos, de preferencia en aquellos en que dicho saber será aplicado, a través de procesos de mediación social de los signos y principalmente del lenguaje (Luria y Vigotsky, 2004; Vigotsky, 1987).

El camino del aprendizaje en este enfoque está imbricado con el de desarrollo del ser humano el cual no tendría lugar si el individuo no estuviese en relación con un determinado contexto cultural. Por lo tanto, todos los seres humanos comparten características universales a consecuencia de su herencia biológica y cultural que como especie tenemos en común y, al mismo tiempo, cada uno varía en razón de sus circunstancias físicas e interpersonales. Para comprender esta relación entre aprendizaje y desarrollo es fundamental tener en cuenta, tanto las semejanzas como las diferencias biológicas y culturales que subyacen a individuos y grupos.

Para el enfoque socioconstructivista, el pensamiento del niño se va estructurando de manera gradual, la maduración media para que el niño pueda o no hacer ciertas cosas, Sin embargo, no sólo el desarrollo puede afectar el aprendizaje, sino que a la inversa, el aprendizaje puede incidir en el desarrollo. Todo dependerá de las relaciones que se configuren entre el niño y su entorno, por ello debe de considerarse el nivel de avance del niño, pero también se le debe presentar información que permita propiciarle el avance en sus desarrollo (“zona de desarrollo próximo”). Es así como, la concepción del desarrollo en este enfoque, sobre el aprendizaje de las funciones psíquicas superiores, plantea que éstas aparecen dos veces en el desarrollo cultural del niño: Una en el plano social, como función compartida entre personas, es decir, como función interpsicológica y otra como función de un solo individuo, o sea intrapsicológica, en un segundo momento. Esta transformación se logra a través de las características propicias

del contexto y de la acción de “otros”, así como también por lo que ya posee el sujeto como consecuencia de su educación y experiencias previas.

En cuanto a la mediación que ocurre a través de las herramientas o tecnologías propias del avance cultural de la sociedad, Crook (1998:53) señala que “la mediación que llevan a cabo estas clases de herramientas define los problemas que se engloban en el campo de la psicología cognitiva. Mediante estos *signos* (sobre todo los lingüísticos); conseguiremos regular la conducta de los otros. También llegaremos a ejercer el control voluntario sobre nuestros propios procesos psicológicos básicos, desarrollando las actividades de recuerdo, atención y pensamiento”. En tal sentido se conecta la visión lingüístico cultural de Vigotsky (1987) con la inclusión de artefactos digitales mediadores que configuran ambientes de significado diferentes pero que igualmente construyen lenguajes que permiten la comunicación y el diálogo, con ello el aprendizaje.

Por lo tanto, el proceso de configuración de concepciones en las personas supone una construcción interna, pero dependiente de la interacción social, de las ayudas o apoyos ofrecidos en contextos específicos, de allí que los matices o diferencias en el aprender tengan explicaciones en diferencias culturales, tanto de los sujetos que aprenden, como de los contextos en que se da el fenómeno de aprender. Las concepciones sobre aprendizaje y enseñanza se configuran como un proceso social, de interacción, en que un adulto ayuda a los jóvenes y niños a construir sus relaciones con el mundo. De tal forma, aprender es un proceso construido socialmente y la enseñanza es la ayuda sistemática que posibilita dicha construcción.

- **Las concepciones en el constructivismo radical**

El constructivismo *radical* o *construccionismo* se erige desde los aportes de la psicología postmoderna, que sitúan el aprendizaje -así como también los procesos psicológicos en general- en el uso del lenguaje, las prácticas lingüísticas y discursivas. Este enfoque niega que el aprendizaje radique en la “mente”, planteando que éste lo encontraríamos en las relaciones y prácticas socioculturales.

Esta corriente radical del constructivismo -a diferencia de las dos anteriores- plantea la imposibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones del conocimiento. Ellas responderían a criterios situacionales, y en este sentido, no existiría

una realidad externa a los sujetos, ni realidad que representar. Así, esta postura entiende que “el conocimiento estaría siempre situado y sería esta situación el único criterio de construcción y validez del mismo” (Pozo, et.al. 2006:126).

El principio de *autopoiesis* en los seres vivos (Varela, 2000) hace referencia a que existen procesos internos auto-eco-organizados, es decir, información recogida desde el entorno (ambiente) que permite la organización de la propia vida. Este proceso no es ni interno ni externo, no está dentro ni fuera de los sujetos, más bien hay una relación recursiva donde la realidad siempre procede de un observador. Por tanto, hay un reconocimiento de que no existe una realidad racionalmente accesible (objetiva), más bien la relación observador/observado la va configurando.

Este enfoque plantea que la cognición es distribuida, o sea un proceso repartido y corporizado, señala que la cognición se basa en las actividades concretas que realiza un organismo, es decir, es resultado del acoplamiento sensorio-motor (Maturana, 1995). Esta conceptualización, característica del enfoque enactivo desarrollado por Varela (2000), permite comprender que percepción y acción están estrechamente vinculadas de modo recursivo, de tal forma la percepción se puede entender como una acción, que supone coordinaciones sensorio-motoras, orientada por percepciones previas, que en un principio corresponderán a coordinaciones sensorio-motoras de tipo reflejas. Así, entender la cognición como distribuida no sólo supone dar cuenta del carácter encarnado de la cognición, también de un alto nivel de dinamismo, que permite la adaptación de un organismo que debe cambiar constantemente como resultado de la interacción con un ambiente que también está continuamente cambiando.

De este modo podemos entender que para este enfoque las concepciones son construidas invariablemente desde la experiencia vital humana, ya que sólo la experiencia es el mecanismo que permite el conocimiento, como afirma Varela (2000: 217) “saber *es* evaluar a través de nuestro vivir, en una circularidad creativa”.

Por su parte, Von Glasersfeld (1988: 21), indica que “el mundo que experimentamos lo construimos automáticamente nosotros mismos porque no reparamos -y ciertamente no sabemos- en cómo realizamos ese acto de construcción”. Ante esta postura, el constructivismo radical indica que es posible desde la psicología inferir dichas operaciones con las cuales organizamos el mundo y cómo tomamos conciencia de ese proceso. Asimismo, la duda respecto de la relación entre conocer y

realidad surge a partir de un acto de pensamiento, por tanto, la realidad es un fenómeno construido (inter) subjetivamente, más que un acto de acuerdo racional objetivo (Maturana, 1995).

Desde esta perspectiva radical las concepciones se construyen en el devenir cotidiano de las personas, como actos intuitivos y de carácter distribuido. Las concepciones sobre aprender y enseñar, se orientan hacia una comprensión holística y compleja de la interacción educativa. Aprender es un fenómeno social y cultural que se reproduce socialmente, en tanto enseñar es una práctica social que no tiene sentido en tanto no exista una parte interesada en aprender. Por tanto son dos *caras de una misma medalla*.

2.2.3. Configuración teórica de categorías sobre concepciones de los profesores desde perspectivas psicoeducativas

Siguiendo la lógica de lo expuesto, es posible de manera preliminar conformar una categorización dicotómica conductista/constructivista de concepciones sobre aprender y enseñar. No obstante, es necesario advertir por ahora, que esta dualidad no es pertinente, ya que según observamos en la teoría constructivista existen tres enfoques que son posibles de distinguir con nitidez. Siguiendo la misma lógica, podemos pensar en una matriz categorial de concepciones sobre aprender y enseñar en cuatro ejes, que consideren las tres corrientes constructivistas más el conductismo. Sin embargo, en acuerdo con Pozo et.al. (2006), es necesario hacer evidente que lo que denomina *teorías postmodernas o constructivismo radical*, al ser de data más reciente, no tiene al parecer, demasiada influencia en las personas, por tanto sería un modelo en ciernes que aún no tiene influencia clara en la configuración de teorías que puedan configurar por si sola una concepción sobre aprender y enseñar.

Por ello, observamos más bien la configuración de una estructura categorial de concepciones en tres ejes:

- En primer lugar, una concepción de tipo “transmisiva”, que privilegia la entrega de información y un aprendizaje reproductivo por parte de los estudiantes, cercana a una posición “psicoeducativa conductista”.

- En segundo lugar, una categoría de tipo “individual” con tendencia a provocar un aprendizaje activo a través de procesos de interacción prediseñados en el aula, alimentado por el constructivismo cognitivo, pues persigue preferentemente realizar acciones de enseñanzas propensas a la asimilación y acomodación cognitiva en la búsqueda de nuevos equilibrios psicológicos traducidos en aprendizaje, con ello una construcción representacional individual lo más cercana posible a la realidad externa.
- En tercer lugar, una concepción de carácter “social” con orientación hacia el logro de la autonomía en el proceso de aprender con prácticas un tanto desestructuradas o bien deconstructivas que tienen como base el constructivismo social y en menor medida elementos del radical: basados en la experiencia humana, como catalizador del aprendizaje, que fomenta prácticas asentadas en la disposición de apoyos didácticos (*andamiaje*) y la configuración de las llamadas *zonas de desarrollo próximo* (Luria y Vigotsky, 2004; Vigotsky, 1996).

2.3. El contenido de las concepciones sobre aprender y enseñar de los profesores con base epistemológica

Definir la noción de *conocimiento* no es tarea fácil. Asumirla podría llevarnos a simplificaciones, como decir que es una facultad de saber lo que es o no es conveniente y de obrar de acuerdo a ese conocimiento; o bien, algunas conceptualizaciones abarcadoras e incluso comprometidas ideológicamente como la dada por Castro-Kikuchi (2005:161) en su diccionario de la educación: “modelación sensorio-racional o reflejo psíquico activo, específico y superior de la realidad objetiva efectuado conscientemente y con arreglo a fines determinados por el sujeto cognoscente (individual o colectivo), íntima e inseparablemente asociado a la práctica concreta en la que se origina y comprueba, y logrado con la insustituible participación del lenguaje”. Esta última definición denota un enfoque materialista por su énfasis puesto en la corroboración empírica (realidad) y la relevancia cultural asignada al lenguaje en la validación del conocimiento.

De la definición dada, podemos desprender que el conocimiento es una capacidad humana y no la propiedad de un objeto (un libro, por ejemplo). Por ello

compartirlo o construirlo implica necesariamente no solo un proceso intelectual sino además relacional, por ende de enseñanza y aprendizaje.

A partir de estas definiciones preliminares, es posible deducir que de manera general el conocimiento aparece asociado constantemente con *sabiduría* e *inteligencia*, con *acumulación de información*: “*quien mucho conoce es inteligente*” se dice comúnmente.

Tal vez por estas razones sea que el conocimiento es uno de los términos más utilizados en educación. De hecho, desde una perspectiva tradicional, uno de los fines de la acción educativa ha sido entendido como la adquisición de conocimientos relacionados a los contenidos conceptuales y teóricos de las asignaturas o disciplinas impartidas.

Por otro lado, una perspectiva *simplista* puede tender a confundir el conocimiento con *información*, llegándose a establecer que éste es posible de entregar a otro por medio de un simple acto de *transmisión directa*. Sin embargo, las ciencias cognitivas en los últimos años han puesto una luz de alerta al respecto, configurando una posición donde el conocimiento no es sólo una consecuencia de la relación entre las personas con su entorno, sino más bien lo que se logra conocer no es la realidad en *si misma* sino que, es dicha relación lo único posible de *conocer* (Mercer, 2001; Pozo, 2001; Varela 2000). Es así como, siguiendo esta posición radical, transmitir información se constituye en un acto posible de realizar sin mayor esfuerzo, en cambio *traspasar* conocimiento se constituye en una tarea prácticamente imposible, en otras palabras es imposible *construir* el conocimiento de otro. Por ello, creemos que en la escuela la tendencia (por lo más fácil) ha sido entregar información más que construir conocimiento.

De tal manera que, si aceptamos que el conocimiento es producto de una relación, debemos establecer la presencia de al menos tres elementos, que han de configurar la relación. En esta línea podemos decir que todo conocimiento requiere de un sujeto conocedor, de un objeto que será conocido y un *modo* de relación entre ambos. Entonces todo conocimiento estructuralmente hablando estaría compuesto -al menos- de esta triada entre conocedor, lo conocido y la relación.

Con todo, la relación de un determinado conocimiento no puede estudiarse dejando de lado al sujeto, al objeto y el contexto que posibilita la relación. Por ello, es

posible afirmar que lo que la “*mente*” obtiene no son los objetos en sí mismos, sino las relaciones que existen entre sus componentes (variables/dimensiones) o más bien una *representación* de la realidad hecha experiencia. De tal modo que más allá de estas relaciones no existe una realidad que conocer. De manera más radical: lo único que es posible *conocer* es la relación que establecen los sujetos ante los objetos (*la realidad está en nuestra relación sensible con el entorno*).

Para efectos de esta tesis, es relevante postular que el conocimiento es el contenido relacional entre lo que se ha de conocer (el objeto) y las elaboraciones cognitivas que estructuran las personas que conocen. Además, un conocimiento es asegurado -aprehendido-, en función de una toma de conciencia de su internalización, es decir como el resultado de un proceso interno al sujeto, aunque validado socialmente al ser explicitado, logrando cierto consenso y niveles de comprobación empírica avalados por el grupo o colectivo social de referencia.

Por otra parte, siguiendo a Llinares (1996), desde la epistemología vienen desarrollándose diferentes análisis y reflexiones para determinar el "status epistemológico" del denominado *conocimiento del profesor*. En este contexto se encuadran los intentos por clarificar las relaciones entre conocimiento y creencias.

También hay otros investigadores que se han centrado en el análisis de la relación entre el conocimiento científico y el conocimiento del profesor generado a través de la práctica (Schön, 1992). En esta línea, al poner énfasis en el conocimiento del profesor de la materia disciplinar que enseña, se ha generado un debate sobre si es pertinente considerar como dos componentes o dominios de conocimiento diferenciados lo relativo a la materia (disciplina) y por otro el conocimiento de contenido pedagógico o didáctico específico de la materia. Con ello, es posible distinguir que los profesores configuran concepciones sobre variados ámbitos propios y particulares a su campo de desarrollo profesional, estas concepciones, creemos que son situadas, pues obedecen a sus interrelaciones con el contexto, sus procesos formativos y su propia experiencia como maestro, lo cual está cruzado por las dinámicas internas propias de la disciplina que enseña, es decir, de modo recursivo se conectan en el conocimiento profesional el contenido que enseña, la enseñanza de ese propio contenido y el contexto de ejecución.

2.3.1 Configuración teórica de categorías de concepciones sobre aprender y enseñar del profesor en base a la epistemología

Según lo dicho hasta ahora -respecto de la construcción y la naturaleza del conocimiento- surge la posibilidad de homologarla con la configuración preliminar de la estructura categorial de concepciones del profesor sobre aprender y enseñar, en tres ejes, al modo como la hemos definido desde las corrientes psicológicas.

En primer lugar, una concepción del profesor de tipo reproductiva, donde prima la creencia de que el conocimiento es un *objeto* “traspasable”, desde el profesor a los estudiantes, por tanto posible de grabar en las *mentes* de otros individuos a través de un acto social de transmisión, denominado genéricamente enseñanza. Las concepciones, bajo esta perspectiva, están sustentadas en una realidad externa *objetiva*, por tanto su foco está puesto en un “objeto” que se ha de conocer. Una realidad externa, que el profesor exhibe al sujeto/observador que conocerá, o sea a los estudiantes.

En segundo, lugar una categoría que podríamos denominar de tipo “*individual*”, donde el conocimiento es producto de una construcción interna, de naturaleza subjetiva. En tal caso, todo acto de enseñanza debe estar supeditado a las motivaciones y estructuras previas o nivel de maduración cognitiva de los sujetos que han de aprender. Por tanto, un conocimiento que pone acento en el sujeto, es decir en quien conoce, con la salvedad de que esa “subjetividad” se ha de contrastar con la realidad “objetiva” para constituirse efectivamente en conocimiento.

Por último, también en la lógica del conocimiento como una acción constructivista, existe una concepción de carácter “*social*”, que entiende el proceso de naturaleza y origen del conocimiento como un acto de aprendizaje recíproco, de construcción generado por la interacción en un grupo social determinado a partir de las vivencias, donde no existiría realidad externa sino más bien un conocimiento situado, por tanto, el conocimiento sería una trama o red de relaciones entre observador y lo observado, donde se deconstruyen los roles instituidos de profesores y estudiantes, en sujetos que enseñan y aprenden juntos. En este caso el foco está puesto en la relación, lo cual implica situarse en las *circunstancias* de los sujetos.

Exhibido el marco global respecto de las concepciones como concepto teórico, en el siguiente apartado son presentados los enfoques desde los cuales se han estudiado particularmente las concepciones de los profesores sobre aprender y enseñar.

3. ENFOQUES TEÓRICOS QUE HAN ESTUDIADO LAS CONCEPCIONES DEL PROFESOR SOBRE APRENDER Y ENSEÑAR

Definidos los conceptos de creencias, representaciones, pensamiento y concepciones, así como las perspectivas psicoeducativas y epistemológicas que han configurado las nociones respecto de lo que es una concepción como dispositivo cognitivo, resulta conveniente establecer cómo pueden ser descritas las concepciones de los profesores sobre aprender y enseñar y cuáles son los principales marcos o enfoques teóricos bajo los que han sido estudiadas.

3.1. Dimensiones para clasificar enfoques de concepciones del profesor sobre aprender y enseñar

Las concepciones sobre aprender y enseñar, sean interpretadas desde cualquier perspectiva, son antes que nada una herencia cultural, un producto de la forma en que tradicionalmente se organizan la enseñanza y el aprendizaje, o más en general, las actividades de educación y transmisión de conocimientos. Para comprender las concepciones de los profesores debemos situarlas en el contexto, no sólo de la cultura actual, sino sobre todo de la historia cultural del aprendizaje como actividad social (Pozo et.al., 2006).

Ahora bien, a pesar del progreso alcanzado en años recientes en esta línea de investigación, no existe consenso en algunos aspectos importantes, tales como la manera de categorizar los tipos de concepciones de los profesores sobre enseñar y aprender. Estas divergencias han conducido recientemente a algunos autores a realizar revisiones exhaustivas del trabajo publicado durante los últimos años (Doménech y Gómez, 2004; Entwistle y Peterson, 2004; Pozo et.al., 2006).

Estos estudios demuestran que cuando se categorizan las concepciones de los profesores surgen discrepancias sobre al menos cuatro cuestiones fundamentales:

- a) la primera de estas divergencias guarda relación con las controversias en torno a si las concepciones son de orden explícitas o implícitas. Es decir si éstas configuran estructuras que se almacenan en lo profundo de la cognición, por tanto de difícil explicitación, o bien son posibles de explicitar pues son de fácil

acceso en nuestra mente (Pozo, 2001; Pozo et.al., 2006). Esta discrepancia acarrea discusiones preferentemente de orden metodológico, ya que según el enfoque al que se adhiere serán los modos de acercarse a las concepciones.

- b) La segunda está relacionada a la determinación consensuada del número de categorías para clasificar u organizar las concepciones. Esto se traduce, en una dificultad epistemológica, pues dificulta establecer los límites de este campo indagativo. O sea, en definitiva se torna confuso qué se puede entender, o no, como una concepción.
- c) La tercera discordancia hace referencia a la decisión respecto de si las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje deben ser estudiadas por separado o integradas. Es decir, por un lado, si se han de construir categorías específicas para aprender y otras para enseñar. O bien, por otro lado, si se han de elaborar categorías que asocian o unan ambas dimensiones constituyendo el fenómeno como uno solo e indivisible, un continuo de enseñanza/aprendizaje.
- d) La cuarta diferencia, se sustenta en las contrariedades respecto de si las concepciones se corresponden o construyen en campos específicos de dominio o más bien ámbitos generales de acción. Lo cual trae nuevamente dificultades con la opción del método a aplicar en su estudio. Por un lado, si se considera su construcción en campos específicos de desempeño (área disciplinar, contextos de desempeño) se privilegian entrevista y observación. Por otro, si son contempladas como construcciones generales y amplias de la cognición, preferentemente se aplican encuestas o cuestionarios amplios y estandarizados, que no distinguen contextos ni disciplinas.

En relación a la cobertura del estudio sobre las concepciones, si bien existe una importante cantidad de investigación sobre éstas, la gran mayoría se hace en torno a estudiantes o docentes universitarios, acerca de los procesos de enseñanza y el aprendizaje acaecidos en la educación primaria o universitaria. Por su parte, hemos encontrado que no existe demasiado interés en la investigación sobre las concepciones en los profesores de educación secundaria.

Por ahora, si no se hace la distinción entre educación secundaria y universitaria, los estudios sobre concepciones de profesores sobre aprender y enseñar han sido focalizadas preferentemente en las implicaciones asociadas a la enseñanza en el

aprendizaje del estudiante, con tendencia a conformar preferentemente categorías dicotómicas sobre estos aspectos, a saber conductista/constructivista, transmisivo/constructivo, o centrado en la enseñanza/centrado en el estudiante, entre otras. Un ejemplo claro de una categorización dicotómica en base a las teorías psicológicas de aprendizaje es el trabajo de Lefebvre, Deaudelin y Loiselle, (2006) quienes construyen sólo dos categorías: el neo constructivismo y el neo conductismo (volveremos a esto más adelante).

Generalmente, los autores que han estudiado las concepciones de los profesores sobre la enseñanza o el aprendizaje han utilizado modelos de aproximación contruidos de manera previa, a partir de nociones teóricas y conceptuales. Estos modelos toman en cuenta los paradigmas educativos principales (constructivista y conductista) en una tentativa de clasificación a partir de la construcción de categorías que relacionen los postulados expuestos por cada uno de estos grandes paradigmas de referencia. Según Doménech y Gómez (2004), los marcos referenciales de categorías construidas sobre las concepciones de profesores, coinciden con las escuelas psicológicas que han estudiado el aprendizaje. Así las categorías sobre concepciones -en la gran mayoría de los trabajos-, son definidas según cómo es comprendido el fenómeno de aprender y enseñar en estricta concordancia con las teorías psicoeducativas dominantes en el último siglo: conductistas, cognitivistas y socioconstructivistas.

Complementando lo anterior, existe un tendencia a estudiar las concepciones de los profesores sobre la enseñanza focalizándolas en las metáforas o imágenes con las que son expresadas tales conceptos (Saban, Nazli y Saban, 2007). Estos autores relacionan las concepciones del profesor con construcciones metafóricas expresadas en el discurso, a saber: *los profesores como sanadores, la enseñanza como un taller de reparación y los estudiantes como individuos defectuosos*, entre otras metáforas. Si bien las metáforas “traducen” el pensamiento de los profesores sobre un aspecto de la realidad educativa, consideramos que son sólo un recurso lingüístico que oculta en cierta medida, la concepción que hay detrás de estas denominaciones, las cuales luego han de ser explicadas y contextualizadas.

Según lo dicho hasta ahora, pensamos que es posible distinguir -en lo que respecta a modos de abordar el estudio de las concepciones del profesor sobre aprender y enseñar- cuatro líneas, que se organizan en primer lugar, ya sea por que realizan un mirada general de las concepciones como constructos epistémicos globales o al

contrario una mirada específica como experiencias concretas y cotidianas, es decir, clasificados según el nivel de expresión de las concepciones. Mientras que, por otro lado, encontramos aquellos estudios que identifican las concepciones como construcciones implícitas versus otros que las definen como conocimiento explícito, es decir distinciones más en ámbitos de la construcción, elaboración y expresión de una concepción.

A continuación describiremos -sin pretensión de exhaustividad- cada una de estas cuatro perspectivas. Esta clasificación no es rígida, pues muchos de los trabajos o estudios revisados se mueven entre estos enfoques. Es decir, un mismo estudio sobre las concepciones se puede definir como de teoría implícita y específica; o bien, otro estudio también desde las teorías implícitas lo puede hacer en campos globales del conocimiento. Un resumen de estos enfoques se expone en el cuadro I.1.1.

Cuadro I.1.1. Síntesis enfoques desde los cuales se ha estudiado las concepciones de los profesores sobre aprender y enseñar

	Teorías implícitas	Conocimiento Explícito	Conceptualizaciones generales	Conceptos situados
Noción de concepciones	Herencia cultural que es poseída sin estar consciente	Expresiones concientes respecto del significado de la realidad	Sistema organizado sobre temas generales de la labor docente	Conocimientos específicos contextualizados
Metodología preferente	Cuestionarios tipo likert y de dilemas, entrevistas semiestructuradas	Entrevistas en profundidad (fenomenografía)	Entrevistas de todo tipo, grupos de discusión.	Cuestionarios, entrevistas estructuradas y observación de prácticas
Principales Categorías	Directa, Interpretativa, Constructiva, Postmoderna	Enfoques: Centrado en el profesor Centrado en el estudiante Centrado en la relación	Dicotómicas: Conductistas o constructivistas	Múltiples y emergentes, varían según los resultados de cada investigación
Ejemplos de algunos estudios	Dienes y Perner, 1999; Pozo et.al, 2006; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993	Ayala y Marín, 1997; Kember, 2000; Rosario et.al. 2006; Trigwell y Prosser, 1996	Devlin, 2006; Drenoyiann y Selwood, 1998; Domenech y Gómez, 2004; Entwistle y Paterson 2004	Both, 1997, Patrick 1992; Prosser, Trigwell y Taylor, 1994

3.1.1. Las concepciones epistemológicas o teorías implícitas de los profesores

El enfoque que estudia las concepciones como teorías implícitas cuenta con una gran sistematización y con grupos de estudio e investigaciones declaradas bajo este enfoque (Dienes y Perner, 1999; Pozo et.al., 2006; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

De manera general, las teorías implícitas son definidas como aquellas construcciones epistémicas que las personas poseen acerca de un determinado ámbito relacional, que guían sus acciones y conforman el conocimiento activado a partir de las exigencias del contexto (Pozo et.al., 2006). Las teorías implícitas así entendidas son estructuras mentales complejas que estructuran dominios representacionales en la mente, sobre los fenómenos y los principios que les explicarían.

En las últimas dos décadas, las teorías implícitas adquieren relevancia en el ámbito investigativo por el hecho de que son abordadas como un tipo de entidad cognitiva, no consciente e implícita que ejercería una enorme influencia en la conducta (tanto en la abstracción como en la acción), cuestión no menor, en tanto podrían resolver interrogantes psicoeducativas sobre por qué actuamos o respondemos ante determinados problemas. Bajo este prisma, estas teorías personales congregan lo que creemos saber sobre una multiplicidad de aspectos de la realidad.

La idea de teoría implícita queda adscrita en un ámbito teórico global que discurre entre la distinción de lo explícito con lo implícito de la cognición humana (Dienes y Perner, 1999). Desentrañar el carácter implícito de las concepciones obliga a situarnos en ciertos avances obtenidos por estudios desde las neurociencias (referenciados en Pozo, 2001 y Varela, 2000). Tales estudios sostienen la relevancia de la cognición implícita (memoria implícita, percepción implícita), que conformaría y estructuraría nuestra manera de conocer el mundo como acción interna. De hecho, nadie toma conciencia plena de los múltiples estímulos a los cuales es sometido, constituyéndose este modo implícito de conectarnos con el medio la forma en que nos aproximamos al conocimiento de la realidad, es decir, por una carga internalizada no consciente con la cual estamos dotados como especie (Reber, Allen y Reber, 1999).

Lo anterior marca una polarización de la cognición entre su carácter implícito por un lado v/s lo explícito por otro. Sin embargo -y más en acuerdo con nuestra perspectiva- existen trabajos que muestran la polaridad implícito/explicito como un

proceso continuo, más que como dicotomía, subrayando el principio que la explicitación de una concepción obedece a la verbalización gradual de una representación, coexistiendo y expresándose en ella los componentes implícitos que son obviamente explicitados cuando le son requeridos a través del discurso (Pozo et.al., 2006).

Específicamente, en cuanto a los profesores, éstos poseen teorías implícitas conformadas como construcciones epistémicas pedagógicas asumidas muchas veces sin ser cuestionadas, o bien sin ser conscientes de que se poseen. Las teorías son personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos académicos elaborados históricamente, transmitidos a través de su formación, su experiencia, constituyéndose en una síntesis de saberes culturales, conocimientos profesionales y de vivencias personales que terminan manifestándose en sus prácticas pedagógicas de aula.

Las teorías implícitas adquieren su denominación, por cuanto las personas, la mayor parte del tiempo, no son conscientes de ellas, sólo hasta que se ven enfrentados a alguna dificultad o bien les es solicitado que las expliciten. Por decirlo de otra forma, son los conocimientos con que los individuos enfrentan los problemas de la realidad, y que en definitiva guían sus acciones. Aunque inaccesibles a la conciencia son representaciones entendidas como “esquemas mentales”, que tienen un carácter teórico en tanto son representaciones de naturaleza abstracta y en alguna medida independiente del contexto en que son *solicitadas*.

El estudio de las teorías implícitas en un contexto psicopedagógico, busca explicitar los marcos referenciales por los cuales los profesores aprecian y procesan información, otorgando sentido y orientación a sus prácticas. Para Pozo et.al. (2006), son representaciones mentales no evidentes, que dirigen la actuación, pero que muchas veces no reconocemos poseer o al menos no es algo que explicitemos comúnmente.

A su vez, estas teorías implícitas constituyen restricciones o facilitadores en el proceso cognitivo que definen la selección y procesamiento de la información que luego se traducen en una acción. Estas restricciones que imponen las teorías implícitas tienen que ver con principios subyacentes a ellas, que deben modificarse para que operen cambios conceptuales en los sujetos.

Estos principios son tres: en primer lugar, epistemológicos referidos a los supuestos implícitos que se tienen sobre las relaciones entre el conocimiento y el mundo (¿cómo conocemos?), sobre la naturaleza del conocimiento y sus procesos de

adquisición y transformación. En segundo lugar, principios de tipo ontológico, que mantienen relación con cuestiones y características personales desde las cuales es interpretado el conocimiento: no todos afrontamos una misma situación de igual manera aunque tengamos vivencias similares. En tercer lugar, el principio conceptual referido a las formas de estructuración y organización de los conceptos que están a la base de nuestras teorías, es decir, los esquemas mentales que configuramos ante una exigencia del medio.

Las teorías implícitas que poseen las personas son producto de una tradición cultural heredada, es decir tomada de ejemplos cercanos propios del entorno cultural cercano, se sustentan en prácticas de aprendizaje asociativo, con otros, experiencias que se recogen de y en la interacción. Por tanto son apropiadas a partir de la configuración de formatos de interacción social y comunicativa, o sea que, una teoría implícita es construida y consolidada producto de las experiencias sociales, pero también validada en ellas.

La variedad de escenarios socio-culturales y de intercambios comunicativos es lo que explicaría la variabilidad cognitiva con que cuentan las personas para responder ante fenómenos y situaciones del contexto. Ante ello, los parámetros mentales que poseen son los que permiten gestionar la flexibilidad representacional ante las situaciones sociales que enfrentan. De allí que resulte difícil el cambio de una teoría implícita, especialmente en los profesores, puesto que no basta con enseñar lo *correcto*: más bien debe ocurrir una experiencia, que deberá estar acompañada de instantes de reflexión sobre cómo ha sido construida y afianzada esta teoría implícita, y, además, de una vivencia que muestre opciones significativas para su reemplazo.

En síntesis, las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza son definidas como estructuras representacionales consistentes y coherentes. Su estudio pretende buscar principios generales implícitos que se manifiestan con diversos grados de coherencia y consistencia, según los contextos y situaciones, utilizando procedimientos diversos e instrumentos variados tales como entrevistas estructuradas, cuestionarios de tipo likert o las tareas de resolución de problemas (Pozo et.al., 2006).

Este enfoque, ha logrado consensuar en un grupo de estudios y autores una categorización de las teorías implícitas de los profesores sobre enseñanza y aprendizaje, a saber: directa, interpretativa y constructiva, además incorporan una cuarta categoría

aún no probada, la postmoderna (Pozo et.al., 2006). A continuación, detallamos las características principales de cada una de estas categorías:

- **Directa.** Entiende la realidad como “objeto” que está “fuera” del sujeto que conoce. En tal entendido, la enseñanza consiste en entregar conocimientos desde “afuera” y por tanto el aprendiz tiene un carácter pasivo en este proceso. El aprendizaje, es llevado a cabo sin la mediación de ningún proceso psicológico, es reproductivo e imita la realidad constituyéndose en un fenómeno interno que se expresa en cambios conductuales (observación objetiva de la conducta). A su vez, la enseñanza es impartir información (exposición de conocimientos) para asegurar la copia lo más fiel posible de la realidad y es organizada en función de la dificultad de la tarea.
- **Interpretativa.** La realidad depende del “sujeto” que la observe y la conozca: El aprendizaje es producido según intereses y motivaciones de cada individuo, por tanto la enseñanza está orientada a partir de la heterogeneidad y diversidad del grupo. Así la verdad o falsedad de una afirmación no se pueden establecer totalmente ni de manera parcial, quedando esta decisión al polo “emisor”, con lo que es negada toda posibilidad de construcción intersubjetiva o de intercambios transculturales. No obstante, se presentan dos sub-enfoques: el sociologismo y el subjetivismo. El aprendizaje tiene un carácter activo siendo resultado de una actividad personal, un proceso que -a través de elementos mediadores- exige una actividad mental del sujeto; aprender es imitar la realidad, pero casi nunca es una copia exacta, por tanto el aprendizaje es reproductivo. Así, la enseñanza es ayudar a que el estudiante haga suya una copia lo más fiel posible de la realidad a través de la transmisión de conocimiento estructurado, la graduación en la presentación de información y la interacción entre profesor y alumno.
- **Constructiva.** Expresa que el “objeto” y el “sujeto” interactúan recíprocamente construyendo la realidad. El aprendizaje es un proceso activo que implica la puesta en práctica de procedimientos intersubjetivos de construcción compartida de significados en contextos educativos específicos. La enseñanza es concebida como una acción que facilita el entendimiento a partir de una interacción dialógica de carácter cultural que promueve el cambio conceptual y el desarrollo intelectual. Así, el conocimiento, comprendido como una construcción relativa

de la realidad, se presenta mediante tareas que ayuden a los estudiantes a una construcción mental personal.

- Postmoderna. Muchos autores lo asocian en gran medida a las posiciones constructivistas, no viendo diferencia. Sin embargo, es posible establecer distinciones en la posición relativista radical que asume este enfoque. Según esta visión no habría ninguna posibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones del conocimiento, definiendo el conocimiento como siempre situado, siendo esta característica su único criterio de construcción, lo que le daría validez. Se acerca a posiciones subjetivistas emparentadas con el relativismo extremo, planteando incluso una escisión entre el mundo físico y cultural. En cuanto a la enseñanza, ésta debe privilegiar el propio desarrollo psicológico del sujeto y no el cambio o el desarrollo conceptual. Así las actividades de enseñanza estarían reguladas por el sujeto de aprendizaje más que por el objeto del aprendizaje, pues el conocimiento está dentro del sujeto.

3.1.2. Las concepciones de los profesores como conocimiento explícito

A diferencia de las teorías implícitas este enfoque entiende las concepciones como expresiones concientes y evidentes que se expresan en el discurso y la experiencia de las personas, es decir, el conocimiento sobre la realidad es la concepción que se tendrá sobre la misma, corresponde a lo que algunos autores denominan también conocimiento *práctico* (Clarà y Mauri, 2010; Pozo, 2001).

Los estudios asociados al enfoque fenomenográfico se pueden situar en esta perspectiva, pues para ellos las concepciones no son hipótesis a residir dentro de los individuos, sino que corresponde a las relaciones que se establecen entre los individuos, una tarea en particular y el contexto. En consecuencia, no son entidades estables dentro de las estructuras cognitivas, al contrario son dinámicas y dependen del contexto y la tarea en la que se están estudiando (Marton, 1981). Por tanto las concepciones son estructuras que desde las experiencias configuran nuestros pensamientos, los cuales son explicitados en el discurso y evidenciados en la acción.

Lo explícito vendría a ser como la punta del iceberg de la memoria, en este caso, la parte visible, en tanto lo implícito ha de ser la parte sumergida, por cierto profunda y más amplia o contundente. Por ello la dicotomía implícito/explicito, son dos lados de

una misma medalla (Pozo, 2001). En consecuencia las concepciones entendidas como conocimiento explícito se caracterizan más bien por corresponder a estudios que entienden las concepciones como la toma de conciencia manifiesta de un modo de estar, hacer o saber en/sobre la realidad. Con todo deducimos que esta distinción entre lo explícito/implícito de la cognición es más bien una cuestión metodológica para su estudio, pues así como el conocimiento explícito tiene una base epistémica, lo implícito requiere de su expresión explícita para ser re-conocido.

Asumida esta perspectiva, el carácter explícito del pensamiento es vinculado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) con las síntesis de conocimientos, por las cuales las personas utilizan las teorías de manera declarativa para expresar verbalmente ideas sobre un dominio, reflexionar sobre ellas o discriminar entre varias de ellas. Surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo. Son acciones que sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo. Las síntesis de conocimientos son explícitas; en cambio, las síntesis de creencias permanecen implícitas o inaccesibles a la conciencia (Pozo 2001).

Este marco conceptual, no obstante, resulta contrapuesto con el enfoque de las teorías implícitas ya que aborda las concepciones como un fenómeno conformado en plena conciencia del sujeto. En este caso las concepciones son expresiones del discurso permanente y presente en la cotidianidad. Por ello, su estudio es realizado por medio del registro de lo que las personas dicen de la realidad y de sus prácticas. Las concepciones bajo este enfoque serían de total conocimiento por parte del sujeto que las *porta*; en otras palabras, no habría concepciones implícitas acumuladas en nuestra cognición que aflorasen de vez en cuando. Siendo absolutamente conscientes, no habría que recurrir a ningún proceso *intermedio* o instrumento mediador para determinarlas.

Bajo este enfoque, encontramos que la noción de concepciones sobre aprender y enseñar de profesores, aparecen estrictamente relacionadas con los elementos pragmáticos del quehacer profesional. Es así como coexisten bajo esta clasificación estudios enmarcados bajo las teorías relacionadas con el estudio del discurso del docente, tema que en las últimas dos décadas ha sido de gran preocupación en la investigación educativa (Miranda, 2004). Influencian este enfoque principalmente las perspectivas educativas que tienen como base la teoría crítica con modelos de investigación acción, análisis del discurso y de la práctica pedagógica.

En este marco conceptual quedan adscritos la mayoría de los estudios que sustentan su análisis en el discurso en la práctica del profesor, asumiendo a éste como profesional reflexivo que posee un pensamiento específico relacionado con sus saberes profesionales, en una vertiente que tiende a ver al profesor como un sujeto capaz de cuestionar su práctica, características que permiten desde ella misma hacer emerger sus formas de concebirlas, entenderlas y por tanto transformarlas (Evans, 1992; Miels, 1999; Yilmaz, 2008).

En concreto, este enfoque está abocado a estudiar las prácticas de los profesores poniendo a ellos mismos como actores principales. Así, esta perspectiva ha permitido en rigor contar con información respecto de maneras de estudiar la práctica docente, enfocándose al análisis de las planificaciones y de la acción de enseñar y de sus reflexiones sobre su quehacer, poniendo su foco obviamente en los profesores y en la reflexión en la acción, donde el contexto de desempeño profesional cumple un papel fundamental (Schön, 1992).

Para cumplir con estos propósitos esta perspectiva es bastante ecléctica en sus métodos e instrumentos, inclinándose por procedimientos de corte cualitativo como entrevistas, observación, diarios, autobiografías y análisis del discurso. Su intencionalidad es llegar a elaborar una conciencia general de la experiencia de aprender y de enseñar, entregando también una alta responsabilidad en la formación y el cambio de las concepciones a factores educativos.

De este enfoque recogemos, por ejemplo, que existe correlato entre las concepciones de enseñanza y de aprendizaje de los profesores y los estudiantes, a saber: un profesor que concibe la enseñanza como un acto de transmisión de información, piensa que el aprendizaje es hacer una copia mental de la realidad. Mientras, para los estudiantes el aprendizaje está muy relacionado con las prácticas de enseñanza a las cuales han sido sometidos durante su enseñanza escolar (Boulton-Lewis et.al., 2001; Feixas, 2010).

Asimismo Trigwell y Prosser (1996), demuestran que aquellos docentes que consideran el aprendizaje como información también entienden la docencia como la transmisión de información a los estudiantes y utilizan estrategias didácticas centradas en el profesor. En cambio, aquellos que creen que aprender supone un cambio y desarrollo de las concepciones de los estudiantes, definen enseñar en términos de ayudar

a los estudiantes a desarrollar y cambiar sus concepciones y enfocan su docencia desde el punto de vista del alumnado.

En el estudio de Kember (2000), a través de un metanálisis del estado del arte en estas líneas de investigación, se muestra la presencia de 14 estudios en esta área, de los cuales extraemos a modo de síntesis las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, que se exhiben en el cuadro I.1.2.

Kember (2000), traduce las categorías mencionadas en un modelo de tres niveles basado en la tarea que ejecuta preferentemente el profesor: a) centrado en el profesor y el contenido, o sea con exclusivo protagonismo; b) orientado al estudiante y al aprendizaje, es decir una práctica en que los estudiantes “hacen” el trabajo; c) centrado en la interacción profesor/aprendizaje del estudiante, vale decir donde el foco esta puesto en un “hacer juntos”.

Cuadro I.1.2. Concepciones sobre aprender y enseñar resumidas por Kember (2000)

Denominación	Características
Impartir la información	Es una concepción que privilegia una enseñanza en la cual se presenta y transmite información desde el docente hacia los estudiantes, con una actitud pasiva de parte de éstos.
Enseñar como ilustrar la aplicación de la teoría a la práctica	Corresponde a un modo de conceptualizar la enseñanza como una elaboración estructurada del conocimiento en la práctica. Algo así como aprender en contextos reales de desempeño.
Promover la interacción del estudiante-profesor	Concepción que centra el foco en las relaciones que se establecen durante el proceso de acción pedagógica. Por tanto el interés de la enseñanza está puesto en las actividades y la práctica en el aula.
Facilitar el entendimiento y comprensión	Para esta categoría de concepción enseñar es preparar a los estudiantes en el desarrollo de conceptos/principios y sus relaciones, de modo de lograr capacidades para ser experto en el tema.
Favorecer el desarrollo conceptual e intelectual para el cambio	Concepción que favorece una enseñanza para la autonomía, facilitando la exploración de maneras personales de aprender.

Fuente: Kember (2000)

Por otro lado, en cuanto a categorías sobre aprender, Ayala y Martín (1997) adaptando el modelo de Pramling, las estudian en función de qué y cómo se aprende, tal como se exhibe a continuación, en el cuadro I.1.3.

Cuadro I.1.3. Concepciones sobre aprender de Ayala y Martín (1997)

Concepciones sobre:	
a) Qué se aprende:	b) Cómo se aprende:
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje como actuación. Los niños identifican aprendizaje con actuación, es • Aprendizaje como comprensión. El aprendizaje supondría un cambio cualitativo en decir, con la adquisición de habilidades motoras, formas de comportarse o habilidades intelectuales tales como contar, leer o decir palabras en otro idioma. • Aprendizaje como conocimiento. El aprendizaje sería lograr conocimientos acerca del mundo, la forma de entender lo que nos rodea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Haciendo. Para el niño, aprender y hacer es lo mismo. • Por maduración. El niño cree que es capaz de hacer algo nuevo por el mero hecho de hacerse mayor. • Por un proceso deliberado: a) Debido a una influencia externa. Supone la transmisión del conocimiento por algún agente externo al aprendiz; la forma habitual de obtener conocimiento es que alguien te lo diga. b) Debido a una experiencia personal. El niño considera que se aprende explorando, descubriendo, observando o realizando tareas, todos los cuales interpreta como recursos utilizables para adquirir conocimiento. c) Debido a la reflexión personal. Se aprende reflexionando sobre el contenido, los métodos de aprendizaje o las condiciones en que se presenta la tarea.

Fuente: Ayala y Martín (1997)

Por otra parte, uno de los elementos más criticados de estos enfoques guarda relación con el hecho de que tienden a mirar por separado la enseñanza y el aprendizaje. En otras palabras, desde la enseñanza persiguen comprender las nociones sobre aprendizaje, ya que como hemos visto los principales informantes de estos trabajos suelen ser los propios profesores. Es así como al centrarse en el profesor, estos estudios focalizan la atención indagativa en la enseñanza. Sin embargo, más que una debilidad esto puede configurarse como una fortaleza, al centrar el foco de atención en el profesor, en gran medida permite comprender el problema con mayor profundidad y precisión, resguardando la excesiva complejidad de investigaciones que abarcan todos los aspectos, dimensiones y actores del fenómeno educativo.

Una segunda crítica, guarda relación con la opción metodológica, respecto de cómo contar con un discurso explícito del profesor que dé cuenta de sus auténticas concepciones, ya que su nivel de *cientificidad* (léase validez y confiabilidad) es muy bajo debido a la predominancia de la perspectiva cualitativa sustentada en el análisis del discurso y la interpretación (Richardson, 1999; Svensson, 1997).

En relación a esto último, respecto de la perspectiva de “investigar” la realidad educativa, Marton (1981) plantea que hay dos perspectivas de ver cómo un sujeto comprende la realidad (primer y segundo orden), lo cual no tiene nada que ver con la distinción metafísica entre lo real y lo aparente, más bien esta distinción es pragmática y muy simple. Las personas pueden estar de acuerdo en lo que ven pero no necesariamente le otorgan el mismo significado, es necesario hacer esta distinción entre

lo que se ve y lo que significa para cada uno la realidad. Una investigación tradicional, pone el foco preferentemente en la descripción que los actores hacen de la realidad (primer orden) y no en cómo los sujetos significan de la realidad (segundo orden). Este interés es sólo posible conseguirlo a través del estudio sistemático de eventos explícitos emitidos por medio del discurso y la praxis (Rosario et.al., 2006).

3.1.3. Las concepciones generales u holísticas de los profesores

Este enfoque asume que las concepciones son un sistema organizado, que puede ser implícito o explícito, que se configura a partir de estructuras cognitivas globales de la realidad, es decir, existe una estructura mental general que abarca significados, creencias, conceptos, imágenes mentales y que actúan como marco para la toma de decisiones en la acción (Brown, 2003). Desde esta perspectiva buscan reflejar las concepciones a partir de los conocimientos o entendimiento que el profesor manifiesta sobre temas o ámbitos propios a su labor y experiencia profesional, en cuanto campo de conocimientos propios de su disciplina, saber y ocupación. Por ejemplo, existen grandes temas de la pedagogía independientes de cada plan formativo o experiencia personal tales como evaluación, planificación, gestión u otros, que suponen, en el plano de la profesión docente, cuestiones comunes, nomenclaturas y modos de operar distintivos (Devlin, 2006; Entwistle y Peterson, 2004).

Son estudios que buscan ciertas explicaciones racionales de los comportamientos de los profesores en la sala de clase. De allí que las concepciones sobre aprender y enseñar sean entendidas desde una mirada integral que implica una revisión conjunta. A dichos fines, existen estudios que buscan que los profesores expresen sus conocimientos (lo que saben) sobre determinados aspectos de su desarrollo profesional, cómo llegaron a ese conocimiento y en qué medida este saber apropiado influye en su actuación en la sala de clases (Devlin, 2006; Drenoyianni y Selwood, 1998; Entwistle y Peterson, 2004; Saban, Nazli y Saban, 2007).

Esta perspectiva se asocia con líneas de investigación acerca de las concepciones del profesor sobre el aprendizaje o la enseñanza de modo general, sin hacer precisiones respecto de los elementos constitutivos de estos conceptos. Dicho enfoque postula que los pensamientos quedan definidos como un conjunto de ideas propias de una persona o colectividad que guían y orientan su conducta, distinguiendo tres procesos de

pensamiento secuencial: la planificación, o fase previa de preparación de la acción docente; los pensamientos y decisiones interactivas, o sea lo que el profesor va ideando durante el desarrollo de la práctica docente; y las reflexiones sobre la acción ejecutada, que realiza posteriormente a la acción (Eisner, 1998; Pérez y Gimeno, 1988).

De este modo, las concepciones pasarían a ser una parte de los procesos de pensamiento entendidas como las teorías, saberes o creencias que posee el profesor en cuanto profesional de la educación (Pecharromás y Pozo, 2006). En este sentido el aporte de este enfoque a los estudios sobre las concepciones de los profesores lo encontramos al trasladar el foco de atención en el estudio del docente desde su conducta hacia sus procesos mentales, ya que su principal fuente es lo que el profesor dice hacer, no lo que hace, es decir, las concepciones se reconocen a partir del discurso. Estas investigaciones no persiguen encontrar necesariamente correlato de las concepciones en las prácticas docentes.

Las categorías extraídas de los estudios considerados bajo esta perspectiva están orientadas hacia la organización de los modos en que los propios profesores definen lo que hacen o piensan. Por ejemplo, en este grupo están los estudios sobre el empleo de *metáforas* por parte de profesores para referirse a su realidad: el estudiante como “mueble”; la enseñanza como “la letra con sangre entra”; o, la escuela como “fábrica” (Saban, Nazli y Saban, 2007).

Siguiendo a Devlin (2006), si bien no hay consenso respecto de categorías específicas para clasificar las concepciones, producto de que cada uno de ellas construye las propias a partir del conocimiento declarado por sus respectivos informantes, podemos encontrar una estructura que construye dos posiciones extremas, en concordancia con los marcos psicopedagógicos ya expuestos, es decir, los profesores se mueven en configuraciones dicotómicas sobre los temas propios del quehacer profesional, ya sea más cercanos al paradigma transmisivo/conductista o al colaborativo/constructivista.

Por su parte, Doménech y Gómez (2004) construyen categorizaciones de las concepciones (creencias) sobre aprender y enseñar, configuradas en cuatro categorías analíticas: centrada en el estudiante (enfoque cognitivo); centrada en el profesor (o enfoque tradicional); centrada en el producto (enfoque conductista); centrada en los procesos (enfoque humanista).

También de manera general el trabajo de Niederhauser y Stoddart (2001), aborda las concepciones de los maestros refiriéndose a ellas como *orientaciones pedagógicas* que van definiendo las acciones, en este estudio son establecidas tres categorías de concepciones. Por una lado la típica dicotomía asociada a los paradigmas psicoeducativos, a saber, constructivistas y transmisivas. Sin embargo, este estudio expone una tercera concepción, definida como *didáctica*, la cual supone un modo de conceptualizar los procesos de aprender y enseñar focalizado en las características y demandas propias y particulares de cada tarea o tema, lo cual, creemos, abre un nexo con el estudio de las concepciones situadas en ámbitos disciplinares específicos del currículo escolar, como veremos en el próximo apartado.

Como es posible apreciar, en esta clasificación de estudios sobre las concepciones, lo que interesa más bien es identificarlas en cuanto creencias profundas de los profesores sobre temas generales, sobre temas educativos (principalmente sobre aprender y enseñar) independiente de los contextos ya sea de formación o desempeño profesional o de la disciplina que enseña.

3.1.4. Las concepciones como cognición situada de los profesores

En este enfoque sobre modos de estudiar las concepciones sobre aprender y enseñar agrupamos los trabajos que ponen énfasis -a diferencia del enfoque anterior- en definir las y precisarlas en contextos de asignaturas o materias específicas, a saber: matemáticas, ciencias, física, historia u otras (Evans 1990; Saljö, 1997; Yilmaz, 2008). Esta clasificación emerge en la medida que revisamos estudios que, por un lado, establecen que las concepciones del profesor sobre aprender y enseñar tienen una estricta relación con las materias que dictan y, por otro, otorgan una relevancia fundamental en la configuración de dichas concepciones a los contextos específicos de desempeño profesional. Cabe insistir que en estos estudios es posible encontrar quienes trabajan desde las teorías implícitas aunque preferentemente lo hacen desde el conocimiento explícito.

De esta forma, la investigación clasificada en este marco sostiene como hipótesis que las concepciones se estructuran o bien se definen a partir de los procesos formativos de una disciplina y los contextos profesionales de ejercicio, connotando a las concepciones como una construcción idiosincrática. Siguiendo con esta idea para

estudiar las concepciones se han de diferenciar según disciplinas, construyendo categorías de enseñanza y aprendizaje propias a las asignaturas escolares.

Este modo de concebir este proceso de construcción de concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje en cada asignatura permite reconocer la inmensa variabilidad metodológica existente en las diferentes aulas de los centros educativos, lo que presenta consecuencias importantes para obtener el logro académico de los estudiantes, por tanto se pone en estricta relación lo que el profesor concibe con lo que hace y sus resultados.

Es así como, para estudiar las concepciones de modo específico y situado, el enfoque fenomenográfico nuevamente aparece como el más utilizado, puesto que la investigación fenomenográfica ha abordado cuestiones relativas a la variación en la forma que la gente experimenta los fenómenos que se encuentran en el mundo que les rodea (Booth, 1997).

Así, este enfoque plantea a la investigación que las concepciones deben ser identificadas y descritas en contextos específicos, en términos de las tareas propias y desde la perspectiva del profesor o alumno, en ese contexto comprometido en una tarea en particular. Un ejemplo de lo anterior es el estudio de Prosser, Trigwell y Taylor (1994) que se ha centrado en las concepciones de los profesores del primer año en ciencia física en dos universidades australianas, del cual se desprenden las siguientes categorías sobre aprender y enseñar que se exhiben en el cuadro I.1.4.

Cuadro I.1.4. Concepciones de los profesores según Prosser, Trigwell y Taylor (1994)

Concepciones de aprendizaje como:	Concepciones de la enseñanza como:
a. la acumulación de más información para satisfacer las demandas externas	a. transmisión de conceptos del Plan de Estudios
b. adquisición de los conceptos para satisfacer las demandas externas	b. transmisión de conocimientos de Maestros
c. adquisición de los conceptos para satisfacer la demanda interna	c. ayudar a los estudiantes a adquirir conceptos del Plan de Estudios
d. desarrollo conceptual para satisfacer la demanda externa	d. ayudar a los estudiantes a adquirir conocimiento de los maestros
e. cambio conceptual para satisfacer la demanda interna	e. ayudar a los estudiantes a desarrollar concepciones
	f. ayudar a los estudiantes a cambiar concepciones

Fuente: Prosser, Trigwell y Taylor (1994)

Como es posible apreciar estas concepciones se acercan en gran medida a las definidas como conocimiento explícito, pues ambas emanan de estudios de corte fenomenográfico que han construido las categorías desde la categorización emergente del discurso docente.

Es así como, justificando su actuar en la disciplina que enseñan, existen profesores con un concepto “transmisionista” de la enseñanza, que tienden a adoptar métodos enfocados en la exposición y la evaluación, que busca la repetición (copia de la información), traducidos en aprendizajes superficiales en sus estudiantes; o por el contrario, los profesores que buscan el cambio conceptual en sus discentes desarrollando la abstracción y la búsqueda de información, que permite un aprendizaje profundo y una evaluación abierta y negociada.

Patrick (1992), investigó las diversas concepciones de los profesores de educación secundaria en la enseñanza de la física. Por que, ella plantea que esta disciplina presenta muchas dificultades para ser aprendida por los estudiantes. Ella describió, -basándose en cómo hablaron de su tema y cómo lo enseñaron-, tres grupos de profesores: aquellos que ponen énfasis en la entrega de materiales y en la presentación de información; otros que se preocupan de que los estudiantes adquieran información necesaria, pero que la interpreten con su ayuda; y, por último, un grupo que propone un trabajo conjunto entre profesor y estudiante buscando las interpretaciones personales.

Como es posible apreciar, en función de esta mirada sobre las concepciones como conocimiento situado, es que se organizan los estudios más orientados hacia prácticas específicas, llevándose a cabo, preferentemente trabajos que intentan relacionar, de diversos modos, concepciones con prácticas.

3.2. Estudios que se aproximan a las concepciones de profesores sobre aprender y enseñar con TIC

Si bien, en la revisión documental realizada se han encontrado pocos estudios que abordan de manera próxima el tema de las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC en profesores de historia de secundaria (posteriormente exhibiremos estos estudios específicos), a continuación se presentan algunos trabajos que de manera adyacente se acercan a nuestro foco temático². Estos estudios entregan información relevante respecto de la relación entre concepciones (creencias, racionalidades, representaciones) y el uso educativo de las TIC en contextos formales de educación, en el cuadro I.1.5 se exhibe un resumen de estos trabajos.

- a. Un primer estudio acerca de relaciones entre concepciones sobre aprender y enseñar y TIC es el de Drenoyianni y Selwood (1998). Este trabajo describe las opiniones de los profesores de primaria británicos sobre el uso de computadoras en la sala de clase. Los autores trabajan con el concepto de racionalidades para definir los modos de concebir que los profesores tienen sobre sus prácticas con TIC estructurando cuatro: social, caracterizada como aquella que utiliza las TIC para preparar a los estudiantes para el mundo del mañana; vocacional, que preparara para el mundo del trabajo; pedagógica, que usa el computador como asistente de los procesos de aprendizaje definidos curricularmente; y catalizadora, definida por una orientación en su uso para la transformación de las prácticas de enseñanza (innovación).

Los resultados de este trabajo, reflejan dos amplios grupos de profesores: Los que adoptan una perspectiva hacia el conocimiento de la computadora o sea vocacional y los que creen que la computadora se debe utilizar como medio para facilitar y mejorar la enseñanza y aprendizaje, o sea pedagógico. Además, los resultados revelan una asociación entre las concepciones de los profesores sobre el uso de la computadora y las maneras o formas en el uso real que hacen de la computadora en sus clases.

² Estos trabajos han sido ordenados tomando como criterio la fecha de la publicación del artículo.

Cuadro I.1.5. Síntesis de estudios que establecen relaciones entre concepciones (creencias) y el uso de TIC, en profesores

Autores	Tema	Método	Principales resultados	Conexión con nuestra tesis
Drenoyanni y Selwood (1998)	Racionalidades de los profesores presentes en sus prácticas con TIC	Cuestionario a profesores de primaria	Cuatro racionalidades: Vocacional, pedagógica, social, catalizadora	Comprueba asociación entre concepciones (<i>intencionalidad</i>) y prácticas
Niederhauser y Stoddart (2001)	Perspectivas instruccionales en el uso de Software	Cuestionario aplicado a 1093 profesores de primaria	Presencia de paradigmas <i>opuestos</i> (transmisivo y constructivista)	Perfiles preferentes pero no exclusivos de concepciones en los profesores
Ruthven, Hennessy y Brindey (2004)	Representaciones de los profesores sobre uso de TIC	Grupos de discusión profesores de matemáticas y ciencias	Identificación de siete temas en que ha contribuido el uso de TIC en la enseñanza	Uso de TIC ha sido un aporte al proceso enseñanza y aprendizaje
Lefebvre, Deaudelin y Loisel (2006)	Influencias entre concepciones teóricas con el uso de TIC	Cuestionario y observación de prácticas	Los profesores se mueven en distintos usos independiente de sus concepciones	El uso depende de las etapa de adaptación (preparación) del profesor en el uso de TIC
Levin y Wadmany (2006)	Evolución creencias de los profesores sobre innovación y TIC	Estudio longitudinal en una escuela	Adopción de mucha tecnología no es suficiente para la innovación. Cambiar las creencias para cambiar las prácticas	Creencias de los profesores como <i>múltiples</i> .
Matzen y Edmunds (2007)	Relación entre creencias y usos de TIC	Método Mixto: Cuestionario a 148 profesores Estudio de casos, observación de prácticas y entrevista (2 casos)	Uso de TIC en profesores de creencias constructivistas (Judson, 2006)	Relación entre creencias y uso de TIC
Chen (2008)	Creencias de los profesores y uso de TIC	Cuestionarios y observación de clases de 12 profesores	Influencia de factores externos, comprensión <i>teórica</i> inadecuada y conflictos con otros profesores	No hay relación entre creencias y prácticas
Hermans, Tondeur, Van Braak y Valcke (2008)	Creencias como factor determinante en el uso de TIC	Cuestionario a 525 profesores de primaria	Efecto positivo de las creencias constructivistas en el uso de TIC, negativo en las creencias tradicionales. Influencia en el uso del ordenador de la preparación del profesor en su uso.	Hay relación directa entre creencias con uso de TIC

Drenoyanni y Selwood (1998) muestran también, una dimensión específica respecto de qué intencionalidad le asigna cada profesor a la incorporación de las

TIC en sus secuencias didácticas, pues las concepciones son, según ya hemos dicho, construidas en base a cuestiones heredadas, la contingencia específica, las ideologías y creencias que orientan nuestro actuar, por tanto, que le dan sentido y propósito a la acción humana. Por ello el uso de TIC en contextos escolares no es neutral ya que siempre hay detrás una intencionalidad, en este caso del profesor respecto de para qué sirven las TIC a los estudiantes, en última instancia sus concepciones.

Este estudio resulta relevante pues identifica la relación entre concepción del profesor y su práctica, o sea así como conceptualiza el aprendizaje y la enseñanza con TIC es como actuará luego con sus estudiantes usando computadora. También los autores establecen que las innovaciones educativas se concretizan en la práctica del profesor sólo en cuanto se asocian con la manera de pensar de los profesores. Por tanto, según este principio, cambiar una manera de actuar en el aula escolar, no se puede hacer a partir de órdenes oficiales o recomendaciones emitidas por expertos, en contrario sólo se traduce en práctica efectiva o innovación educativa, si se trabaja en la de-construcción de las concepciones sobre el tema que ya posee el profesor.

Algunos de los aspectos que fueron considerados de este estudio para establecer las relaciones entre concepciones y prácticas con TIC, fueron la claridad con que hay que identificar aspectos personales de los profesores y sus características formativas individuales y sobre metas educativas; la frecuencia con que utilizan el computador y cómo planifican con TIC; las decisiones de los profesores antes de tales actividades y su papel durante el trabajo; las interacciones ante la computadora y los cambios (mejoras) educativos globales percibidos por ellos luego del trabajo con TIC; los problemas a que se ven enfrentados para diseñar la enseñanza con computadoras así como también respecto de las dificultades cuando las usan; por último el tipo de perfeccionamiento especializado en TIC recibido y cuáles son sus peticiones para futuras experiencias de formación.

- b. Una segunda línea, está definida por el estudio de Niederhauser y Stoddart (2001) quienes estudian las “*perspectivas instruccionales*” de los profesores respecto del uso de software educativos. En este estudio emerge, un paradigma denominado didáctico, caracterizado por presentar un enfoque más bien pragmático de uso del computador de maneras diversas orientándolo a resolver

problemas de la práctica de enseñanza y del aprendizaje estudiantil. Así, a los paradigmas opuestos (transmisivo/constructivista) propuestos a priori, en el estudio emerge desde la misma práctica uno que obedece a criterios pragmáticos o instrumentales que permite dar respuesta a los problemas cotidianos y que es definido como *didáctico*. Así este trabajo abre la posibilidad cierta de hallar en el análisis de los datos una mixtura o mezcla de concepciones en los profesores, pues es probable que ningún profesor, sea de modo estricto encasillado en una categoría de concepción sobre aprender y enseñar, si no más bien, suelen presentar un perfil con cierta preferencia pero no exclusivo, mediando en sus respuestas los contextos específicos que debe resolver cotidianamente de manera didáctica.

- c. En tercer lugar, el estudio de Ruthven, Hennessy y Brindley (2004) se aproxima a las concepciones de profesores sobre uso de TIC en ámbitos escolares investigando el pensamiento del profesor, entendido como *representaciones*, sobre aspectos pedagógicos del uso de la tecnología en su práctica en la sala de clases. Este estudio es relevante, pues se centra en las ideas que manifiestan los profesores de inglés, matemáticas y ciencia de secundaria sobre el uso acertado de herramientas y de recursos computarizados, por tanto establece que es imprescindible distinguir el estudio en este ámbito por disciplinas escolares, pues no se conciben (o representan) de igual manera los fenómenos escolares o particularmente de enseñanza según sea la disciplina o especialidad del profesor.

Los resultados de este trabajo arrojan siete temas en los cuales los profesores identifican que las TIC han contribuido a su labor y al aprendizaje de los estudiantes: mejora de la producción y efectividad en los procesos de trabajo y desarrollo profesional; apoyo a los procesos de chequeo, ensayo y modificación; facilitar la variedad de actividades en la sala de clase; fomentar independencia de los estudiantes y la colaboración entre los compañeros; superación de las dificultades de los estudiantes y construcción de seguridad; ampliación de referencias y actualización de la actividad; focalización en tareas generales y acentuación de características importantes. Con todo, según este estudio existe en los profesores una tendencia a concebir el uso de TIC como un aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- d. Otro trabajo es el de Lefebvre, Deaudelin y Loiselle (2006) quienes intentan responder la pregunta de si son las TIC las que influyen en las afiliaciones teóricas de los profesores o al revés, si es que las preferencias conceptuales de los maestros definen el modo de trabajar las TIC en el aula. Recogemos de estos autores la definición que hacen de las concepciones como una estructura individual cognitiva que está en conexión con el ambiente de los profesores, por ello son estructuras situadas, de allí que su preocupación no es sólo la verbalización que hacen los profesores de éstas sino la observación de la acción docente con TIC.

Este estudio indica que existen diferentes etapas de incorporación de las TIC en las prácticas pedagógicas. Estas etapas se entienden como diferentes momentos de adaptación o uso intensivo de las TIC por parte del profesorado, respecto del manejo y aceptación para hacer uso de estas herramientas en su labor. Las etapas al ser asociadas a las concepciones muestran y definen una variabilidad en cuanto a la clasificación de un profesor. De tal forma, a etapas diferentes suponen concepciones diferentes, obteniéndose más bien una mezcla o mixtura entre concepciones y usos. Los profesores se moverán entre sus concepciones y usos de manera indistinta, marcados básicamente por su nivel de manejo de las TIC en torno a dos orientaciones o categorías, definidas por las autoras como neoconstructivista y neoconductista. Como se observa, estas categorías, están en estricta concordancia con los paradigmas psicoeducativos principales descritos en este capítulo de la tesis.

Como ha sido posible observar, estos cuatro primeros estudios que se han exhibido, demuestran que tanto los factores personales como el contexto se asocian con los niveles y con los estilos de uso de la computadora. De tal forma, las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje con TIC, son co-formados por los elementos y factores que entran en juego en *culturas locales*, en este caso ya sean la escuela, la comunidad, las políticas o los ambientes de significados contruidos colectivamente. Así, Ruthven, Hennessy y Brindley (2004), citando un estudio canadiense sobre la introducción del uso de la computadora de Goodson y Mangan (1995) plantean que en definitiva las culturas personales o colectivas instaladas en la escuela (*subculturas*) terminan modificando los planes generales previstos desde fuera sobre el trabajo con TIC en las escuelas, conformándose una contraposición entre las teorías de los expertos y las

políticas públicas, con las concepciones construidas a partir de la experiencia de los profesores.

Por otra parte, Drenoyianni y Selwood (1998), citando a Clark y Peterson (1986), establecen que las concepciones de los profesores están en una relación interactiva con sus acciones. Según ellos, las racionalidades de los profesores para el uso de la computadora se conforman en “*en sistemas de metas y objetivos*”; que luego se convierten en decisiones sobre el software que utilizarán y la manera en que lo harán.

Asimismo, el trabajo de Drenoyianni y Selwood (1998) plantea, como ya adelantamos, que las concepciones (*racionalidades*) de los profesores ante el uso de computadores no deben ser vistas como patrones o modelos adversos sino más bien como dos bordes de una serie continua, en la cual los profesores se mueven como péndulo, sin detenerse exclusivamente en una de ellas.

A continuación, se da cuenta de estudios que establecen particularmente relaciones entre el uso educativo de TIC y las *creencias* de los profesores, sin ánimo de exhaustividad, podemos mencionar algunas conclusiones y resultados generales de otros cuatro estudios³, que exhiben diferentes y complementarias formas de observar las cuestiones atinentes a nuestra investigación:

- a) En primer lugar, Levin y Wadmany (2006), informa sobre un estudio exploratorio, longitudinal que analiza e interpreta la evolución de las creencias de los profesores sobre el aprendizaje, la enseñanza y la tecnología, en relación con las prácticas de enseñanza, en un contexto de integración masiva de tecnología. El estudio se centra en las creencias tanto de los docentes y las prácticas de aula. Los resultados revelan que, tras varios años de experiencias con uso de TIC en el aula escolar las creencias de los profesores cambia de modo bastante sustancial, asimismo demuestra la presencia de múltiples puntos de vista en lugar de creencias puras. Por tanto, se sostiene que las creencias de los profesores forman un mosaico de visiones complementarias (*creencias múltiples*), incluso conviviendo alguna contradictorias. También muestra que es más fácil primero cambiar las prácticas en el aula, luego las creencias se van modificando producto de los cambios en el ambiente escolar. Sin embargo, el

³Trabajos que también son exhibidos en orden de fecha de la respectiva publicación del artículo. Hemos separado estos estudios de la presentación de los cuatro trabajos anteriores pues en este caso, las cuatro publicaciones siguientes se refieren a creencias de los profesores, lo cual en la literatura revisada se asocia a lo que hemos establecido como concepciones en nuestra tesis.

estudio demuestra que la adopción e introducción de mucha tecnología no es suficiente para asegurar la integración de modo *innovador* y exitosa de la TIC en la enseñanza

- b) Matzen y Edmunds (2007), presentan en su estudio resultados consistentes con las otras investigaciones que muestran que la forma en que los profesores utilizan la tecnología está relacionada con sus creencias. Los maestros que tenían creencias más constructivistas eran más propensos a utilizar la tecnología de forma más constructivista (tesis reforzada en otros trabajos como el de Judson 2006). Lo más interesante de los resultados, dice relación con que se encuentra que algunos profesores utilizan las TIC en formas que pueden ser incompatibles con sus prácticas de enseñanza tradicionales y sus creencias, en concreto, profesores de creencias y prácticas tradicionales cuando usan las TIC cambian sus prácticas hacia actividades más constructivistas, con este dato los autores indican que las TIC son, para los profesores, herramientas que se asocian a usos de orden constructivo.
- c) El trabajo de Chen (2008), en el cual participaron 12 profesores de secundaria de Taiwan, los resultados indican inconsistencia entre las creencias de los profesores y sus prácticas. El autor clasificó las razones de la inconsistencia en tres aspectos interrelacionados: (a) la influencia de factores externos al aula, (b) la comprensión teórica limitada o inadecuada, y (c) conflictos con las creencias de otros profesores. Todos los participantes reportaron altos niveles de acuerdo en los conceptos constructivistas, pero la instrucción de los participantes se mantuvo centrada en el profesor y basada en el uso de la tecnología para apoyar la instrucción.
- d) El trabajo de Hermans, Tondeur, Van Braak y Valcke (2008), se apoya en la hipótesis de que las creencias de los maestros son factores determinantes en la explicación de por qué los profesores adoptan o no el uso de TIC en el aula. Sus resultados muestran un efecto positivo de las creencias constructivistas sobre el uso en el aula de ordenadores. Al contrario, las creencias tradicionales tienen un impacto negativo en el uso en el aula de ordenadores. Además se destaca como un factor interesante que la experiencia en computación de los profesores influye en el uso educativo de TIC, lo cual tiene un efecto significativo en el tipo de actividades con TIC que propone a sus estudiantes.

Descritos estos estudios que abordan las concepciones del profesor sobre uso de TIC en contextos escolares, es posible destacar: en primer lugar, que existe relación entre las concepciones del profesor y sus diseños curriculares (planificaciones), no así un correlato directo con sus prácticas puesto que inciden aquí otros factores (variables de contexto). En segundo lugar, no sería posible encasillar a los profesores en una categoría o concepción particular ya que sus creencias se movilizan de modo más bien pragmático e incluso *múltiple*. En tercer lugar, las concepciones varían según el ámbito o disciplina de enseñanza del profesor, por tanto son más bien situadas. En cuarto lugar, es más adecuado estudiar las concepciones del profesor sobre aprender y enseñar con TIC observando las prácticas, a través de modelos mixtos, situación que supone atenerse a lo que cada profesor establece como *uso de TIC*. Por último, en quinto lugar, el uso educativo apropiado de TIC estaría asociado con concepciones constructivistas, incluso profesores con creencias tradicionales cuando usan TIC varían su práctica hacia usos constructivos.

4. PROPUESTA: EL ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESOR SOBRE APRENDER Y ENSEÑAR HISTORIA CON TIC

Recoger información específica sobre estudios acerca de las concepciones de profesores de historia se ha convertido en una tarea difícil, no hemos logrado encontrar en la literatura especializada gran cantidad de trabajos delimitados en esta área. El libro de Pozo et.al. (2006), siendo el más reciente de los revisados en habla española, que hace un trabajo exhaustivo de recopilación, no presenta en sus referencias ningún trabajo acerca de las concepciones de profesores en el ámbito de las ciencias sociales, ni menos aún de la historia.

Los estudios más recientes encontrados sobre concepciones de profesores de historia corresponden a Estepa, Avila y Ferreras (2008) y Yilmaz (2008). El primero de ellos estudia las concepciones de profesores sobre *patrimonio y educación patrimonial*, aplicando cuestionarios; por su parte el segundo estudio investiga sobre las creencias de los profesores *sobre el significado y el sentido de la historia*, a través de la aplicación de entrevistas. Ambos estudios, no están focalizados en el mismo tema de la tesis.

Por otro lado, el estudio de Evans (1989) se ha constituido en uno de los primeros trabajos reportados respecto de las concepciones de los profesores de historia, tanto por Estepa (2008) como por Yilmaz (2008). Este trabajo configura, cinco tipologías referidas a los diferentes tipos de enseñanza de la disciplina en el curriculum escolar: a) narrador; b) historiador científico; c) relativista reformista; d) filósofo cósmico; e) ecléctico.

Un año después, también Evans (1990), reporta en su investigación la escasa presencia de trabajos sobre este tema en la literatura especializada. Su trabajo, centrado en el paradigma del pensamiento del profesor tiene como propósitos descubrir las concepciones de los profesores de historia acerca de su conocimiento sobre ideología, el curriculum y las creencias de sus estudiantes.

Como se observa entre los primeros estudios y los últimos reportados existe un rango de casi 20 años en que aparentemente este tema no esta presente en las publicaciones académicas.

La escasa presencia de estudios sobre concepciones en profesores de historia (a diferencia de otras disciplinas como ciencias naturales y matemáticas), se refuerza por lo que Camillioni (1994) indica, en cuanto a la dificultad de realizar estudios sobre la

enseñanza en el área curricular de historia, debido a la falta de integración de las denominadas ciencias sociales, lo que convierte este sector curricular en una confluencia de disciplinas que no siempre se trabajan integradas, lo cual se traduce, en que las concepciones de profesores de ciencias sociales igualmente pueden variar dependiendo de si el tema que deben enseñar es de geografía, economía o historia. Pues, como hemos visto priman intereses personales y procesos idiosincrásicos en dicha construcción.

Para reforzar lo señalado respecto de que resulta muy complicado investigar sobre enseñar y aprender historia en la educación escolar, Armento (2000) afirma que existirían dos razones fundamentales que coartan o limitan este tipo de investigaciones, la primera más bien de fondo y la segunda de orden coyuntural:

- a. La primera razón dice relación con la falta de consenso y claridad acerca de los objetivos de los estudios sociales, que trae como consecuencia, la falta de consenso o acuerdo respecto de los objetivos para la preparación del profesorado en estudios sociales. Cada cultura define sus prioridades respecto de lo que se debe transmitir como conocimiento histórico, lo que conlleva la respectiva selección valórica de contenidos, situación avalada por la excesiva dispersión teórica y terminológica de los estudios sociales y en particular de la didáctica de este sector curricular
- b. En segundo término, existe, según el autor, un nivel general de descontento con el estatus quo de la educación en estudios sociales en la secundaria, así como en los programas de formación de profesores; por ende, existe debilidad en las bases empíricas y conceptuales fundamentales en la educación profesional de los profesores de estudios sociales. Situación refrendada por su poca consideración en sistemas de medición externos de “calidad” educativa o baja presencia horaria en la currícula, lo que aparentemente muestra una tendencia a disminuir la importancia de estudiar historia en las escuelas, lo que conlleva al bajo interés institucional en realizar investigaciones en esta área específica.

Lo dicho por este autor, pone el problema en dos ámbitos que resultan muy relevantes: la formación del profesorado y la escuela. Sin duda, como se ha referenciado, múltiples estudios comprueban que un sujeto va construyendo sus concepciones sobre el mundo, la realidad y sobre la experiencia durante su vida, por

tanto, no es menor o trivial, lo que ocurre en su proceso formativo, en la formación profesional. Es decir, la escuela historiográfica y la perspectiva pedagógica predominantes en el centro en que fue formado como profesor, sin duda que entrega un impronta muchas veces difícil de borrar, aunque como hemos visto, también no imposible.

En un segundo aspecto, referido al currículo escolar, entendido éste como un sistema de coordenadas o subsistemas sociales que configuran las prácticas en la escuela. Gimeno (2002), nos advierte que en particular la historia ha venido decayendo en los últimos 20 años respecto de su posición en relación a otras áreas curriculares, lo que se expresa en: a) menor cantidad de horas en el horario semanal de clases; b) exclusión o minimización de sus resultados en las pruebas externas de medición de calidad de los sistemas educativos; c) recorte de contenidos en relación a otras disciplinas dentro del mismo sector curricular, como son economía y sociología. Esta minimización, puede afectar a los profesores y sus creencias respecto de la disciplina y su enseñanza.

Lo dicho que puede parecer muy coyuntural, refleja un contexto bastante problemático para los estudios sociales en la escuela, lo que sitúa al profesor de historia en una encrucijada, al decir de Hargreaves (2006). El profesor de historia en esta coyuntura entra en un proceso, tal vez inconciente, de reflexión y cuestionamiento de su quehacer y de su rol pedagógico y político, lo que configura un marco referencial que ciertamente va a incidir en sus concepciones tanto sobre la disciplina como sobre el mismo sistema educativo, con ello sobre sus concepciones acerca de enseñar y aprender historia en la escuela.

Dicho esto, se ha resuelto para este tema en particular, de modo de dilucidar un marco conceptual de concepciones sobre aprender y enseñar historia, tomar como referentes estudios y trabajos que devienen de la didáctica o de la epistemología de las ciencias sociales y en particular del conocimiento histórico, lo cual complementa la conceptualización que se ha venido construyendo hasta ahora.

4.1. Enfoque para estudiar las concepciones de profesores sobre aprender y enseñar historia con TIC en contextos escolares

En primer lugar, antes de exponer la revisión sobre las bases epistemológicas y didácticas de la historia, es necesario precisar con bastante claridad, la opción teórico-conceptual asumida, respecto del enfoque para estudiar las concepciones de los profesores, en base a lo que hemos expuesto hasta ahora en el capítulo.

El estudio de las concepciones sobre aprender y enseñar de profesores debe considera cuatro perspectivas:

- a) Las concepciones como conocimiento explícito. Según se ha establecido, si bien lo explícito del conocimiento es una parte del mismo, las concepciones se manifiestan a través, principalmente del lenguaje, en este caso oral, por ello, es fundamental realizar su estudio desde las declaraciones mismas de los profesores, cómo lo dicen, qué dicen y las implicancias de ello. La perspectiva de segundo orden (Marton, 1981) permite indagar respecto de ese significado sobre la realidad, el verbo y el sustantivo conjugados en un discurso abierto y emergente de los profesores, respecto de su experiencia directa con la realidad.
- b) Las concepciones son específicas. Estas se configuran de modo idiosincrático a partir de las experiencias de vida de los profesores, por tanto son situadas en los contextos particulares de desempeño y consecuencia de los procesos biográficos. Con ello, existen concepciones de aprender y enseñar con TIC propios de los profesores de historia que se configuran desde la misma disciplina que deben enseñar (Ruthven, Hennessy y Brindley, 2004).
- c) Las concepciones sobre aprender y enseñar en contextos escolares, corresponden a un mismo fenómeno. Es decir, su estudio se debe hacer en conjunto, pues no es posible estudiar el aprendizaje escolar sin asociarlo a la enseñanza de la misma y viceversa, no existe enseñanza sin aprendizaje. De esta forma, las concepciones de un profesor suponen una relación recursiva permanente entre sus creencias sobre cómo se enseña la disciplina y como se aprende la misma (Boulton-Lewis et.al., 2001).
- d) Las concepciones son un dispositivo cognitivo fundamental que guía nuestras acciones en el mundo. Bajo esta premisa, un estudio educativo acerca de las concepciones de profesores debe tener un componente de observación de la

praxis, de modo de triangular la información declarativa con la acción. Resulta fundamental esta perspectiva en cuanto implicancia educativa, de modo de atender a las demandas de la sociedad, que busca la mejora del sistema escolar. Lo cual, siguiendo esta lógica, se logra a partir del cambio conceptual de los profesores respecto de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Chen, 2008; Drenoyianni y Selwood, 1998; Levin y Wadmany, 2006; Thompson, 1992).

Presentada la perspectiva asumida respecto del estudio de las concepciones de los profesores de historia sobre aprender y enseñar, es necesario pasar a describir un marco teórico conceptual que permita comprender el fenómeno particular de las concepciones de profesores de historia, de modo de enlazar, posteriormente, esta construcción con las prácticas escolares con uso de TIC.

4.2. Bases epistemológicas, curriculares y didácticas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia

Antes de aproximarnos a las concepciones sobre aprender y enseñar historia, como ya hemos dicho, se hace necesario revisar, las tradiciones curriculares y epistemológicas que hay tras las escuelas de pensamiento histórico; en segundo lugar, los enfoques didácticos sobre la enseñanza de la historia. En la intersección de las tradiciones epistemológicas, el curriculum y los enfoques didácticos de la historia, se encuentran los paradigmas de formación disciplinar y por ende, las bases para la construcción de las concepciones de los profesores de historia.

No cabe duda en nuestro tiempo que la historia es una ciencia social, cuyo objeto de estudio es el *pasado* de la humanidad (Bloch, 1975; Collingwood, 1977). Este concepto tan amplio acarrea una serie de dificultades de orden metodológico y epistemológico, que ha provocado la presencia de diversas corrientes de pensamiento en cuanto al estudio de la historia. Es así como la *historia de la historia*, presenta momentos de fuertes disputas respecto de, por un lado, cómo se ha de realizar el estudio del pasado (cuestiones de orden metodológico), por otro lado, qué es el pasado y qué importancia tiene estudiarlo (cuestiones de orden epistemológicas) (Braudel, 1974; Frieria, 1995; Pagès, 1983).

Como hemos dicho el objeto de estudio de la historia es el pasado de la humanidad, entendido como los sucesos que han ocurrido. Sin duda, esta definición es

demasiado amplia. Por ello, desde la historia como ciencia, se construye el término de *conocimiento histórico* (Pagés, 1983) para hacer referencia al pasado que ha sido reconstruido (relatado) a través de los procedimientos propios del historiador. Con todo, se elabora una distinción conceptual respecto de la historia, entendida como ese pasado que ha ocurrido, con la historiografía, que corresponde al pasado relatado (de modo científico) por los historiadores, es decir, el conocimiento histórico.

Hecha esta distinción respecto del objeto de estudio de la historia, aparece una primera cuestión de orden metodológico, que traerá repercusiones en la enseñanza de la historia en contextos escolares: ¿cuál es el contenido de la historia en las escuelas?, el pasado como lo que ha ocurrido o el pasado que cuenta la historiografía. Si se asume la primera opción, interesará que los estudiantes tomen o asuman roles de historiador, y el pasado que se estudia será preferentemente el cercano, la historia local. Si se asume lo segundo, interesará el estudio narrativo de la historia, es decir aprender y enseñar lo que ha sido escrito por la historiografía. Véase la tipología de Evans (1989) que destaca al profesor de historia como *narrador o investigador/científico*.

Pagés (1983:12) presenta esta distinción estableciendo que la historia ha de incluir ambos procesos “El concepto historia incluye, pues, la realidad histórica tal y como objetivamente acaeció y el conocimiento histórico, o sea la ciencia que pretende develarnos, mediante el trabajo del historiador, la realidad histórica”. Más adelante recalca que muchas veces existe una distancia entre estas *historias*, entre la realidad objetiva y el conocimiento histórico, planteando con ello, en consecuencia la presencia de *múltiples historias*.

El planeamiento antes descrito, se refuerza como tema clave con fuerte presencia en las discusiones que existen entre las dos corrientes de pensamiento que han primado en el estudio de la historia: el positivismo y el materialismo (Frieria, 1995):

- El positivismo, establece que la historia es el relato del pasado que hace la historiografía, lo cual se ha de obtener a través de la aplicación rigurosa del método historiográfico que elimine en gran medida la subjetividad, de allí que se construya la imagen del historiador como un ser neutro y de su relato como un hecho objetivo.
- Del otro lado, se encuentran las posiciones materialistas o revisionistas, donde destaca la escuela de los *anales* de la primera mitad del siglo XX. Esta corriente

de pensamiento histórico, plantea la presencia de múltiples historias. Historias que se multiplican por medio de las interpretaciones que del pasado hacen las personas. Claramente lo dice Braudel (1974:23) “El espíritu histórico es básicamente crítico. Pero, más allá de prudencias evidentes, es también reconstrucción”.

A partir de estas dos visiones sobre la historia es posible deducir implicancias para su enseñanza en contextos escolares. Por un lado, como ya hemos indicado una enseñanza que privilegia la historia de tipo narrativa, perspectiva que podemos denominar como tradicional, en la cual el profesor y los libros de texto son los protagonistas; por otro lado, una historia crítica, o *nueva historia* (Frieria, 1995), en la cual se privilegia la reconstrucción del pasado local y las visiones revisionistas de la historiografía.

Sin duda que estas distinciones conllevan una serie de elementos muy profundos respecto del saber propio de la historia en cuanto disciplina del estudio de la humanidad. Cuestiones relativas al tiempo histórico (Bloch, 1975), al oficio del historiador (Moradielos, 1994), a las temáticas y profundidad del hecho histórico (Febvre, 1970) o a la relevancia del estudio de la historia (Bloch, 1975; Braudel, 1974; Pagés, 1983), entre otros temas, que han provocado discusiones de orden didáctico, pues suponen perspectivas respecto de qué y cómo enseñar la historia.

Por ello no es extraño encontrar que estas diferencias subyacen también en las tradiciones epistemológicas de la didáctica de la historia. Según Benejam (1998), esta incidencia conlleva la pregunta de ¿para qué enseñamos historia?, cuya respuesta, sin duda es de orden didáctico. Esta relación, se establece en función de las finalidades de la enseñanza de la historia en la escuela “La selección de los objetivos generales o finalidades de la educación depende, en gran medida, de la perspectiva teórica en que nos situemos. En efecto, cada manera de entender el mundo prioriza unos principios y conceptos susceptibles de ser aplicados a la enseñanza y establece sus prioridades y valores, de manera que en la epistemología se superponen ciencia e ideología” (Benejam, 1998:34).

Siguiendo a esta autora, existen cuatro tradiciones epistemológicas en didáctica de las ciencias sociales:

- Neopositivismo o racionalismo, que tiene su origen en el *círculo de Viena*, durante la primera mitad del siglo pasado, a partir de la obra de Popper (en Benejam, 1998). Esta teorización plantea que el hecho histórico es objetivo y racional, por tanto, la historia debe formular leyes, de modo que sea útil al presente para evitar repetir los errores del pasado. Así interesa, transferir a los niños la información de los hechos ocurridos para que lo *malo* no sea repetido y así se transite por el camino de lo correcto. Con ello, es obvio que sea el profesor en cuanto adulto, quien conduzca a los estudiantes por este camino virtuoso a través de programas instruccionalmente secuenciados que se sustentan en taxonomías que se construyen para tales efectos “Todo ello se basa en el convencimiento de que un buen proceso de enseñanza dará como resultado un buen producto, de aquí el interés de esta escuela de pensamiento por construir taxonomías o clasificaciones de capacidades” (Benejam, 1998:35).
- Humanista o reconceptualista, corriente de pensamiento que emerge de la *escuela de Frankfurt* (Adorno, Marcusse, Habermas, entre otros). Supone que el conocimiento es una actividad humana que no se puede naturalizar, es más bien cultural, por ello niegan que la realidad sólo se pueda conocer a través de la observación, por tanto rechazan el método científico tradicional y plantean que la ciencia debe abrirse a la subjetividad y la comprensión de la realidad a través de los significados acerca de la experiencia (Eisner, 1998). En este enfoque, el aprendizaje se plantea como una construcción individual que supone estadios evolutivos o de maduración de las personas (Piaget, 1978, 1983). Por tanto la enseñanza bajo este enfoque, se basa en propuestas abiertas y flexibles que, atendiendo la etapa evolutiva del estudiante, logren en primer lugar motivarlo a través de métodos activos y participativos de exploración empírica y de descubrimiento. El foco está puesto en la contextualización de la enseñanza de la historia a la realidad local de los estudiantes, es decir, se privilegia una enseñanza del pasado para comprender el presente.
- Crítica, esta corriente de pensamiento también deviene de la *escuela de Frankfurt*, asumiendo una postura más radical, acusando directamente a la ciencia tradicional (positivista) de instrumentalizar la ciencia y ponerla al servicio de las ideologías dominantes. Por ello la enseñanza de la historia cobra vital relevancia en las escuelas, pues a través de ella se busca la emancipación de

los sujetos (Apple, 1997; Freire, 2002; Giroux, 2001). Por tanto la impronta de este enfoque va mas allá de la historia como disciplina curricular, sino más bien la sitúa como instrumento de dominación y pone a la escuela como la institución social que posibilita la reproducción de las desigualdades (Bourdier y Passeron, 2003). Por tanto, el aprendizaje y la enseñanza son un sistema de construcción intersubjetivo del conocimiento que debe *liberar* a los individuos del pensamiento dominante y entregar herramientas críticas para analizar el pasado. Para ello, a este enfoque ya no le interesa el aprendizaje del pasado en cuanto a hechos o datos que ocurrieron, sino más bien para descubrir las intencionalidades implícitas de dichos procesos y para plantear alternativas. Los métodos corresponden a actividades de debates, discusión y construcción de escenarios de futuro.

- Postmoderna, el pensamiento postmoderno, pone el acento en la relatividad del conocimiento, radicalizado en el “anarquismo epistemológico” (Benejam, 1998:42). En la historia, supone que no hay un pasado único, sino tantos como sujetos que lo estén observando. Por tanto el aprendizaje es un proceso tan personal, que la acción de enseñar debe centrarse en que los estudiantes encuentren los propios sentidos y sus personales modos de interpretar la historia. De aquí, que para este enfoque sea fundamental la identificación de los conocimientos previos de los estudiantes, pero va más allá del conocimiento trivial o curricular propio del contenido histórico, sino también se han de identificar las percepciones, interpretaciones y concepciones implícitas que se tienen sobre los fenómenos estudiados. Metodológicamente supone estrategias de autoconocimiento y autorregulación a través de procesos hermenéuticos y comunicativos en foros abiertos de opinión.

En particular, entrando en el asunto específico de la didáctica de la historia, siguiendo a Camillioni (1994), ésta se entiende como disciplina que deviene de una “teoría sobre la práctica”, en este caso de la práctica de su enseñanza. Por ello, la didáctica no sólo tiene como campo u objeto de estudio la práctica de la enseñanza de la disciplina, sino también los ámbitos de la reflexión sobre dicho quehacer “La reflexión procesa la acción en términos teóricos (...) las propias teorías permiten ir más allá de la simple observación de prácticas propias y ajenas. En la permanente fecundación entre teoría y práctica pedagógica se construye el discurso didáctico” (Camillioni, 1994:27)

Dado que la enseñanza de la historia ha sido un foco de atención de estudios en el campo de la didáctica, las siguientes aproximaciones a este tema las recogemos desde este espacio investigativo. Es así como, podemos deducir al menos tres ópticas que describen, según los especialistas, enfoques distintivos respecto de para qué enseñar historia en educación secundaria: instrumental, ciudadano y crítico (Moradiellos, 1994; Estepa, 2000; González, 2001).

En primer lugar, el enfoque instrumental o técnico, está orientado por una perspectiva que define la historia como una sucesión de acontecimientos entrelazados que deben ser conocidos por los estudiantes, tal como han sido relatados por la historiografía, independiente de las corrientes historiográficas. Enseñar historia sería contar un relato sobre lo ocurrido, que con posterioridad los estudiantes repiten en un relato con mayor o menor similitud. Enfoque asociado a las corrientes psicopedagógicas de orden conductista y transmisiva.

En segundo lugar, el enfoque ciudadano o práctico, señala que enseñar historia es formar en los jóvenes conocimientos de orden más bien prácticos, de modo que se configuren como buenos ciudadanos, buscando su participación en la vida cívica de su ciudad. Más que poner énfasis en los relatos historiográficos del pasado, es primordial mirar cómo a través de la historia se ha conformado nuestro presente, rescatando precisamente el aquí y ahora como elemento fundamental. Desde este enfoque enseñar historia es analizar los procesos históricos como fuente y base del presente de nuestra civilización y cultura.

En tercer lugar, el enfoque emancipatorio o crítico, centra su quehacer en la perspectiva emancipadora de los sujetos. La historia sería en este caso un fenómeno de construcción social, muchas veces escrito de manera sesgada, que no da cuenta de todo el devenir de la humanidad. Enseñar historia es ayudar a descubrir que cada uno puede escribir su propia historia y ayudar a construir una colectiva. Por tanto, el centro está puesto en la construcción de un sujeto consciente de su historicidad.

En concordancia con lo anterior, autores como Gimeno (1998, 2002) y Kemmis (1998), que han estudiado el curriculum escolar, exhiben la presencia de tres perspectivas curriculares que son directamente homologables con los enfoques antes descritos: un currículo técnico, el cual es construido por expertos a través de procesos de estudios y pruebas, el cual es ejecutado en las aulas sin mediar intervención. Un

currículum práctico, que a la inversa se sustenta en el hacer emergente, donde poco interesa la reflexión por tanto se sustenta en acciones automatizadas. En tercer lugar un currículo crítico, que pone el foco en la construcción social del conocimiento, por tanto en la reelaboración constante del quehacer educativo.

Siguiendo las posturas de Habermas (1996), la exposición de los enfoques anteriores denota que no existe una *didáctica* desinteresada, más bien no hay una práctica pedagógica neutral. Este autor, nos plantea que no existe praxis sin teoría y viceversa, por tanto todo hacer conlleva una teorización respecto del mismo. Por ello la acción didáctica, al ser también una praxis social, es el corolario de una serie de procesos teóricos y experiencias que los profesores han ido configurando. De tal forma, asumir uno u otro enfoque no es trivial, pues marca en mayor o menor medida a las micro sociedades escolares y por ende se constituyen en un aporte para la conformación de sociedades más globales.

Presentado así las cuestiones, si las asociamos con los principales enfoques respecto de la intencionalidad de enseñar historia en secundaria, ya expuestos, podemos advertir también que cada uno de ellos exhibe diferencias respecto del contenido enseñable (qué enseñar) y de los aspectos metodológicos preferentemente utilizados (cómo enseñar), los que devienen de las preguntas en primer lugar prácticas (cómo) y luego teóricas o epistemológicas (qué).

Desde el ámbito de los contenidos enseñables, es decir, qué enseñar, un profesor de la perspectiva instrumental o técnica concebirá importante enseñar en historia la secuencia de hechos, acontecimientos y sucesos cronológicamente ordenados, los cuales conecta a través de la perspectiva causa - efecto, es así como los contenidos importantes son los datos y hechos factuales exhibidos en clases o en otras fuentes, como los libros de historia. En paralelo y en cuanto a su metodología (cómo), será básicamente transmisivo, o sea el profesor, un libro o un software cuentan un relato cronológicamente ordenado, destacando los hitos relevantes y luego éstos son evaluados en pruebas (muy estructuradas) donde se recupera la información almacenada por los estudiantes de modo lo más fiel posible con el modelo o perspectiva historiográfica asumida por el maestro.

El segundo enfoque, denominado ciudadano o práctico, en cuanto al qué enseñar, pondrá énfasis en la construcción de conceptos y grandes procesos de la

civilización, es así como más que la secuenciación de fechas o hitos importantes, su interés está puesto en grandes procesos y su influencia en la actualidad. Por ejemplo, el proceso de construcción del estado moderno. Su opción metodológica preferente obedece a la exposición de problemas que ocurren en la actualidad, es así como desde el aquí y el ahora recurrirá a procesos del pasado para graficar la evolución de la humanidad; metodológicamente trabajará con lo que se llama coloquialmente "*saltando por la historia*", no interesando tanto el orden cronológico, sino más bien ayudar en la construcción de conceptos contextuales a la realidad del estudiante. Por tanto si bien se comienza desde el presente y su interés es comprenderlo mejor, el principal contenido es, igual que el enfoque anterior, el pasado pues solo su conocimiento *objetivo* ayuda a ser más participativo y activo en su comunidad local y global.

Por último, el enfoque crítico o emancipador, privilegia contenidos más bien procedimentales o estratégicos, pues lo que interesa es que el estudiante adquiriera una perspectiva crítica no solo del pasado o el presente sino también de cómo se ha escrito la historiografía. Por tanto serán temas importantes en este enfoque contrastar corrientes historiográficas y los procedimientos del historiador para comprender y relatar un hecho histórico. Si bien, también hay un interés en el pasado y en una historia cronológicamente ordenada, más bien esta perspectiva crítica evaluará los posicionamientos personales sobre ese período que pueden alcanzar los estudiantes, sobre todo la construcción de una mirada crítica y de los procesos llevados a cabo por los estudiantes para re-construir una comprensión de la historia y de su presente. Metodológicamente instará el trabajo de investigación historiográfica de modo colectivo a la puesta en común de las visiones construidas y al debate respecto del pasado.

Lo dicho podemos complementarlo con diversos trabajos europeos que son citados por Pagès (2001). Por ejemplo, un estudio que analizó los enfoques didácticos de profesores europeos sobre el tema del *Holocausto*, habla de la existencia de tres tipos de profesores: a) los que consideran, simple y llanamente, la historia como el estudio del pasado; b) los que tratan de las causas y de las consecuencias de los hechos, en este caso del Holocausto, poniendo el énfasis en el saber, pero descuidan otros objetivos de la enseñanza de la historia, principalmente de orden valórico o procedimental; c) los profesores que relacionan el pasado con el presente, presentado el Holocausto como un hecho pasado, pero estudian de qué manera influye todavía en nuestras vidas.

Ahora bien, desde una perspectiva psicoeducativa, según VanSledright y Limón (citado por Pagès, 2001), es posible diferenciar, desde un punto de vista cognitivo, en la enseñanza de la historia tres niveles de conocimiento:

- a. El primero, que es denominado de primer orden -que es de tipo conceptual y narrativo- dónde interesa sustancialmente el conocimiento de lo ocurrido en el pasado, lo cual pone en juego principalmente ejercicios de memorización de hecho (datos) del pasado, es decir un aprendizaje de tipo reproductivo;
- b. Un conocimiento de segundo orden -también conceptual- pero donde interesa más la construcción de conceptos e ideas que le otorgue sentidos al presente, por tanto hay un tipo de aprendizaje más bien aplicado transferencial, en el cual la información extraída del pasado permite hacer interpretaciones a nivel conceptual o teórico de los contextos actuales, reconocer la *huella* del pasado en la actualidad;
- c. En tercer término, un conocimiento de tipo procedimental y estratégico -o de tercer orden-, que permite hacer indagaciones e interpretar el pasado abriendo el debate respecto de él, este tipo de aprendizaje configura procesos dialógicos y constructivos en torno a planes de indagación, para lo cual el estudiante aprende haciendo tareas propias de la investigación historiográfica. Por tanto, con foco en la configuración de tareas bajo la perspectiva de la cognición distribuida, lo cual requiere de ejercicios de búsqueda en diferentes fuentes y de tipo colaborativo.

Por último, y pese a que no hemos encontrado trabajos específicos sobre concepciones de profesores acerca de aprender y enseñar historia en contextos escolares, el recuento de las perspectivas didácticas, curriculares, epistemológicas y psicoeducativas respecto de cómo y qué enseñar de esta disciplina en la educación secundaria, nos ha permitido configurar con bastante claridad un mapa de concepciones que gira en torno a tres ejes o categorías:

a) La historia es una disciplina que debe enseñar el pasado como un fin en si mismo, por tanto el estudiante debe reproducir lo que se ha dicho acerca de la historia. Un tipo de práctica asociada a un curriculum técnico e instrumental.

b) La historia es un medio para comprender el presente, por tanto el pasado interesa sólo como referente global para dar cuenta de por qué las cosas son tal en la

actualidad. El aprendizaje por ello es también reproductivo pero contextualizado o significativo. Cercano a un tipo de curriculum ciudadano y práctico.

c) La historia es una estrategia para ser autónomos y críticos, principalmente con los modos en que se ha contado la historia y por ello fomenta el aprendizaje emancipador y se basa en la perspectiva de la cognición distribuida, adscrita a una práctica curricular crítica y emancipadora.

4.3. Categorías de concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC

En este apartado desarrollaremos una categorización teórica que se construye como una triada de perfiles de concepciones, entendiendo que existe una concepción de orden transmisiva/conductista absolutamente diferenciada, mientras que de orden constructivista existen dos: una cognitiva o individual y la otra social.

Esta definición conceptual de las concepciones de los profesores estará orientada hacia un conocimiento profesional situado en profesores de historia, es decir, la propuesta categorial que aquí presentaremos recoge lo hasta aquí asumido, respecto de que las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC han de ser referidas a profesores específicos, en este caso a un profesor de historia de secundaria. Pues consideramos que las concepciones, como han sido definidas, responden a contextos determinados y son de carácter idiosincrático.

Al basarnos en estas ideas establecemos que existen concepciones explícitas sobre aprender y enseñar, pero que al mismo tiempo, estas teorías son expresadas de diferentes maneras según la disciplina y los contextos específicos de desempeño profesional de los profesores. En tal caso, como hemos venido argumentando, los profesores configuran sus concepciones de manera consecuente con su sistema de valores y teorías relacionados con su disciplina y la escuela. Por ello una determinada concepción tiene tanto un arraigo en sus experiencias de formación, como de trabajo profesional.

Suficiente número de investigaciones ya han aportado que las concepciones actúan como filtro o componente decodificador de información que procede de ámbitos externos: desde la investigación, el currículo normativo, las demandas sociales, entre otros (Brown, 2003; Doménech y Gómez, 2004; Ruthven, Hennessly, Brindley, 2004).

Para los objetivos de este trabajo se estudiarán las *concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia* de los profesores en relación con las dimensiones y dispositivos temáticos que se exponen en el cuadro I.1.6, los cuales según hemos visualizado, se reiteran en los diferentes estudios sobre concepciones y además comprenden los componentes primordiales de toda práctica pedagógica.

Cuadro I.1.6. Dimensiones y dispositivos temáticos para el despliegue de las concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC en contextos escolares

Dimensiones	Dispositivos temáticos
Curriculares	Perspectivas teóricas respecto de la naturaleza del conocimiento histórico Concepciones sobre qué es enseñar historia en la escuela La importancia concedida al aprendizaje de historia en la educación secundaria Orientaciones sobre los fines educativos
Didácticas	Definición de los roles del profesor y el estudiante Enfoques o modelos de actividad didáctica preferente Importancia asignada a la planificación de la enseñanza Concepciones sobre evaluar y prácticas evaluativas Papel asignado a la contextualización del aprendizaje
Uso de TIC	Relevancia asignada al uso de las TIC en la escuela Intencionalidad en el uso de las TIC en la enseñanza de la Historia Rol social de las TIC

Esta sistematización de las categorías de concepciones sobre aprender y enseñar de profesores de historia, establecida en el cuadro anterior, asume la perspectiva que ve necesario integrar aprender y enseñar, como un solo fenómeno, cara y sello de una misma moneda. Puesto que se ha comprobado, de manera efectiva, que cuando las conceptualizaciones de los profesores sobre enseñanza y aprendizaje fueron estudiadas por separado, y luego sometidas más adelante a los análisis para determinar el grado de coincidencia, no fue posible encontrar diferencias significativas entre ambas (Boulton-Lewis et.al., 2001). Por ello, en este estudio entendemos la enseñanza y el aprendizaje como dos procesos interrelacionados e inseparables.

En el cuadro I.1.7, se sintetiza la caracterización de las concepciones sobre aprender y enseñar que se ha venido construyendo en este marco teórico, en relación a los dispositivos temáticos recientemente presentados y a las categorías elaboradas.

Cuadro I.1.7. Caracterización de dimensiones y categorías de las concepciones de profesores sobre aprender y enseñar historia con uso de TIC

Dimensiones	Categorías de concepciones		
	Transmisiva/reproductiva	Constructiva/individual	Constructivo/social
Perspectivas teóricas respecto de la naturaleza del conocimiento histórico	El conocimiento histórico es un hecho objetivo, por tanto su método ha de ser positivista pues requiere ser válido y confiable.	El conocimiento histórico es un hecho validado por cada sujeto de acuerdo a lo significativo que le resulte, por tanto su validez es relativa según cada sujeto	El conocimiento histórico es una construcción social por tanto parte de un discurso social que lo legitima.
Concepciones sobre qué es enseñar historia en la escuela	Enseñar historia es transmitir los hechos del pasado. Currículo Técnico	Enseñar historia es conseguir que cada estudiante otorgue significado al presente. Currículo Práctico	Enseñar historia es emancipar el pensamiento. Currículo crítico
Orientaciones sobre los fines educativos	La finalidad de la educación es traspasar el saber acumulado socialmente a las nuevas generaciones	La finalidad de la educación es el desarrollo pleno de las capacidades individuales	El fin de la educación es la construcción de una sociedad mejor o mas avanzada
La importancia concedida al aprendizaje de historia en la educación secundaria	Se aprende historia como contenido valioso en si mismo.	Se aprende historia por que aporta al desarrollo personal.	Se aprende historia para situarse en un tipo de sociedad
Definición de los roles del profesor	El profesor expone contenidos disciplinarios y corrige los errores	El profesor organiza actividades y supervisa su desarrollo	El profesor participa de procesos dialógicos y debates sobre la historia
Definición de los roles del estudiante	Reproducir fielmente lo que se ha enseñado, Conocer el pasado	Construye sentidos individuales de lo que se le ha enseñado. Interpreta el presente	Toma posicionamiento crítico respecto de los procesos históricos
Enfoques o modelos de actividad didáctica	Actividades básicamente de exposición de contenidos, lectura dirigida, guías de trabajo.	Combina actividades de los otros enfoques pero con énfasis en el trabajo individual	Disertaciones, trabajos de investigación, debates y metacognición
Importancia asignada a la planificación de la enseñanza	Referente que sirve al profesor para ordenar la enseñanza del año escolar basándose en el currículo prescrito	Principalmente un organizador de actividades que sirve al profesor para saber lo que debe hacer clase a clase, para planificar usa como referente las características intelectuales de los estudiantes	No organiza mucho su trabajo, es más bien flexible y emergente.
Concepciones sobre evaluar y prácticas evaluativas	La evaluación es una rutina estructurada y objetiva, orientada a los resultados y la calificación.	La evaluación es una tarea del docente que permite retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes	La evaluación es un ejercicio colectivo e integral que permite mejorar las prácticas pedagógicas
Papel asignado a la contextualización del aprendizaje	Contextualiza principalmente en función de ejemplos cercanos a los estudiantes.	La contextualización la usa como dispositivo motivador.	Entiende la contextualización como la construcción de un espacio compartido (ZDP)
Relevancia asignada al uso de las TIC en la escuela	Fuentes de información, que presentan contenidos.	Fuentes de información, que apoyan procesos de profundización e investigación	Medios para encontrar argumentos que están a la base de las visiones críticas
Intencionalidad en el uso de TIC en la enseñanza de la Historia	Apoyo a la enseñanza para exponer información	Apoyo a la enseñanza para motivar	Aportar a la reflexión y el manejo crítico de la información
Rol social de las TIC	Artefactos neutros propios del desarrollo humano	Herramientas útiles para hacer un mejor trabajo	Instrumentos alienadores

A continuación se desarrollan por cada categoría de concepción construida teóricamente, cada uno de estos dispositivos.

4.3.1. Transmisiva - reproductiva

Una práctica que hemos definido de tipo *transmisiva/reproductiva*, supone que un profesor concibe la enseñanza de la historia como una acción que transmite los saberes preferentemente disciplinares, que pone el foco central en el contenido conceptual. Asume que la realidad es externa al sujeto, por tanto, el aprendizaje es un mero acto reproductivo de lo que el profesor o el currículo, persiguen enseñar.

Según sean los propósitos de la educación para un profesor que se sitúe en este tipo de categoría, dichos fines estarán definidos por el currículo prescrito, ya sea por el estado nacional, el gobierno local o la escuela. Lo relevante aquí es que la labor del profesor debe adscribirse a tales fines establecidos con anterioridad.

En cuanto al rol del profesor será preferentemente de expositor, es decir, entregar información y sólo proveerá ayuda cuando le sea solicitada, y, en tal caso, volverá a repetir la información -a veces de diferente manera-, tantas veces como considere necesario.

A su vez, el rol del estudiante será tan sólo estudiar las materias tratadas en clases y rendir bien en los exámenes, es decir, reproducir información. En definitiva, cumplir con lo que el “sistema escolar” ha definido para él, configurándose como un reproductor de contenidos, es decir lo que se espera de él es que repita de manera fiel lo expuesto por el profesor o expresado en libros de texto.

Un profesor en esta categoría realiza planificaciones basadas y regidas por el currículo normativo, su principal apoyo son los libros de texto que son aportados por el ministerio. La planificación, tiene un papel importante aunque sólo como referente para ordenar la enseñanza del año escolar, es un ejercicio burocrático, a través del cual se cumple con una exigencia institucional.

Su acción metodológica podrá ser diversa, aunque privilegiando la exposición de contenidos basado en su propio discurso; el trabajo con el libro de texto y/o fuentes, si bien permite diferentes conformaciones de grupos en la sala, lo que prioriza es la efectividad del trabajo en cuanto logre que el estudiante entienda y retenga la información.

Para un profesor en esta categoría la contextualización del contenido es realizada mediante la caracterización de los procesos históricos a través de ciertos ejemplos “ceranos” dados principalmente por el profesor, pero interesa más cumplir con el

currículum prescrito, por ello muchas veces los ejemplos son los que vienen dados en los libros de texto.

Tanto los recursos didácticos como los materiales curriculares (uso de TIC entre ellos) son usados preferentemente como fuentes de información, según requerimientos definidos por el currículo.

En relación al uso de TIC, encontramos que estas constituyen “otra” fuente alternativa de información o entrega de contenidos que permite a los estudiantes diversificar las fuentes, en tanto que su rol es más bien pasivo: suele entregar instrucciones o usar power point para reforzar la exposición de un contenido, siendo mínimo o básico el apoyo prestado a los estudiantes y sólo en cuanto a sugerencias de recursos o páginas web para visitar.

En cuanto a la evaluación, esta es percibida como un proceso rutinario y estructurado, que busca la objetividad, orientada a los resultados y la calificación, en la cual el estudiante debe demostrar preferentemente su capacidad para retener información.

En suma, la enseñanza de la historia tiene como fin la formación de individuos que conozcan los principales hitos (personajes, hechos) de la historia cronológicamente ordenada y educarlos como personas cultas y responsables.

4.3.2. Constructiva - individual

Un profesor en esta categoría preferentemente concibe la enseñanza de la historia como un proceso de interacción entre el estudiante con el contenido, a través de un proceso que conduce el profesor, guiándole hacia el conocimiento (la realidad es externa al sujeto). Por tanto, si bien el aprendizaje es un acto constructivo realizado por el propio sujeto según su maduración cognitiva, en la culminación de dicho proceso se ha de ser lo más fiel a lo que el profesor (o el currículo) determina.

Por su parte, un profesor ubicado en esta categoría definirá los fines de la educación adscribiéndola a una cultura escolar determinada, acorde a una realidad particular. Tales fines son configurados a partir de una mediación de la “escuela”, asumida por el profesor y por las características socioculturales de los estudiantes.

En este contexto, el rol del profesor queda definido como tutor, es decir, un adulto que “lleva” al joven hacia el saber, pero donde preferentemente el trabajo principal es de responsabilidad de los estudiantes. Por ello, su responsabilidad principal

es ofrecer alternativas a través de la preparación de actividades didácticas previamente planificadas.

Correspondientemente, el rol del estudiante resulta más dinámico, en tanto es invitado a participar activamente de tareas y acciones en que su involucramiento es necesario, siempre dentro de un marco previamente definido.

En cuanto a la evaluación utiliza diferentes instrumentos según los contenidos abordados por unidad didáctica. Si bien presta mayor atención al proceso de aprendizaje, no descuida los resultados. Al igual que en la categorización anterior, lo que interesa en la evaluación es que el estudiante muestre cuánto sabe de lo abordado en clases en acuerdo a su maduración cognitiva.

En este caso, el profesor encuentra que las planificaciones son propuestas de actividades para los estudiantes que contemplan espacios para situaciones emergentes, por ello pueden ser definidas como flexibles, en acuerdo con el desarrollo de las diferentes unidades didácticas, ya que va considerando las variables de contexto. De allí que su sistema de organización de aula también sea diverso, pues le interesa tener un grato y motivador ambiente de aprendizaje.

Para un profesor en esta categoría, contextualizar el proceso de aprendizaje es de suma importancia, indagando en la búsqueda de casos o ejemplos que permitan al estudiante motivarse para “aprender” el contenido prescrito en el currículo.

El uso de materiales curriculares o recursos es variado, siendo más importante para él que los materiales sean confiables y válidos, de preferencia probados en cuanto a efectividad pedagógica. Por ello, su preocupación en conocerlos previamente, resultando el material didáctico un complemento y apoyo al quehacer pedagógico.

Las TIC son herramientas que se deben usar en la escuela como fuentes de información para apoyar y favorecer la motivación de los estudiantes en torno al contenido temático, por tanto, están al servicio de la enseñanza.

En definitiva, la enseñanza de la historia en la educación media la concibe como un recurso que ayuda a comprender los fenómenos de la vida cotidiana, del presente de cada sujeto.

4.3.3. Constructiva - social

Esta categoría concibe la enseñanza como un proceso de re-construcción de la historia, por tanto abierto a modificaciones y propuestas desde los estudiantes. A partir de esto, cada estudiante construye un conocimiento personal, por medio de múltiples procesos de socialización y actividades que propenden a su autonomía intelectual (la realidad es interna al sujeto), por tanto la enseñanza es un acto abierto y el aprendizaje se entiende como la búsqueda de la autonomía.

Un profesor de historia, en esta categoría precisará los fines de la educación como un acto de liberación y crecimiento personal, los cuales han de ser consensuados con el conjunto en la comunidad educativa.

En relación al rol del profesor, se concibe como guía y orientador del proceso de aprendizaje, guía en cuanto acompaña dando pistas en el derrotero del aprendizaje y orientador en cuanto define ciertas rutas, pero es el propio estudiante quien decide cuál seguir.

En este sentido, el rol del estudiante es absolutamente proactivo y autónomo, pues debe responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje asumiendo las consecuencias de su actuar.

Respecto de la evaluación, las preocupaciones están en función de incorporar procedimientos auténticos y abiertos orientados a los procesos y al auto reporte. En las situaciones de evaluación le interesa que el estudiante se dé cuenta de su aprendizaje y del proceso de construcción social del conocimiento.

En esta categoría, el modo de trabajo se negocia entre los diferentes agentes que participan del proceso, lo que redundaría en que la planificación, cuando hay, sean realizadas clase a clase. En este caso, el profesor prefiere no planificar con tanta antelación.

Una propuesta de enseñanza, en esta categoría, está sustentada en la definición de los conocimientos previos de los estudiantes, constituyéndose como el principal propósito ampliar y trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), apoyando las comprensiones críticas y emancipadoras respecto de la historia.

Un profesor en esta categoría, hace uso de recursos y materiales variados, entrega libertad en el empleo según las necesidades de aprendizaje. Por ello el uso de

TIC obedecerá a las demandas de trabajo de los estudiantes constituyéndose en una fuente de información que aporta en la construcción de conocimiento.

La intencionalidad en el uso de TIC está puesta en su aporte para acceder a la información, pero principalmente hacia el manejo crítico de estos medios y su contenido, pues considera que socialmente estos recursos responden, si no hay una mirada crítica, a intenciones alienadoras propias de las elites dominantes.

Por último, la finalidad de aprender historia está adscrita a la configuración de miradas críticas y posicionamientos propios respecto de las intencionalidades implícitas del conocimiento histórico que ha sido relatado por la historiografía.

Como ha podido leerse durante este capítulo existen muchas perspectivas que han indagado en la cognición del docente y su relación con la acción pedagógica. No ha sido fácil hacer la síntesis que aquí se ha expuesto, muchos elementos quedaron fuera. Sin embargo, en función de la claridad y pertinencia al problema de estudio, hemos dilucidado en primer lugar algunas distinciones conceptuales referentes a los términos asociados a nuestro tema; luego hemos construido marcos referenciales para comprender de mejor manera las diferentes vertientes desde donde han sido estudiadas las concepciones. En última instancia, se propone nuestra particular manera de abordar las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC de profesores de historia.

En el próximo capítulo nos adentraremos en el fenómeno de las prácticas pedagógicas, de modo de definir el contexto específico en que se indagarán las concepciones sobre aprender y enseñar, a saber, el uso de las TIC en las prácticas pedagógicas de profesores de historia en enseñanza media.

Capítulo I.2.

**APRENDER Y ENSEÑAR
HISTORIA CON TIC, EN
CONTEXTOS ESCOLARES.**

1. DEFINICIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ANDAMIAJE Y AYUDAS EDUCATIVAS

Definir lo que entenderemos por práctica docente es fundamental en el momento que reconocemos el dilema, desde un punto de vista teórico, que se produce entre lo que se dice sobre la experiencia con la experiencia en sí misma, o en otras palabras pese a que los constructos construidos teóricamente sugieren al profesor formas o modos de ser docente en última instancia éste se ve seducido a orientar su quehacer cotidiano en el aula, inexorablemente hacia prácticas diferentes a las establecidas teóricamente, incluso aquellas por él aceptadas (Gimeno, 1998). Este proceso de contradicción vital entre lo que se teoriza con lo que se practica está mediado por las concepciones que el mismo docente logra construir sobre la enseñanza y el aprendizaje en el contexto escolar en que se desenvuelve.

Sin duda, indagar sobre las concepciones de la manera en que lo planteamos en la tesis supone entrar en el terreno del análisis fenomenográfico no solo del discurso, sino también de la práctica del profesor. Ya que, en el discurso el profesor despliega sus argumentos acerca de la comprensión de los elementos indagados (la enseñanza y el aprendizaje con TIC), pero no sólo eso sino también el lenguaje construye la acción que le da identidad, así el lenguaje no es sólo nominativo también es generativo, crea posibilidades. De ahí que consideramos fundamental identificar cómo el profesor expresa a través de la práctica misma sus concepciones (Bernstein, 1990; Camillioni, 1997; Candela, 2005).

Por lo dicho resulta pertinente establecer lo que entendemos por práctica docente. La práctica docente es la acción donde se concretiza lo que un profesor representa de los contenidos de una disciplina, en función de su enseñanza y el aprendizaje, dentro de un determinado marco institucional-cultural que pone en relación a ciertos sujetos (estudiantes) que han de aprenderlos. La práctica docente en consecuencia es una acción dirigida e intencionada que permite la relación entre un contenido disciplinar, un sujeto que prepara el ambiente y unos sujetos que participan y construyen.

Esta definición es fundamental comprenderla en un marco que plantea que toda acción realizada por el ser humano, construye la realidad que habita y por ende la propia personalidad. Por ello, en toda acción educativa, al ser parte de un sistema social mayor

al cual se circunscribe, se forman las nociones, principios y conductas acerca de las instituciones y los marcos culturales prescritos, por medio de procesos de *reificación* (Luckmann, 1996). En otras palabras, la acción docente no es neutral ya que viene mediada por nuestras concepciones sobre el mundo, el cual se ha venido formalizando y reproduciendo a través de las actividades escolares (Freire, 2002).

Darle relevancia y valor a la acción del profesor, está dentro de la línea de pensamiento desarrollada en el primer capítulo de este marco teórico, la cual define y por tanto condiciona determinada forma de situarse, comprender y actuar en el mundo, ya que consideramos que a través de lo que se hace, se muestra una determinada forma de percibir y conceptuar el entorno y es por medio de esa misma acción que también es construido el mundo, conformando un bucle recursivo de creación permanente de la realidad a partir de la actuación en el entorno circundante, con ello el espacio vivido es significado y significante.

De acuerdo con Baquero y Terigi (1996), lo que define una práctica pedagógica es su artificialidad. Para el común de las personas los procesos de escolarización parecen triviales, de orden *natural*, sin embargo, dejan de serlo cuando se observa que los entornos de aprendizaje son convencionalmente preparados para conseguir objetivos instrumentales y específicos. De hecho, muy pocas cosas son en la escuela como son en la vida cotidiana, por tanto una práctica pedagógica ocurre en un ambiente que ha sido previamente ideado en el aula y la escuela, mientras que las *prácticas sociales* ocurren (pasan) por fuera de sus muros. Esta artificialidad de las prácticas escolares debe advertirse al menos en dos aspectos:

- a) las prácticas escolares suelen proponer el uso de artefactos. Estas herramientas, si bien muchas veces son similares a las que están *fuera de la escuela* debe reconocerse que con relativa frecuencia la enseñanza escolar propone la apropiación de rutinas, prácticas, información, de dudosa filiación con las ciencias o con los usos cotidianos de estos artefactos.

Ahora bien, en la institución escolar debido a su función pedagógica se despliegan prácticas idiosincráticas, es decir, que no se dan en otros contextos sociales que no persiguen fines instruccionales. En este juego de preparación de entornos propios y artificiales, es que las concepciones de los maestros establecen su impronta, plasmando en los diseños didácticos (planificaciones) en

mayor o menor medida, sus creencias respecto del acercamiento del mundo escolarizado con su entorno *extramuros*. Así por ejemplo, el trabajo con libros de texto (artefacto) puede ser muy útil para identificar las diferentes clases sociales construyendo una pirámide, sin embargo, es poco probable que esta pirámide el estudiante la deba construir fuera de la escuela, aunque vive las distinciones de clase en lo cotidiano.

b) Quiebre en la cotidianeidad de los sujetos. Este segundo elemento de artificialidad de las prácticas escolares se da según los autores referenciados, en el sentido de quiebre con las prácticas y contextos de crianza. Es necesario advertir que dicho quiebre, no resulta una cuestión problemática ni una deficiencia de las prácticas escolares, muy por el contrario, en gran medida se constituye en su razón de ser. Por ello se debe entender que la escolarización implica la sujeción a un régimen de trabajo específico que pretende cierta ruptura con formas aprendidas en contextos más informales como la familia o el grupo de amigos.

Esta distinción exige a la escuela la misión de acercar a los estudiantes al mundo formal de la cultura y la ciencia, partiendo por la superación de sus perspectivas intuitivas, configurando aquí el rol transmisor y muchas veces conservador de la actividad educadora. Pues, todo parece indicar, que la escuela, más que intentar preservar las formas *naturales* del pensamiento infantil, lo que pretende es la apropiación de las versiones más complejas del pensamiento humano y su acervo cultural.

Por otra parte, algunos estudios realizados desde la psicología (referenciados en Vayer, 2003). definen que en todo comportamiento están implicados diferentes niveles de intencionalidad que permiten y definen una acción, lo cual se asocia a la concepción de práctica pedagógica entendiendo que ésta es una acción, una *praxis social* siempre intencionada ya sea para oprimir o liberar (Freire, 2002).

a) El primer nivel de realización lo define un propósito o intención operacionalizado en el campo de una tarea específica desde un patrón externo, o sea una imitación.

- b) En un segundo nivel se ejecuta un aspecto distinto distinguido por el traspaso del modelo imitado hacia otros contextos y campos diferentes al original, o sea un nivel transferencial.
- c) Un tercer nivel de la acción se expresa en la intencionalidad de modificar los patrones no sólo para su optimización sino también para la creación de nuevos modelos que respondan a necesidades y emociones diferentes favoreciendo la construcción de escenarios propios es decir un nivel creativo o para el cambio.

En el campo de la didáctica por otra parte, Labarrere y Quintanilla (2002), basados en un enfoque constructivista social, elaboran un modelo para analizar las prácticas docentes a partir de la intencionalidad que el docente otorga a su acción denominado “*Planos de análisis y desarrollo*”. Los tres planos son:

- a. Plano operacional: es decir una práctica orientada y preocupada por establecer relaciones con el contenido disciplinar de acuerdo a su operacionalización y campo aplicativo, por tanto un plano que pone el foco en el aprendizaje de las materias propias de cada asignatura.
- b. Plano significativo: obedece a una práctica que se centra en los vínculos personales y de sentido de acuerdo a la historia individual, por tanto es un plano que privilegia aspectos de interés personal del aprendiz.
- c. Plano relacional: se orienta hacia las relaciones sociales que se construyen en la solución de determinadas problemáticas didácticas, por tanto la estrategia se organiza en función de la colaboración y la construcción social del conocimiento

Por otra parte, es posible comprender la práctica pedagógica como la organización de tareas o actividades que un profesor (experto) ofrece a un estudiante (aprendiz), estableciéndose una relación de aprendizaje. Esta noción ha sido conocida como “andamiaje”. Wood, Bruner, y Ross (1976) introdujeron originalmente el concepto de “andamio” (*scaffold*) en el contexto de las interacciones entre adulto-niño, para referirse a las ayudas o apoyos que los adultos (expertos o personas informadas) indicaban o entregaban al niño para realizar una determinada tarea que éste no podía hacer solo. Con la ayuda de estos *andamios*, los principiantes pueden terminar actividades de complejidad creciente y así enganchar con un conocimiento más avanzado.

Un andamiaje no debe entenderse como un manual para resolver la tarea o una guía de pasos para lograrlo, pues si proporciona demasiada información no desafiarán al estudiante a aprender más, al contrario sólo le orientan para llegar a la solución pero no para que incorpore y aprenda a resolverlas por sí mismo. Por ello, la ayuda proporcionada debe ser adecuada, la suficiente para que el principiante pueda progresar. Este contexto construido entre “experto” y “aprendiz” es asociado por autores como Hogan y Pressley (1997) con lo que Vigotsky denominó *Zona de Desarrollo Próximo* (en adelante ZDP).

Aunque los creadores de la noción de andamiaje (Wood, Bruner, y Ross, 1976) no conectaron originalmente esta idea con la ZDP de Vigotsky, es posible según algunos autores hallar explícitamente una conexión (Hogan y Pressley, 1997; Martínez, 2003; Reiser, 2004). La ZDP se define como el área entre las capacidades de un niño (novato/aprendiz) para resolver un problema de manera independiente y el nivel de capacidades potenciales para resolver dicho problema si mediase el apoyo o ayuda de personas adultas (experto/maestro). En esta relación el andamiaje permite que los estudiantes alcancen un nivel mayor en la resolución de la tarea que la que lograrían solos además de encontrarle sentido a la tarea dentro de la ZDP. Por ello es relevante para que un andamiaje promueva la comprensión del estudiante que éste resida dentro de una ZDP apropiada a los contextos de los estudiantes.

Otra característica fundamental del andamiaje es la disminución gradual de la ayuda. Por tanto, hay muchas ayudas dentro de los ámbitos educativos que no son andamios; por ejemplo, apoyos específicos o instrumentales para que los estudiantes hagan bien una tarea. Estas situaciones solo sirven para distribuir roles, responsabilidades, clarificar acciones, etc. Este tipo de ayudas se han denominado de varias maneras, tales como actos de cognición distribuida, herramientas culturales o inteligencia distribuida (McNeill, Lizotte, Krajcik y Marx, 2006).

En síntesis, la concepción de andamiaje así definida llevada a ámbitos educativos formales consiste en “una forma de ayuda proporcionada por el profesor (u otros estudiantes), que posibilita a los estudiantes el progreso desde sus habilidades cognitivas hasta un pretendido objetivo educativo” (Badia, 2006:8), esa *ayuda educativa* es proporcionada en el contexto de una secuencia didáctica. El andamiaje se debe percibir como un proceso en el cual los estudiantes reciben ayuda sólo hasta que puedan aplicar nuevas habilidades y estrategias independientemente. Por tanto, cuando

los estudiantes comienzan a aprender nuevas materias o tareas difíciles, se les ha de brindar más ayuda, hasta que comienzan a demostrar manejo de la tarea, con lo cual la ayuda empieza gradualmente a disminuir hasta llegar a hacer desaparecer los apoyos que el profesor otorga a los estudiantes. Así los estudiantes asumen más responsabilidades ante su aprendizaje, por ejemplo cuando un niño comienza a andar en bicicleta sin apoyo de ruedas laterales, al principio lo hará con el acompañamiento de un adulto, poco a poco el adulto dejará de sujetarle hasta el punto en que el niño comienza a andar sólo y con autonomía, en todo el proceso el adulto ha de ir disminuyendo su ayuda de lo contrario nunca el niño se verá con capacidad de poder hacerlo sólo.

En la literatura sobre el tema es posible distinguir la presencia de dos tipos de andamios, los fijos y los adaptables. Los andamios fijos son propuestas estáticas por ende no son flexibles a las necesidades individuales de aprendizaje propias de cada estudiante. Estudios recientes sobre la eficacia de andamios fijos en hipermedia ha arrojado resultados mixtos, al respecto Azevedo, Crowley y Seibert (2004) citan una serie de estudios que demuestran que los andamios fijos son eficaces en el apoyo de aprendizaje de los estudiantes con hipermedia, por ejemplo son referenciados los estudios de Chang, Sung y Chen (2001), Archodidou y Jacobson (2000), Jacobson, Sugimoto y Archodidou (1996) y de Shapiro (2000).

En otro sentido, hay estudios que han dado pruebas de que los andamios fijos no son eficaces, como por ejemplo, McManus (2000), Saye y Brush (2002) y Yang (1999) (referenciados en Azevedo, Crowley y Seibert, 2004). Con todo, los andamios fijos no siempre son eficaces, los investigadores han argumentado que al no ser adaptables no se ocupan del aprendizaje de cada estudiante ni de las necesidades de apoyo que ellos requieren. Es así como el carácter estático de los andamios fijos, si bien permite seguir una secuencia ordenada, es contraproducente por su inflexibilidad ante cuestiones emergentes y las características personales o propias al contexto del aula o la escuela, situación que contrasta con los denominados andamiajes de adaptación.

Los andamios de adaptación, al parecer, resultan ser más beneficiosos en el apoyo a los estudiantes para la autorregulación de su proceso de aprendizaje, ya que se ajustan para satisfacer las propias necesidades de aprendizaje. Los andamios adaptativos requieren de un maestro o tutor para diagnosticar continuamente la comprensión emergente del estudiante y ofrecer un apoyo oportuno durante el aprendizaje (Merrill, Reiser, Merrill y Landes 1995). Esta es una veta investigativa poco explorada, sin

embargo, ya algunos estudios han comenzado a abordar la eficacia de los andamios adaptables para facilitar el comportamiento auto-regulado y mejorar el aprendizaje de los objetivos escolares con uso de TIC. Por ejemplo Biemans y Simons, 1995; Kao & Lehman, 1997; Kramarski y Hirsch, 2003 (citados en Azevedo, Crowley y Seibert, 2004) han proporcionado evidencia para apoyar la noción de que los andamios adaptables en geografía, álgebra y estadística conducen a una mayor comprensión por parte del estudiante de los objetivos planteados en estas materias. Es necesario anotar que los andamios adaptables requieren un delicado equilibrio en la negociación entre la propuesta presentada ya sea por el profesor o el mismo software, con el fomento de la propia autorregulación de la conducta durante el proceso de aprendizaje (por ejemplo, la planificación, la fijación de objetivos de aprendizaje o la supervisión ante situaciones de comprensión emergentes).

En acuerdo con la revisión y síntesis presentada por Azevedo, Crowley y Seibert (2004), la literatura indica que es importante la presencia de ayudas educativas (andamios) para apoyar el desarrollo de la capacidad de autorregulación de los estudiantes, por tanto para mejorar el aprendizaje de los temas propuestos en las materias escolares con el uso de TIC. Sin embargo, los escasos resultados de los estudios que analizan el papel de los andamios fijos y los relativamente pocos estudios sobre la eficacia de los andamios de adaptación no proporcionan instrucciones claras de los tipos de ayudas necesarias ni las más eficaces.

En síntesis, según lo dicho, las TIC se presentan de modo positivo, como artefactos para producir andamiajes a los estudiantes, debido a que son herramientas flexibles, cotidianas y abiertas.

Dado el interés en buscar las relaciones entre concepciones con los contextos de práctica docente, de modo de verificar en qué medida efectivamente se cumple con la presunción teórica respecto de que el profesor actúa en función de sus concepciones, hemos establecido la complejidad conceptual de lo que es y comprende una práctica pedagógica. Pasemos ahora a revisar estudios psicoeducativos sobre aprender y enseñar con TIC.

2. DESCRIPCIÓN DE MARCOS CONCEPTUALES PSICOEDUCATIVOS VIGENTES SOBRE EL USO DE TIC EN CONTEXTOS ESCOLARES

A continuación se abordarán corrientes o enfoques psicoeducativos que han marcado tendencias en cuanto a establecer orientaciones para el uso de TIC en contextos escolares así como para la construcción de recursos didácticos o educativos. Su caracterización será útil para establecer las dimensiones que luego guiarán el trabajo empírico de la tesis y su contraste teórico.

2.1. Enseñanza asistida por computador

La Enseñanza Asistida por computador (en adelante CAI, en inglés) deriva de la enseñanza programada de orientación conductista, en la cual el estudiante sigue los pasos o secuencias sugeridas por el recurso tecnológico. Esta perspectiva también es reconocida como de “uso instrumental” de los ordenadores en la enseñanza (Leonard, Earl y Sidler, 2005). Las formas más tempranas de instrucción programada computarizada fueron influenciadas por la psicología del comportamiento de B.F. Skinner. Estos programas eran formas esencialmente automatizadas de la instrucción o una lección. Estas experiencias presentan la información fragmentada en pequeños segmentos, y requerían del estudiante emitir respuestas que reportaban un estímulo, que como tal permitía el avance, el estancamiento o el retroceso. Así dadas las cosas la instrucción se transformaba en una rutina donde pasan *pantallas* en el ordenador que requerían del estudiante respuestas correctas de acuerdo a como las ha definido un “experto” para poder así acabar con el itinerario prescrito de lo contrario debe volver a intentarlo (Koschmann, 1996).

Este modelo de comportamiento básico continúa presente en las prácticas educativas donde se usan software tutoriales, de ambientes cerrados y por lo general adquiridos en el mercado. El software asume el papel de profesor particular pues en él está contenida la información necesaria para aprobar una materia, por tanto basta con seguir la secuencia ordenadamente, dar respuesta a las interrogantes, memorizar cierta información y ser hábil en el manejo computacional.

Como se visualiza para este enfoque, enseñar con TIC es apoyarse en software o recursos informáticos para entregar información a los estudiantes, que ellos luego deben memorizar o retener conformando en sus mentes esquemas de la realidad que se le ha

presentado. Por tanto, un aprendizaje con TIC corresponde al procedimiento que hace un estudiante -siguiendo una secuencia instruccional previamente diseñada para tales efectos-, identificando y reteniendo un contenido o información aportada por el software que luego debe replicar en actividades o pruebas que le provee el mismo recurso, que entrega de manera automática estímulos a las respuestas según estén correctas o incorrectas.

Este tipo de uso se denominó "Programación Lineal" en el cual el alumno aprende solamente lo que el programa le obliga a hacer, ya que cada módulo de información contiene una interrogante cuya respuesta tiene que ser emitida por el usuario, es así como, el alumno aprende su propia respuesta ya que de haber una equivocación no se le informa respecto de cual ha sido el error cometido si no tan solo sigue la secuencia en la medida que logra seleccionar la alternativa correcta. Si el alumno responde acertadamente "aprende", de lo contrario a de volver sobre la pregunta hasta que la conteste correctamente. Sólo en la medida que conteste adecuadamente se le presentará la siguiente unidad de información.

Existen algunas variantes a este modelo de "programación lineal, como la "Programación Ramificada", proceso que consiste en una propuesta de itinerario a seguir por el alumno donde se presentan unidades de material pedagógico (lecturas), seguido de una pregunta de elección múltiple, a diferencia del anterior, la respuesta elegida condiciona la siguiente unidad de información, con ello el itinerario seguido será propio de cada estudiante. Otra variante es el "Mastery Learning", cuyo punto de partida es la materia que se debe aprender, luego los alumnos, solos o en grupo, trabajan a lo largo de estas unidades de una forma organizada, a su propio ritmo, y para pasar a la siguiente secuencia, deben dominar perfectamente al menos un 80% del contenido de cada unidad.

Este *uso instrumental* deriva de las orientaciones psicopedagógicas de la tecnología educativa con autores clásicos como Skinner (1982), Araújo y Chadwick (1988), Kerr (1991); En este enfoque se ve al ordenador como herramienta de productividad. Este enfoque ha gozado de cierta masificación en los entornos educativos pues ofrece la visión de que es el estudiante quien aprende por si solo usando el software cumpliendo de manera eficiente las tareas que le son asignados por los maestros, por ello este enfoque es *instrumental* ya que cumple con las exigencias propias de las prácticas escolares tradicionales.

Otra manera de usar el ordenador, que puede estar anclada en esta perspectiva, es aquella en la que el profesor lo utiliza como apoyo a su labor docente, para transmitir información a sus estudiantes, así es típico el uso de Power Point, lleno de texto muchas veces irrelevante, para pasar algún contenido de manera “más atractiva” reemplazando la pizarra tradicional por pantallas que muestran el contenido que ha de ser anotado en los cuadernos y donde el profesor (su discurso) es el foco central de la sesión. Lo cierto es que estos usos *instrumentales* de las TIC se enfocan hacia estilos de enseñanza y aprendizaje conductistas lo que ha llevado a que su adopción sea muy general en las escuelas pues se adaptan a las prácticas tradicionales de los maestros.

En tal sentido en el enfoque instrumental, las TIC pasan a ser un fin en si mismas, pues en muchas ocasiones importa más el manejo adecuado y el conocimiento del software que la estrategia para resolver la tarea o el propósito de aprender.

Como es de esperar, este enfoque tiene poco o ningún impacto importante en las actividades de aprendizaje de los estudiantes ya que no se puede esperar que las TIC solucionen problemas históricos de las prácticas de enseñanza cuando éstas se vienen a instalar en la misma vieja actividad, pero ahora realizada con tecnología.

2.2. Herramientas cognitivas

En el sentido más amplio, este enfoque refiere a las tecnologías, tangible o intangible, que inciden en la construcción cognitiva de los seres humanos durante el pensamiento, la solución de problemas y el aprendizaje. Así puede ser considerada una herramienta cognoscitiva tanto una fórmula matemática como una lista del supermercado, en el sentido que cada una permite a los seres humanos a partir de un problema, establecer unos datos, proponer una solución, en fin poner en juego variadas tareas mentales sobre un recurso externo a la mente.

Siguiendo la perspectiva de las TIC como instrumentos cognitivos, “*cognitive tools*” (Jonassen, 1999), se reconocen aquellos usos donde el computador acompaña al estudiante en su proceso de cognición. Siguiendo a este autor, el aprendizaje con estos recursos tiene potencial educativo sólo en cuanto se explota su capacidad para funcionar como instrumento cognitivo, según lo hemos definido en el párrafo anterior, ya que sólo de esta forma facilita tanto el aprendizaje individual y colaborativo al servicio de la construcción del conocimiento y del pensamiento creativo, puesto que

con TIC si bien es posible aprender contenidos curriculares (memorizar), también se desarrollan procesos de pensamiento (analítico, crítico, creativo, resolución de problemas, etc.) sólo basta definir bien que se persigue o cuál es el propósito de usarlas en contextos formativos.

Dadas así las cosas, las TIC no deben ser solamente un instrumento al servicio del profesor como fuente de información o como un *reemplazo*, deben constituirse en una recurso también para el alumno. En este enfoque se presenta una triada asociativa entre estudiante, profesor y tecnología. El ordenador se considera un instrumento cognitivo puesto que asume aspectos o pasos en la resolución de una tarea propuesta, permitiendo liberar espacio cognitivo (como la retención) que el alumno puede emplear en pensamientos de nivel superior (como la síntesis). Con ello, es necesario precisar que el ordenador no hace el trabajo del estudiante, pero le permite aplicar más eficientemente sus esfuerzos y poner en marcha mecanismos más complejos de pensamiento. En síntesis, no se trata sólo de aprender sobre o de la tecnología sino con ella. (Jonassen y Know, 2001)

Vistas las TIC como herramientas cognoscitivas, deben propender a la activación de estrategias de aprendizaje y de pensamiento autónomo. Estas herramientas no solamente amplían la mente, también tienen el potencial de reorganizar el funcionamiento mental. En el proceso generativo de aprendizaje, un tratamiento profundo de la información se refiere a cuando se provoca la activación de modelos mentales previos, apropiados para ser usados en la interpretación y la asimilación de la nueva información que les es entregada, a partir de una actividad propuesta por el docente que les implica reconocer los conocimientos o estructuras previas, luego, toda vez que es recibida retroalimentación o ayuda respecto de la resolución, son reorganizados o bien confirmados los modelos mentales a la luz de la información nuevamente interpretada. Por último, dichos modelos mentales construidos son susceptibles de ser usados para explicar, interpretar, o deducir un nuevo conocimiento en otro momento o contexto. Esta adquisición e integración de conocimiento es un proceso constructivo que implica el esfuerzo cognoscitivo de "*poner atención*", organizar el trabajo y seleccionar las herramientas adecuadas, de tal forma que los estudiantes logren la construcción del conocimiento más que su reproducción (Koschmann, 1996).

Las herramientas cognoscitivas deben ser controladas por el estudiante. Con ello, el profesor sugiere muy poco respecto del trabajo con TIC; más bien lo facilita, en tanto es la tecnología utilizada la que guía el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, si se asume como cierto que las bases de datos potencian el desarrollo del pensamiento sintético, la clasificación y la organización de información, en la tarea escolar cuando se usan bases de datos como herramientas cognoscitivas, se hace necesario precisar de modo explícito el tipo de pensamiento profundo que se persigue. Pues, los estudiantes al hacer la base de datos no sólo *capturan* la información, también están construyendo su propia conceptualización de la organización respecto de un dominio del conocimiento (en nuestro caso, la historia). Pero para que ello ocurra, se les debe dejar a los estudiantes que definan los campos y sus características, no sólo los datos que han de estar contenidos. Por ello, en este enfoque la naturaleza y el propósito de la tarea son fundamentales y no la herramientas en sí misma.

Las TIC como herramientas cognoscitivas son utilizadas por los estudiantes tanto en la representación del conocimiento como para solucionar problemas mientras desarrollan tareas escolares las cuales han de situarse idealmente dentro de un ambiente de aprendizaje constructivista (Jonassen y Rohrer-Murphy, 1999; Lajoie y Azevedo, 2006).

Existen muchas opciones de software para trabajarlos como herramientas cognoscitivas, bases de datos, hojas de cálculo, redes semánticas, sistemas expertos, software para construcción de multimedia/hypermedia, comunicación y redes, ambientes de colaboración, microworlds, y los ambientes interactivos.

2.3. Ambientes abiertos de aprendizaje

Los entornos abiertos de aprendizaje mediados por TIC se caracterizan por tener una visión sobre las TIC como recursos disponibles para su uso según situaciones, intereses o necesidades propias a un contexto específico que suponen el uso de recursos que permiten ampliar o abrir los espacios físicos (Land, 2000). La utilidad de un recurso es determinada por su importancia en el contexto y al grado de accesibilidad para los estudiantes: cuanto más relevante un recurso es a las metas de aprendizaje de un individuo, y cuanto más accesible, mayor es su uso.

Por otra parte, este enfoque reconoce la fuerte presencia de las TIC en la sociedad actual, las aplicaciones de teorías psicológicas basadas preferentemente en perspectivas socioculturales y el reconocimiento de las potencialidades educativas de redes como Internet. Todo ello, obliga a replantear la dimensión individual y colectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los ritmos o tiempos de aprendizaje, las nuevas formas de estructurar la información para la construcción de conocimiento, las tareas y competencias de los profesores, entre otras cuestiones (Colàs, 2003).

Los ambientes de aprendizaje abiertos incluyen según Oliver y Hannafin (2001) cuatro componentes: contextos, recursos, herramientas, y ayudas educativas (scaffold). Los contextos proporcionan la estructura realista en donde se sitúan las tareas y problemas; los recursos permiten que los estudiantes enmarquen y que resuelvan los problemas; las herramientas asisten a los estudiantes en el proceso, la manipulación, y discusión de la información; las ayudas educativas dirigen las estrategias de resolución de problemas o los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es así como los ambientes abiertos de aprendizaje proporcionan problemas y tareas auténticas junto con las ayudas educativas que orientan el trabajo del estudiante.

Usando las TIC como herramientas de aprendizaje de manera abierta, los estudiantes construyen modelos de un concepto recibiendo la retroalimentación en tiempo real, proporcionando una respuesta dinámica que tiene efectos inmediatos en sus acciones. Por ejemplo, los MicroMundos (microworlds) abiertos en física, permiten a estudiantes alterar la fuerza y la dirección de un objeto en el espacio y observar los resultados de manera inmediata. En termodinámica, los aprendices pueden alterar características del área superficial y del aislamiento de un objeto notando cambios subsecuentes en la temperatura.

El uso de las TIC como ambientes abiertos de aprendizaje implica que el profesor deja de ser el principal transmisor de información a los alumnos y se convierte en mediador o intermediario entre los estudiantes y la cultura, ya que orienta el acceso de los estudiantes a los canales informativos y comunicativos del ciberespacio, guía en la selección y estructuración de la información disponible, hace una evaluación formativa y gestiona dinámicas de grupos.

Los ambientes abiertos de aprendizaje permiten el anclaje de la nueva información empleando contextos cercanos y experiencias que les han de ser familiares a los sujetos. Se conforman lo que se llama ambientes situados, para lo cual los

estudiantes han de recurrir a sus conocimientos previos que hagan relevante la contextualización, así deben tener opción de manipular las características de sistema aplicando conceptos informales para interpretar las variables de la tarea o problema (Land y Hannafin, 1997).

Dado este modo de concebir el uso de TIC como recursos abiertos, hoy en día los usos de Internet solamente para recibir o buscar información no son los más recurrentes, sino que muy por el contrario de la recepción *pasiva*, pasamos a la *autoconstrucción* del mundo virtual. Así en el último lustro se viene acuñando el término Web 2.0 que se refiere a una concepción nueva de la red Internet, comúnmente llamada La Web, que involucra una serie de tendencias en la forma como se accede y construyen la información y a los servicios en línea. La evolución tecnológica y de las herramientas y servicios de La Web, junto con el aumento global de la conectividad y la masificación del uso de servicios en línea, han generado un fenómeno social basado en TIC, y es por esto que el concepto Web 2.0 está íntimamente relacionado con el concepto de Web Social. Según explica O'Reilly (2005), luego del estallido de la burbuja de las *empresas punto com* surgen como relevantes una serie de principios y tendencias que marcan un punto de inflexión en la forma como la Web es usada y entendida, pues la Web 2.0 permite una relación de doble vía a través del aprovechamiento de la inteligencia colectiva, en la que los usuarios aportan también contenido, lo que permite el crecimiento de servicios donde la colaboración y participación son los principales pilares y ya no sólo la búsqueda de información sino que la construcción colaborativa, sobre lo cual, el primer indicio surge con las wiki como lugares de elaboración de textos entre varios usuarios (www.wikipedia.org) o a lugares recientes como *facebook*.

El principio subyacente de estas nuevas interacciones permitidas con la web 2.0 es que los usuarios agregan valor a los sitios; en la medida que las aplicaciones y servicios captan la información que sus usuarios generan y son capaces de usarla para mejorar. Las tendencias hacia la apertura del software (*Open Source*) dan cabida a un modelo de desarrollo constante y colaborativo, y por otro lado, la arquitectura basada en servicios de la Web 2.0, posibilita la reutilización de la información y las funcionalidades en la construcción de nuevas aplicaciones.

La naturaleza social de la Web 2.0 tiene una directa relación con las teorías constructivistas de aprendizaje y cada vez más, las herramientas de la Web 2.0 como

blogs, Wikis, *microblogging*, *social bookmarking*, etc., son usadas en educación. Algunos ejemplos de ello se pueden encontrar en Alexander (2006) y Gewerc (2007) y Ullrich (2008). En estos trabajos se muestra que las potencialidades de interacción y colaboración son útiles desde el punto de vista de lograr aprendizajes, pero también la información de la interacción social es de utilidad para evaluar las estrategias pedagógicas e investigar sobre el aprendizaje. Investigaciones sobre las aplicaciones en tales ámbitos muestran que un factor importante dentro de la asociación Web2.0/Educación es que los estudiantes expresan un gran interés por esta nueva generación de creaciones tecnológicas, de hecho, pocos desarrollos han sido aceptados tan rápidamente por estudiantes de todas las edades e intereses, como lo han sido las herramientas y servicios de la Web social (Cobo y Pardo, 2007; Zhang, 2008).

En síntesis, los sistemas abiertos, las herramientas cognitivas y la enseñanza asistida por computador, son modos de usos de las TIC en los cuales subyacen profundas teorías respecto de qué es el aprendizaje y cómo ha de ser la enseñanza en el sistema educativo formal. Las teorías de aprendizaje que se han estructurado a lo largo de la historia influyen en gran medida sobre estos enfoques teórico-metodológicos de cómo se ha de trabajar con TIC en las escuelas y que en última (o primera) instancia se reflejan en las políticas educativas, en las planificaciones docentes y en la formación de profesores.

3. USOS EDUCATIVOS DE TIC EN EL AULA ESCOLAR

Hacer una revisión panorámica de lo que se ha venido investigando sobre incorporación de TIC en los contextos escolares resulta a todas luces relevante a una tesis que, precisamente tiene como objeto de referencia el uso educativo de TIC por parte de los profesores, independiente de que su foco (u objeto de estudio) no sean directamente las TIC sino como es nuestro caso las concepciones de los profesores. Por ello este apartado tiene como pretensión exponer una revisión general del marco de investigaciones que hemos indagado respecto del uso de las TIC en aulas, planteándolo como referente conceptual que permite introducir nuestro campo específico de estudio, que es aprender y enseñar con TIC en la asignatura de historia para enseñanza media.

Sin duda las innovaciones tecnológicas, tales como la radio, la televisión o el computador, en toda época han sido utilizadas y adaptadas al sistema educativo constituyéndose en un objeto preferente para la investigación educativa (Cuban, 1986). En la actualidad la irrupción de los ordenadores y de las redes está cambiando claramente el escenario escolar. Existen indicios claros de que la sociedad reconoce el vasto y potencial aporte de las TIC para transformar las prácticas educativas y favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Con todo, estas tecnologías nos han obligado por un lado a repensar la enseñanza (Castells, 1997; Esteve, 2003; Hargreaves, 2003) y por otro a investigar respecto de las incidencias de ellas en los aprendizajes.

Es así como, la investigación sobre la incorporación de TIC a las escuelas ha tenido un desarrollo, por un lado amplio, pues son muchos estudios y de variadas fuentes (gubernamentales, empresas privadas, universidades, entre otros), los cuales han derivado en publicaciones en torno a la relación entre las TIC y la educación, de diverso carácter (por ejemplo los gobiernos emiten informes ecológicos de resultados de cobertura y usos, Microsoft o Fundación Telefónica invierten en estudios sobre usos de TIC y perfeccionamiento docente, las universidades aportan trabajos de carácter mas académicos para mejorar procesos de inserción curricular, entre otros). Estos reportes se vienen produciendo en gran cantidad desde la década de los noventa, en razón de la preponderancia que se le ha dado en muchas reformas educacionales del mundo a la incorporación de TIC para solucionar las dificultades, muchas veces estructurales, en

los sistemas educativos nacionales (Cole, 2004; Delors, 1996; Subrahmanyam, 2001; UNESCO, 1998)⁴.

Esta amplitud de estudios ha derivado, por otro lado, en una diversidad de enfoques, tipos, métodos y resultados que son posibles de advertir en la literatura referenciada. Esta heterogeneidad, si bien se percibe como una fortaleza pues se aprecia un gran interés en el tema, también acarrea una complicación referida a la dificultad de hacer una síntesis abarcadora existiendo tantos estudios, con ello en este momento parece imposible dar cuenta de toda la multiplicidad de estudios sobre los usos de TIC en las escuelas, por ello más que presentar todos los trabajos realizados, expondremos grandes agrupaciones teniendo en cuenta dos criterios: una perspectiva histórica y otra definida según intereses temáticos o focos de preocupación.

De acuerdo a su temporalidad o perspectiva histórica encontramos estudios que denominamos *de origen* y que se vienen desarrollando desde la década de los '60 (Pablos, 2009). Estos trabajos están referidos a la incorporación de Nuevas Tecnologías (preferentemente: ordenador, televisión, video y radio, en adelante NNTT). Un segundo grupo de investigaciones que denominaremos *recientes*, vienen efectuándose desde mediados de la década de los '90, en los cuales se indaga sobre el uso de las TIC en su conjunto, es decir sin mayores distinciones, lo que a diferencia del primer grupo, incorpora el componente de la convergencia comunicacional multimedia con énfasis en los usos de Internet y desarrollo de competencias y alfabetización digital (Gutiérrez, 2004; Snyder, 2004). Esta distinción no debe entenderse como compartimento estanco, más bien, los estudios sobre NNTT hasta el día de hoy sigue presentando distinciones entre las diferentes herramientas o soportes, más bien lo que queremos mostrar con esta clasificación es que en las últimas dos décadas, el principal interés está puesto en el uso de la red internet por sobre otras herramientas como la televisión o algunos software específicos.

Como se ha dicho, los estudios sobre NNTT tienden a observar a los ordenadores en el conjunto de medios tecnológicos preocupados de los efectos comunicativos, centrándose en los medios de comunicación audiovisual como el cine y la TV. En ese período, sin embargo con propuestas como las de Hunter (1985) o Papert

4 La amplitud se refleja en que es posible encontrar no sólo publicaciones en revistas de carácter científico o académico especializado si no además en revistas de divulgación periodística, artículos de prensa y múltiples informes ecológicos y holísticos ya sean nacionales, comparados o mundiales (Cuban 2001; OCDE, 2004; PNUD, 2006 y varias publicaciones de organizaciones como UNESCO, Banco Mundial, OEI)

(1982) poco a poco comienza a trasladarse el foco de interés hacia el *efecto* de los ordenadores en los procesos de aprendizaje.

A fines de la década del noventa, a partir de este último grupo de estudios, se comienza a vislumbrar un ámbito de investigación específico sobre TIC, es decir, los ordenadores dejan de ser estudiados en el conjunto de NNTT conformándose como objetos de estudio en si mismo, por tanto como un recurso que merece una atención especial (Area, 1996; Dawson & Rakes, 2003).

Ya a partir de los estudios sobre NNTT es posible advertir que la introducción de recursos tecnológicos no provoca de manera automática un cambio en los procesos educativos. Lo acaecido con el vídeo y la televisión, en las décadas de los ´70 y ´80, son ejemplos de situaciones en que el recurso es absorbido por prácticas tradicionales, así su llegada no introduce los cambios que se pronosticaron en su momento (Cabero, 1991).

En los años noventa, considerando esta evidencia respecto de que las NNTT por si mismas no provocan transformaciones mayores en los procesos de aprendizaje escolar, la investigación educativa comienza a estudiar la incorporación de TIC y sus efectos en concordancia con propuestas curriculares y didácticas, de manera que -en cierto sentido- no se cometan “errores” similares, planteándose así un desafío hacia una investigación aplicada, para que su incorporación repercuta de manera efectiva en los aprendizajes de los estudiantes y en las prácticas docentes (LLoyd y McRobbie, 2005; Meier, 2005).

Ahora bien, en el campo de investigación específico sobre TIC en las escuelas es posible diferenciarlo según focos de interés o temas preferentes que se han examinado (Cabero, 2007; Gros, 2000; Pablos, 2009). En este aspecto encontramos aquellos estudios que ven los impactos de las TIC y otros que se preocupan por los tipos de uso. En los estudios sobre impactos de las TIC encontramos aquellos que indagan dichos impactos vinculados a la escuela, la comunidad, el aprendizaje, visiones holísticas o ecológicas, al cambio y a la innovación en la enseñanza. El segundo grupo sobre tipos de uso centra su preocupación en las frecuencias de utilización, la construcción de modelos, la inserción curricular, la práctica docente y el uso de recursos específicos (software o recursos digitales).

En cuanto al estudio de los impactos, la última década ha sido fructífera en investigaciones y publicaciones en torno a éstos. En la mayoría se percibe a las TIC como medios importantes para promover el aprendizaje de los estudiantes, por medio del proceso de innovación docente, centrando la discusión en torno al cómo es posible

definir (o medir) dichos impactos (Prain y Hand, 2003). También se ha tornado como tema preferente indagar sobre la incidencia de las TIC en el aprendizaje, no sólo sobre la eficiencia en el uso sino más bien sobre su efectividad (Ward, 2003; Hannafin, 1996; Bork, 2004).

Estas investigaciones relacionadas con el tema de los impactos educativos de las TIC no son del todo concluyentes. Mucho se ha investigado, pero nada es posible de generalizar, por las características complejas del fenómeno estudiado, marcado por sus particulares contextos de ejecución y heterogeneidad de actores y agentes que participan e influyen en estas experiencias educativas, tal como hemos definido en el apartado de este capítulo sobre las Prácticas Pedagógicas y corroborado por una serie de estudios específicos sobre TIC y efectos en el aprendizaje escolar (Scheffler y Logan, 1999; Staples, Pugach y Himes, 2005; Reparaz, Sobrino y Mir, 2000; Meier, 2005; Wartella & Jennings, 2000).

En la misma idea, estudiar el impacto de este tipo de tecnología en educación y particularmente en el aprendizaje es difícil. Cole (2004) esgrime los siguientes argumentos respecto a la dificultad de estudiar la incidencia de las TIC en los aprendizajes: los computadores no son diseñados para alcanzar objetivos educacionales; las pruebas escolares no consideran en la calificación el logro de habilidades informáticas; la tecnología evoluciona de manera acelerada y casi impredecible.

Con todo, autores como Subrahmanyam (2001) concluyen, a principios de esta centuria, que es difícil dar soluciones y que debe seguirse investigando sobre los efectos de Internet en los procesos formativos. Las tres sugerencias globales, para la investigación educativa, de este trabajo se pueden resumir en:

- Indagar sobre la calidad y tipos de nuevas ofertas de recursos informáticos para jóvenes que surgen en el mercado del software, lo que sugiere una alianza entre sistema educativo y empresas creadoras de tecnología y software;
- definir una estrategia de inserción de las TIC en los trabajos escolares, concernientes a cada contexto, lo que supone un trabajo focalizado en los centros escolares;
- invertir en estudios sobre tiempos de usos relacionados con *qué uso se le está dando a las TIC* y no tanto a cuestiones relacionadas a cobertura o tipo de TIC si no más bien al para qué se usa.

A través de estos estudios es evidente que la llegada de computadoras a los establecimientos educativos plantea un desafío en su uso pedagógico y no tan sólo en el manejo utilitario/técnico de las aplicaciones informáticas (Meier, 2005; LLoyd y McRobbie, 2005).

A partir de esta aseveración, se congrega el segundo grupo de estudios que se aproxima al fenómeno desde los tipos de uso, es decir cómo están siendo incorporados los ordenadores en las actividades de las escuelas.

Una línea de estos estudios sobre los usos de TIC se asocia a una perspectiva curricular y de la intencionalidad (ideología) con que el docente define las actividades. Arancibia (2001) luego de una revisión de la literatura de la década de los noventa estructura cuatro dimensiones en las que se orientan los tipos de uso: Paradigma Positivista / Currículo Técnico, Paradigma Fenomenológico / Currículo Práctico, Paradigma Socio-Crítico / Currículo Emancipador y Paradigma Complejo / Currículo Holístico.

Asimismo, existen estudios que describen el uso de TIC en los procesos de enseñanza, por parte de los profesores y de los estudiantes y que relatan de manera detallada qué hacen con las TIC, estableciendo frecuencias de uso, tipos de tareas, métodos, ayudas, entre otras cosas. Aquí se visualiza el tipo de práctica que acompaña el uso de TIC y su asociación a la innovación o transformación de las prácticas o bien a la mantención de prácticas tradicionales, lo que presenta clasificaciones que giran en torno a usos innovador/transformadores o tradicional/reproductores (Knezek y Christensen, 2002).

Dadas así las cosas, las definiciones de estas prácticas pueden expresarse siguiendo a Drenoyianni y Selwod (1998) ya sea como uso instrumental, cuando las TIC son vistas como herramientas que sirven para realizar un producto específico, un documento en word o un presentación power point para exponer un trabajo. O bien una práctica orientada a un uso constructivo, en cuanto las TIC se usan para que los estudiantes creen herramientas o busquen ellos la información. La primera supone un modelo transmisionista donde las TIC son usadas por el profesor y el estudiante como *Pizarrón o libro de texto digital*, en tanto la segunda supone un modelo interaccionista, porque las TIC aparecen más bien como *plataforma virtual* que ayuda a aprender (Mumtaz, 2000).

Otra línea dentro de este grupo está centrada en indagar respecto de la integración de las TIC en los proyectos curriculares de centro y en las diferentes

asignaturas, ya sea como laboratorios, rincones en aula o de manera transversal, lo que ha llevado a identificar diversos modelos para su uso tanto en los centros escolares como al interior de las asignaturas (Scheffler and Logan, 1999; Meier, 2005; Staples and Pugach, 2005).

Dentro de las asignaturas, por ejemplo, observamos actividades educativas con TIC clasificadas según la orientación de las prácticas de enseñanza, ya sea: a) de connotaciones constructivistas, cuando se promueve la construcción de conocimiento por parte del estudiante con ayuda de las TIC; b) de orientación conductista, cuando el uso de TIC es instrumental o como herramientas que transmiten contenidos; c) por otro, socio crítico, en el cual las TIC son objetos referenciales que pueden o no ser utilizados de manera intensiva, más bien dependerá del estudiante ya que el profesor sólo ofrece la posibilidad y discute su incidencia social (Crawford, 1999; Jonassen, 1999).

En este grupo de investigaciones temáticas, también tenemos los estudios preocupados en el desarrollo de recursos informáticos, pues apuntan su mirada a la producción, desarrollo e implementación de software específicos, así como la relación que se establece entre medio/usuario y la validación de dichos materiales. Por ejemplo, el estudio de Niederhauser y Stoddart (2001) describe el software educativo que usan preferentemente los profesores. Así, en el último tiempo visualizamos una tendencia a realizar múltiples estudios sobre usos específicos de las potencialidades educativas y herramientas de internet y el *e-learning* (Snyder, 2004).

Por su parte, si bien la investigación psicoeducativa sobre la relación aprendizaje/TIC es abundante en los últimos diez años, básicamente se ha hecho en función de la definición o aclaración de los efectos respecto de cómo afectan las TIC en el rendimiento escolar, cómo son organizados los ambientes para aprender con TIC, y fuertemente en el último lustro estudios vinculados preferentemente al e-learning, los entornos virtuales, objetos de aprendizaje, la educación virtual a distancia y el trabajo colaborativo mediado por ordenadores. En consecuencia, se trata de estudios que ven en las TIC instrumentos mediadores en el proceso de aprender (Crook, 1998; Duart y Sangrà, 2000; Snyder, 2004; Monereo, 2005).

Algunas conclusiones sobre el aprendizaje desde las ciencias cognitivas llevaron a Reggini (1988) a destacar cinco puntos que responden a la manera cómo la computadora debe emplearse en la enseñanza, los que en este tiempo parecen una obviedad pero que como veremos no necesariamente son aplicados en las actividades

con TIC en contextos educativos, a saber estos puntos fueron: Los alumnos adquieren o elaboran por sí mismos sus conocimientos; el aprendizaje de cualquier tema se apoya en conocimientos anteriores; para aprender algo hay que conocer sus relaciones y derivaciones; el aprendizaje depende de factores no sólo intelectuales, sino afectivos y emocionales, y las personas aprenden haciendo y pensando en lo que hacen.

Desde un punto de vista del *objeto de estudio*, es posible identificar dos ámbitos de indagación; aquel que estudia el aprendizaje *con* uso de las TIC mientras el otro que centra su atención en el aprendizaje *sobre* las TIC, el primero de ellos las percibe como un medio el segundo como un fin. Aprender *sobre* las TIC supone aquellas cuestiones relacionadas con el aprendizaje de las herramientas o ambientes propios a las TIC, a saber, procedimientos asociados al uso de planillas electrónicas, estrategias de búsqueda de información asociadas al uso de la red Internet, etc. Este foco *sobre* las TIC centra su preocupación en los recursos informáticos, en la mejora de éstos para provocar aprendizajes, a través de experimentos principalmente de simulación y modelamiento⁵.

En tanto, en el enfoque sobre aprender *con* TIC, podemos diferenciar a su vez dos grupos de estudios: aquellos que hablan de esta relación desde una perspectiva pedagógica orientada hacia la conformación de modelos didácticos que apoyen el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes; el otro grupo, consiste en estudios psicoeducativos orientados a identificar cambios en los procesos cognitivos en los estudiantes cuando se trabaja con TIC.

Dentro del primer grupo, Gros (2000) sintetiza en tres posiciones las investigaciones que a la fecha se han llevado a cabo: El medio influye en el aprendizaje, que para el caso de la informática esta influencia es positiva, son trabajos preferentemente desarrollados en la década del '80 y en torno a la difusión que tenía el programa LOGO, con Papert (1993) a la cabeza y la definición de ordenador como *talismán* del siglo XX; una segunda posición, es que el medio no influye en el aprendizaje, la principal postura es que los ordenadores son meros vehículos o medios, con lo cual entrega mayor preponderancia o efecto sobre el aprendizaje al método o la disposición (motivación) más que al recurso, por tanto el *efecto* TIC es nulo; por último, el tercer efecto está dado porque el medio puede influir en el aprendizaje, esta

⁵ Para una profundización sobre el tema de *aprender sobre las TIC* se puede revisar el dossier interactivos en <http://www.eduteka.org/HerramientasMente.php>

influencia queda determinada por los atributos intrínsecos del medio y las condiciones contextuales, por tanto la presencia de ordenadores influye de manera variable.

Respecto de estudios orientados hacia análisis psicoeducativos, en la actualidad existe predominancia de la perspectiva constructivista. Siguiendo, dentro del constructivismo, una perspectiva socioconstructivista, las tecnologías (herramientas culturales) han de ser usadas en un contexto estructurado, en el cual hay un(os/as) aprendiz(es) y maestro(s) que en un contexto intersubjetivo, interactúan en un proceso de transmisión cultural, que implica, aprendizaje "significativo" o "burocrático/bancario", según sea el caso y la forma en que se inserte curricularmente la informática.

Esta perspectiva socio-constructivista entiende, según Coll et.al. (1996) que la construcción del conocimiento se produce por la interrelación de tres componentes: el estudiante, el contenido objeto de enseñanza y el profesor. El rol del profesor en este enfoque, es de ayuda en la construcción de significados y sentidos a la información vertida en las actividades escolares, además es quien provee o sugiere el uso de recursos, medios o materiales para acceder a la información que en definitiva, estructuran la realidad y orientan la actividad de aprendizaje (Parcerisa, 1996).

Por otra parte, Cólás (2003) define cuatro líneas de aportaciones científicas de carácter empírico al estudio de las relaciones sobre aprender con TIC.

- a) La primera estudia la influencia de las TIC en el aprendizaje desde el punto de vista de nuevos entornos que producen cambios en relación con los sistemas clásicos de enseñanza, procesos cognitivos que se ponen en uso mediante el manejo de ordenadores, contextos educativos en los que el software y los entornos virtuales se manifiestan útiles.
- b) La segunda línea se refiere a las potencialidades para el aprendizaje que proporciona la dimensión interactiva del trabajo con ordenadores; se investigan las distintas opciones que ofrece Internet y los software desde el punto de vista de la participación, en la generación de conocimiento, de los cuales se perfilan tres áreas de trabajo: tipos de actividades organizadas en torno a un ciclo de aprendizaje; diseño, planificación y puesta en marcha de cursos de formación a

distancia, apoyados en plataformas digitales; colaboración y participación para crear contextos propios de aprendizaje.

- c) Una tercera línea estudia los procesos metodológicos y secuencias operativas que se llevan a cabo en los procesos formativos cuando se utilizan las TIC como fuente de información, tres aspectos son objeto de investigación: la generación de actividades o cómo los profesores plantean las tareas a resolver; las búsquedas de contenidos específicos o cómo los estudiantes traducen y concretan las demandas del profesor y el acceso a la información, es decir, como los alumnos estructuran los recursos y el tiempo.
- d) Por último, la cuarta línea está orientada a transformaciones e impactos provocados por las TIC, en ella se desarrollan las siguientes temáticas: impacto de las TIC en la forma que los estudiantes perciben a los otros, en lo que ellos creen sobre otras culturas, y cómo revisan su propia visión del mundo; cambios que propician las TIC en valores, actitudes y creencias; cambios en las formas de expresión e interacción; procesos de aprendizaje desde la óptica de la construcción social del aprendizaje a través del conocimiento virtual; cómo se constituyen grupos sociales de forma virtual como resultado de la telecomunicación y qué motivaciones conforman estos grupos.

Básicamente esta tesis, cruza dos líneas de las expuestas por la mencionada autora, pues por un lado, interesa la *dimensión interactiva* del trabajo con ordenadores en el aula, como también los *procesos metodológicos y secuencias operativas*. Sin embargo, se percibe que el modo desde el cual se enfoca el objeto de estudio no se encuentra descrito en esta clasificación, la cual deja fuera los estudios que trabajan la relación entre estructuras cognitivas del profesor y prácticas educativas con uso de TIC.

En síntesis, los estudios sobre aprender con TIC, expresan que toda incorporación a los procesos formativos escolares esta mediada por el profesor, agente que, en última (o primera) instancia, resuelve y define su uso. Por tanto, no es sólo fundamental estudiar qué o cómo se aprende usando TIC, si no también qué se hace con ellas en el aula, qué hace al profesor tomar decisiones respecto de sus propuestas didácticas con uso de TIC, es decir, considerar este fenómeno como una realidad compleja (Phelps, Graham y Watts, 2011) que contempla no sólo variables personales

del profesores o del grupo de estudiantes sino también culturales y sociales (De Pablos, Colás y González, 2010; García-Valcárcel y Tejedor, 2010).

Como se ha mostrado, al menos desde la década de los '90 se viene proponiendo que las TIC conforman un recurso imprescindible para asistir a profesores y estudiantes en las tareas escolares. Sin embargo, también se ha cuestionado la efectividad real del uso educativo de estos recursos para el logro de aprendizajes significativos en las áreas curriculares. Para resolver en cierta medida esta disyuntiva, es importante realizar estudios que busquen establecer relaciones entre los usos educativos de las TIC con las concepciones docentes, de modo de hallar algunas explicaciones al por qué no se ha logrado que las TIC mejoren los aprendizajes escolares.

Lo anteriormente dicho, se justifica en parte, por el hecho que el uso de TIC en educación transforma por un lado cuestiones de orden cognoscitivo y comunicativo de las actividades humanas, además también la manera en las cuales se organiza la acción de colaboración. Sin embargo, ha quedado demostrado que para que las TIC tengan efectos en los procesos de aprendizaje, no basta sólo con tener una importante dotación tecnológica instalada en los centros, al contrario, se ha vislumbrado en la última década, que la naturaleza del papel asumido por el profesor en el salón de clase, es crucial para la promoción del aprendizaje y de la colaboración en particular en ambientes basados en TIC (Rasku-Puttonen, Eteläpelto y Häkkinen, 2002; Säljö, 1999), así como también sus actitudes ante el computador y sobre su uso educativo (Albirini, 2006).

Coll, Mauri y Onrubia (2008) definen cuatro tipos de uso de TIC, extraída del análisis de secuencias didácticas de profesores, una de las cuales es de historia contemporánea en la formación universitaria de licenciados en historia:

- a) Usos de las TIC como instrumento de mediación entre los alumnos y el contenido o la tarea de aprendizaje. En este tipo de usos, los alumnos utilizan las TIC para acceder a los contenidos de enseñanza y aprendizaje, explorarlos, elaborarlos y comprenderlos en formas y grados diversos, o como apoyo a la realización o resolución de tareas o actividades específicas de enseñanza y aprendizaje.
- b) Usos de las TIC como instrumento de representación y comunicación de significados sobre los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje para el profesor y/o los alumnos. En este caso, profesores o alumnos utilizan las TIC

fundamentalmente como apoyo a la presentación y comunicación a otros (en el caso del profesor, a los alumnos; en el caso de los alumnos, al profesor, a otros alumnos, o a audiencias más o menos externas) de determinados aspectos, más o menos amplios, de los contenidos y tareas que les ocupan.

- c) Uso de las TIC como instrumento de seguimiento, regulación y control de la actividad conjunta de profesor y alumnos alrededor de los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje. El elemento distintivo de este tipo de usos es la vinculación entre la utilización de las TIC y la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, entre utilización de las TIC y evaluación de dicho proceso.
- d) Usos de las TIC como instrumento de configuración de entornos de aprendizaje y espacios de trabajo para profesores y alumnos. En este tipo de usos, las TIC se emplean para recrear o generar entornos de aprendizaje o espacios de trabajo específicos, que existen, esencialmente, gracias a ellas, y que no se limitan a reproducir, imitar o simular entornos preexistentes sin presencia de las TIC.

Por su parte, en el estudio realizado por Sigalés, Mominó, Meneses y Badia (2009), donde parte de la muestra correspondía a profesores de historia, se reportan 9 usos educativos de las TIC y diez usos educativos de las TIC por parte de los estudiantes, los cuales son presentados a continuación, desde el más al menos utilizado:

Cuadro I.2.1. Usos educativos de TIC de profesores y estudiantes según Sigalés et.al (2009)

Uso TIC del profesor	Uso de TIC de los estudiantes
1. Apoyo a la exposición oral.	1. Realizar búsqueda de información y documentación.
2. Presentar contenidos mediante sistema multimedia.	2. Acceder a información previamente seleccionada.
3. Proporcionando guías y orientaciones.	3. Realizar ejercicios.
4. Apoyo a las conversaciones con los estudiantes.	4. Obtener y acceder a información de la realidad.
5. Mostrando ejemplos de productos.	5. Elaborar productos.
6. Demostraciones que simulan escenarios.	6. Realizar determinadas operaciones.
7. Comunicarse con los alumnos.	7. Organizar y clasificar documentos relacionados con la asignatura.
8. Dinamizar un aula virtual.	8. Comunicarse con otros estudiantes.
9. Monitorear la evolución de los aprendizajes.	9. Realizar trabajos colaborativos.
	10. Aprender en entornos complejos de aprendizaje.

Sin duda, este trabajo permite vislumbrar, a partir del autorreporte de los profesores y los estudiantes, cuáles son los usos que hacen de las TIC en el aula escolar. Como se observa, prima una práctica con TIC que refuerza en el caso del profesor usos

de corte expositivo, por tanto transmisiva y tradicional. En tanto, los estudiantes hacen uso de las TIC mayoritariamente para acceder a información, y en menor medida para elaborar productos, realizar ejercicios o colaborar, corroborándose con ello que el uso educativo de las TIC en apariencia refuerza más bien las prácticas habituales o tradicionales de las escuelas, en vez de constituirse en un factor determinante para la innovación.

Por su parte, las perspectivas que trabajan el andamiaje, como construcción de ayudas educativas eficaces entre aprendiz y tutor, elaboran algunas propuestas, de orden constructivista, en cuanto a opciones o formas de incorporar ayudas educativas con TIC. Por ejemplo, Rasku-Puttonen et.al. (2002) realizan una investigación sobre el desarrollo de un proyecto en la asignatura de historia con uso de TIC, en dos escuelas de educación secundaria, cuyo objetivo fue determinar cómo los diferentes tipos de roles del profesor desencadenan diferentes tipos de actividades de aprendizaje. Los resultados consignan cuatro categorías que describen el tipo de interacción social con TIC:

- a) apoyo técnico, se entrega información de soporte y guía de uso de software o hardware, es así como lo primero que se ha de hacer es enseñar a usar el recurso informático que se ha de usar.
- b) control y organización de las situaciones de aprendizaje, el profesor organiza y supervisa el trabajo de los estudiantes. Proceso de apoyo más o menos estructurado del trabajo que llevan a cabo los estudiantes para resolver la tarea.
- c) negociación de la acción, orientación para el trabajo estratégico. Puesta en común de los avances y dudas que permiten orientar el trabajo de mejor manera para llegar al fin deseado.
- d) negociación del significado, asesoramiento y comunicación respecto de temas, roles y soporte a la construcción de conocimiento de los estudiantes. Parte final que permite la construcción del conocimiento compartido.

En segundo lugar encontramos el modelo que nos ofrece Badia (2003), al referir siete ayudas educativas con TIC en el contexto de una secuencia de aprendizaje dentro de un modelo social de interacción: favorecer la comprensión de la actividad de aprendizaje, planificar el aprendizaje, proveer contenidos, caracterizar las tareas de aprendizaje, proporcionar apoyo a la construcción de conocimientos, comunicarse, y evaluar el progreso de los aprendizajes.

Por su parte, según Hannafin, Land y Oliver (1999) existen cuatro tipos de ayudas educativas utilizadas en entornos informáticos: conceptual, metacognitivas, de procedimiento y estratégica.

- a) Los andamiajes conceptuales incluyen consejos y avisos diseñados para ofrecer orientación acerca del conocimiento que se ha de examinar durante la resolución de un problema.
- b) Los andamios metacognitivos son agentes cuyas funciones ayudan a los estudiantes a la libre regulación de los procesos asociados con la gestión del propio proceso de aprendizaje.
- c) Los andamios de procedimiento ayudan a los estudiantes a utilizar los recursos y la forma de realizar ciertas tareas.
- d) Los andamios estratégicos aportan a que los estudiantes sean conscientes de las diferentes técnicas para resolver los problemas y les exponen a la solución seguida por otros pares o expertos.

Con todo, la mayoría de los ambientes informáticos para aprender incluyen más de un apoyo a los estudiantes para facilitar el logro de la tarea.

Asimismo, investigaciones recientes muestran que los alumnos tienen dificultades para la autorregulación cuando utilizan entornos informáticos en sus procesos de aprendizaje escolar por lo tanto aprenden poco (Azevedo y Cromley, 2004; Greene & Land, 2000; Hannafin y Land, 1997). Por ejemplo, según Azevedo, Crowley y Seibert (2004), los estudiantes no desarrollan las capacidades para planificar, fijar metas, supervisar su propia comprensión, utilizar estrategias eficaces, y reflexionar sobre su progreso durante el desarrollo de las actividades con TIC. Dado que los alumnos tienen dificultades para la regulación de varios aspectos de su aprendizaje en entornos basados en la tecnología, una cuestión primordial es determinar empíricamente si la entrega de ayudas educativas por parte de la tecnología o del profesor resulta eficaz en el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos.

Por su parte Lim y Tay (2003) definen cuatro tipos de uso de TIC, a partir del estudio de 15 lecciones diferentes, dos de ellas de estudios sociales:

- a) Como herramienta informativa, en la cual las TIC son utilizadas para buscar o entregar información.

- b) Como herramienta situacional, aquí las TIC son consideradas para generar ambientes de aprendizaje simulado o motivador.
- c) Como herramienta constructiva, que dice relación con el uso de TIC para elaborar o construir recursos o productos de aprendizaje
- d) Como herramienta comunicativa, que establece que las TIC son usadas como ambientes de intercambio de información o mensajes.

Los ejemplos o clasificaciones de tipos de ayudas educativas con TIC que se han exhibido hasta ahora son de carácter genérico, por tanto, aplicables para cualquier tarea en contextos escolares con TIC. Sin embargo, como se ha demostrado, los tipos de ayuda educativa no son iguales o estáticos, más bien son flexibles y varían por razones tales como las intencionalidades pedagógicas, las características didácticas, las cuestiones epistemológicas propias de cada ámbito disciplinar, como también de los contextos de ejecución (Drenoyani y Selwood, 1998; Levin, 2006; Matzden y Edmus, 2007).

Aún considerando el carácter general de dichas clasificaciones, será relevante al estudio identificar el tipo de uso que propone el profesor a sus estudiantes, centrándose en los tipos de interacción que el profesor realiza usando las TIC, en relación con las diferentes ayudas educativas que ofrece a sus estudiantes.

Por otra parte, como ya se ha dicho, al parecer, no existe consenso en que exista una relación directa entre la concepción que el profesorado posee sobre los modos de enseñar e incluso de la finalidad de la disciplina que enseña, con la inserción de las TIC en la escuela. En particular en la enseñanza de la historia, no hemos logrado dar con la suficiente evidencia que permita emitir algún juicio certero al respecto.

En cualquier caso, en la enseñanza de la historia, la utilización de las TIC, para “simular” o “re-vivir” el pasado, el acceso a fuentes de información documental, gráfica e icónica implica una redefinición del concepto de enseñar historia en la escuela. Es así como parece imposible seguir pensando que la historia se ha de enseñar y aprender simplemente como un compendio cerrado de conocimientos sobre hechos y procesos del pasado que el estudiantado debe almacenar memorísticamente.

Por el contrario, la utilización de estas herramientas informáticas adquiere sentido y significación si concebimos los aprendizajes históricos como procesos de “reconstrucción”, no sólo en el sentido otorgado por la psicología cognitiva, sino

también desde una perspectiva del “conocimiento histórico” acerca de que la historia relatada por el historiador (historiografía) no es la copia fiel de algo que existió (lo real), sino una construcción o re-creación del autor. Por ello podemos señalar que “en Historia todo es realidad virtual” (González 2001:19). Realidad virtual que el historiador reconstruye a partir de los restos y huellas que va recogiendo de su singular manera de ver el pasado. Además, es también reconocido por los estudios sobre el conocimiento histórico, que el campo de trabajo del historiador no es el pasado en sí mismo ya que éste nunca puede ser cognoscible directamente, sino que la recreación del mismo a través del método interpretativo a partir de evidencias, ante lo cual le es imposible desligarse de su subjetividad.

Por tanto, no existe una historia, sino formas de historiar o de hacer historia, en consecuencia no existe una historia que enseñar, sino diferentes enfoques de transferir la ciencia histórica para que sea aprendida en un contexto escolar. En otras palabras, historias educativas diferenciadas en función de objetivos distintos, finalidades educativas diversas y alternativas metodológicas o didácticas disímiles. Por ello es que en algunos contextos (tiempos y espacios) a ciertos estudiantes les puede interesar una historia apoyada en el saber declarativo o expositivo del profesor, bien en otros o para otros, resulta más interesante el uso de estrategias dirigidas a favorecer la comprensión de los procesos y la perspectiva crítica del pasado, por medio del uso de recursos didácticos que privilegien la interacción.

Respecto de publicaciones o estudios sobre el uso de TIC en la enseñanza de la historia no ha sido fácil encontrarles, por dos razones, aparentemente no ha sido preocupación de la investigación psicoeducativa estudiar como enseñan los profesores de historia con uso de TIC. Por otro lado, cuando existe este interés aparecen dentro de estudios donde se contemplan varias disciplinas, no realizándose necesariamente análisis comparados entre éstas.

A lo que ya hemos mencionado, estudios que dentro de sus muestras cuentan con profesores de historia o ciencias sociales, podemos agregar, por ejemplo, Ruthven, Hennessy y Deaney (2003), que presentan un estudio sobre incorporación de internet en ámbitos escolares, trabajando entre otras áreas con profesores de Ciencias Sociales; Wasserman y Millgram (2005), realizan un estudio de uso de TIC diferenciando cuatro grupos de profesores, uno de ellos de humanidades. Ruthven, Hennessy y Deaney (2005), examinan las ‘teorías prácticas’ de los profesores respecto de la contribución de

las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, teniendo como referentes profesores de Historia y Geografía. Hammond, Reynolds e Ingram (2011), estudiaron el comportamiento de futuros profesores en relación a cómo y por qué usan TIC en sus prácticas, de la muestra (N=340) solo 9 eran de historia.

El estudio de Hillis y Munro (2005), exhibe un panorama general respecto de los usos de las TIC en las clases de historia en el contexto escolar europeo. Este reporte se centra específicamente en el tipo de software utilizado y en la cobertura de las TIC en países de este continente, focalizándose en último término en la realidad de Escocia. Llama la atención de las conclusiones de este trabajo, la demanda de los profesores por software que incentivarán las capacidades investigativas en los estudiantes, es decir, un uso de TIC para indagar y reflexionar, o sea, cuestiones focalizadas en la tarea y no sólo en el contenido.

Por otra parte, en el Campus Cervantes Virtual es posible encontrar estudios relacionados con el uso de TIC en Ciencias Sociales, entre los que podemos mencionar el trabajo *History, ICT and values; a case study of Northern Ireland* de Roger Austin y *La actitud del profesor ante los nuevos retos que suponen la incorporación de las TIC en el currículum y la enseñanza de las CC.SS.* de Francisco Trigueros⁶. En el primero de estos trabajos, se presentan una serie de antecedentes respecto de estudios realizados en torno al uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de historia en la escuela, algunas conclusiones están relacionadas a que las TIC favorecen el aprendizaje de contenidos en historia de manera asociada con la estrategia utilizada por el profesor y a la finalidad que le da a su enseñanza, es decir, más que el recurso TIC en si mismo parece ser más importante cómo se organiza didácticamente el uso del recurso (pequeños grupos) y qué persigue el profesor cuando usa TIC con sus estudiantes (formar ciudadanos para el siglo XXI).

En tanto, el trabajo de Trigueros, resulta interesante pues muestra que los docentes en su mayoría aceptan la inclusión y utilización de las TIC en el currículum, pero denuncian factores externos que impiden que el maestro las utilice, entre los cuales destacan la brecha generacional y falta de formación específica. A su vez el estudio indica que el profesorado aplica lo aprendido en TIC en el estudio de las ciencias sociales mayoritariamente cuando la administración del establecimiento lo exige, en

6 En: María Isabel Vera y David Pérez, eds. Disponible en :<http://xurl.es/2obt1>

síntesis se ve una actitud favorable pero dirigida por exigencias externas al propio juicio del profesor.

Centrarnos en profesores de historia obedece a una opción clara, en cuanto a que las concepciones del profesor se vinculan a un ámbito disciplinario específico y un contexto definido, según lo cual el profesor de historia construye sus concepciones a partir de sus experiencias vitales, modificando su modo para determinar la finalidad del aprender y enseñar historia en enseñanza media según las variables propias a su ambiente de desempeño. En segundo lugar, la opción por profesores de historia, tiene que ver con que el marco curricular establecido en Chile desde el año 1998, define usos de TIC específicas para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de manera transversal, a todas las asignaturas como recursos pero también incluidos, como en el caso de historia, a manera de contenidos, es así como los medios de comunicación y las tecnologías se estudian en historia en cuanto a su evolución e impacto social propio de los siglos XIX y XX, donde se han de ver los impactos de las TIC en la sociedad y la cultura actual.

Con todo, las ayudas educativas propuestas por el profesor se sustentan en gran medida en sus concepciones. Es así como otorgará más o menos énfasis en el uso de las TIC en sus ayudas propuestas en una unidad didáctica, según cómo conciba el aporte de ellas para el aprendizaje y la enseñanza de su disciplina. Siguiendo esta lógica, según Land (2000), es posible plantear que existen profesores que ofrecen “*mucha ayuda*” y otros que dejan a sus estudiantes en plena “*libertad de acción*”, en consecuencia, hay quienes dirigen todo lo que los alumnos deben hacer (incluso definen las web que han de visitar) en tanto habrá otros que sólo dan directrices generales, quedando el uso de las TIC a la libre determinación de los estudiantes.

Lo dicho nos lleva a definir, sin ánimo de construir una taxonomía exhaustiva, en el caso del uso de TIC en aulas escolares de historia, que pueden existir profesores más bien ocupados en hacer clases de computación, es decir, sitúan al ordenador como un fin en si mismo. Por ejemplo, hacer gráficos en geografía de la población para aprender a usar Excel. Otros que estructuran el uso de las TIC como apoyo a las clases, en las cuales el profesor usa el ordenador como “pizarra virtual” (data show), por tanto, es sólo un recurso audiovisual que transmite contenido. Otro grupo de profesores, hará la clase con ordenador, lo cual significa que el computador es usado por los estudiantes y a través de él desarrollan el contenido de la clase haciendo archivos y utilizando las

diferentes herramientas (reemplaza al cuaderno o al libro). Por último, encontramos el uso como espacios virtuales en el cual el ordenador reemplaza a la clase, aquí hablamos de opciones *on-line* o *blended learning*.

Con todo, la literatura específica demuestra lo relevante de usar TIC en particular para enseñar historia y como las políticas públicas, cada vez más, exigen su incorporación. Con ello el profesor, mayoritariamente, se ve ante la encrucijada de o ir *contra la corriente* y no utilizar TIC o bien de *inventar* modos de uso y proponer actividades que, como se ha mostrado, se expresan en diferentes niveles y tipologías, pues preferentemente no ha sido formado para sus usos didácticos.

En el siguiente apartado se expone una propuesta teórica de usos educativos de las TIC en particular para profesores de historia.

4. PROPUESTA: EL ESTUDIO DE LOS USOS EDUCATIVOS DE LAS TIC EN CLASES DE HISTORIA

Según se ha revisado en este capítulo podemos asumir que existirían de manera específica al menos tres modos de conceptuar el trabajo con TIC en ámbitos escolares, los que se deducen de las tradiciones psicoeducativas vistas. Ahora bien, si estas tradiciones se conectan con las concepciones sobre aprender y enseñar definidas en el capítulo 1, configuramos por un lado, que el enfoque de la enseñanza asistida por ordenador, al asumir posturas desde un enfoque conductista se aproxima a una concepción transmisiva del contenido disciplinar, porque ambas tiene como telón de fondo una enseñanza que se dedica a entregar información y mostrar la realidad como elementos externos al sujeto, desde afuera, persiguiendo un aprendizaje que debe ser fiel reproducción (una copia) de esa realidad externa.

Por otra parte, el enfoque de las herramientas cognitivas, como los propios autores lo indican de manera patente es un enfoque que no se concibe fuera del paradigma constructivista, pero según anotamos, más asociada a un constructivismo individual pues asume un tipo de enseñanza en que el estudiante decide itinerarios, actividades y metas, lo que supone un uso de TIC como apoyo al desarrollo cognitivo individual, por tanto asociada a una concepción sobre aprender y enseñar que pone el foco en los intereses individuales de los estudiantes.

Por su parte, los usos educativos con orientación a utilizar entornos abiertos de aprendizaje, se ubican también dentro del paradigma constructivista, pero con un enfoque social, pues es de su interés la configuración de una enseñanza que favorezca la interacción educativa, la construcción colectiva del conocimiento, por tanto, un aprendizaje participativo.

Toda vez que se han establecido las relaciones entre concepciones del profesor sobre enseñar y aprender con las diferentes tradiciones psicoeducativas vigentes respecto del uso educativo de las TIC, es preciso clarificar, por el momento de manera teórica, el tipo de prácticas que están asociadas a cada una de ellas, para ello, usamos la matriz de categorías sobre aprender y enseñar determinadas en el primer capítulo de la tesis, tal como se expone en el cuadro I.2.4, cambiando los dispositivos temáticos por aquellos que se encuentran más orientados hacia un quehacer educativo con TIC:

Cuadro I.2.4. Aprender y enseñar historia con TIC

Dimensión sobre uso de TIC	Tipo de Práctica de Enseñanza / Aprendizaje de la historia		
	Externa transmisiva	Individual constructiva	Social constructiva
Planificar el uso de la TIC.	Complementar una actividad	Como actividad de los estudiantes	Profundizar en la información
Tipo de uso educativo del profesor	Exponer contenido y entregar información	Mostrar ejemplo, presentar contenidos	Comunicativo, simulaciones de escenarios
Tipo de uso educativo estudiantes	Acceden y organizan información de modo restringido	Buscan información, realizan ejercicios	Acceden a información, comparten y discuten
Tipo de ayuda que ofrece a sus estudiantes y su papel durante el trabajo.	Dar instrucciones y supervisar el buen manejo del contenido, mantiene distancia respecto del uso de las TIC	Poca ayuda, deja que los alumnos trabajen	Mucha ayuda, respecto de los procedimientos de la tarea
Frecuencia de uso de los computadores de parte del profesor	Alta. las usa para exponer contenido buena parte de la clase	Deja que la usen los estudiantes de modo muy dirigido	La usan sus estudiantes de manera libre
El tipo de software que utilizan.	Básicamente software de productividad para dar respuesta a alguna guía de aprendizajes o cuestionario	Internet dirigido	Internet abierto
Las interacciones ante la computadora	Profesor – ordenador – estudiantes	Ordenador – estudiantes – profesor	Estudiantes – profesor - ordenador
Formación en TIC	Aprender a usar las TIC (recursos)	Didáctica sobre el uso de TIC	Entornos complejos
Dificultades en el uso de TIC	Los estudiantes saben más que el profesor	Bajo nivel de acceso a computadores.	Alienación
Beneficios en el uso de TIC	Acceso a información	Motivación e implicación en la actividad para los estudiantes	Abre nuevos espacios y ofrece otras herramientas

A continuación son detalladas cada una de estas relaciones entre las dimensiones sobre el uso de TIC expuestas en el cuadro anterior.

4.1. Uso educativos de TIC en una práctica externa transmisiva.

Un profesor dentro de este tipo de concepción tiende a tener una práctica eminentemente transmisionista y reproductiva, planifica la enseñanza con computadoras basándose en actividades propuestas desde el currículo normativo o el libro de asignatura, básicamente proponiéndolas como fuente de información complementaria o amplificadora de la materia correspondiente, o bien usándola él para ejemplificar o apoyar una exposición. Por su parte los estudiantes principalmente usan las TIC para acceder a información previamente indicada por el profesor, la cual deben organizar en un producto específico.

El tipo de ayuda que ofrece a sus estudiantes durante el proceso de trabajo es bajo o nulo, más bien lo hace al inicio de la secuencia. Por tanto, en el apoyo tecnológico como pedagógico, el profesor da las instrucciones para el trabajo de los estudiantes de modo muy dirigido, propone los pasos a seguir en cuanto a las búsquedas que hay que hacer ya sea en el software o las páginas usadas, por tanto su papel es dar instrucciones y supervisar (vigilar) su cumplimiento, además de revisar el contenido.

Es un profesor que no rechaza el uso de tecnologías sin embargo prefiere que sean los estudiantes quienes les ocupen para realizar trabajos, guías de ejercicios o complementar información a través de búsqueda direccionada.

En cuanto al tipo de software que utilizan son básicamente paginas web de historia, que aportan información a los estudiantes acorde con las temáticas planificadas según el plan de estudios. En consecuencia, en una clase con ordenadores se privilegia la interacción de los estudiantes con el computador, partiendo siempre desde el profesor que propone actividades específicas en el ordenador para que los alumnos ejecuten. Se organiza, por tanto una secuencia profesor – ordenador - estudiante.

Es así como un profesor cercano a este tipo de uso de TIC, en caso de seguir algún perfeccionamiento en la línea de recursos informáticos, solicita cursos focalizados en la entrega de ejemplos (recursos, software y web) transferibles a su realidad, básicamente le preocupa aprender a usar las TIC para no quedar retrasado respecto de lo que saben sus estudiantes.

Por último sus opiniones respecto de las principales dificultades giran en torno a que los estudiantes saben más que ellos, por tanto, se hace difícil controlar su uso. Referente a los beneficios, destaca que son una gran fuente de información de rápido acceso, centrando su posición en la eficiencia.

4.2. Uso educativos de TIC en una práctica constructiva individual.

En esta categoría, un profesor planifica la enseñanza con computadoras considerando, en primer lugar, que sean recursos potencialmente motivadores. Es decir, que permitan que el estudiante se sienta motivado para realizar la tarea.

El tipo de uso educativo preferente del profesor será para ejemplificar o modelar, presentando recursos que porten en sí mismos contenido. Los estudiantes en tanto harán uso de la TIC para buscar información de modo libre pero muy vinculado al desarrollo de ejercicios.

En cuanto al tipo de ayuda que ofrece a sus estudiantes es también de poco apoyo tecnológico respecto de qué software usar o qué páginas web visitar. En tanto su rol durante el trabajo es pasivo, más bien apoya a los estudiantes en cuestiones metodológicas o procedimentales, principalmente en cuanto le hagan preguntas respecto de las tareas que se deben ejecutar.

La frecuencia de uso de los computadores es esporádica ya que considera que su uso es más bien una exigencia social y de uso preferente del estudiante, ahora bien cuando lo hace utiliza mayoritariamente software de productividad y páginas web referenciadas por él mismo, siendo igual que el caso anterior, acordes con los temas expuestos en el plan de estudios.

Las interacciones ante la computadora se dan en la relación que pone el énfasis en los ordenadores, pues interesa el proceso que los estudiantes realizan con las TIC, luego el profesor evalúa el producto. De esta forma la secuencia será ordenador - estudiante – profesor.

Un profesor en esta categoría, hará sus peticiones para futuras experiencias de formación en TIC, vinculadas a la didáctica disciplinar, entendida ésta desde una mirada restringida, con el interés en que se les enseñe a usar mejor el ordenador para poder interactuar con los computadores y así apoyar a sus estudiantes y poder planificar más actividades con estos recursos.

Finalmente, un profesor en esta categoría manifestará opiniones respecto de las dificultades en el uso de TIC relacionadas al acceso y cantidad de computadores. En tanto los beneficios los percibe en la motivación de los estudiantes en cuanto a su implicancia en la actividad, lo cual repercute en mejores trabajos.

4.3. Uso educativos de TIC en una práctica constructiva social.

Por su parte un docente en la concepción de teoría constructiva social planifica la enseñanza con computadoras según las necesidades propias de la unidad didáctica. Más bien, primero diseña según el tema y su contexto, luego busca los recursos apropiados.

En cuanto al uso educativo que hace de las TIC el profesor será de orden comunicativo, es decir, le interesan instancias para comunicarse con sus estudiantes o que ellos establezcan contactos por medio de la publicación de contenido original. Asimismo, las TIC las presenta como herramientas para simular espacios o entornos de orden histórico, de modo de re-crear la historia. Los tipos de uso de los estudiantes, por su parte, se corresponden con acceso a información de la realidad y participación de entornos virtuales de aprendizaje.

El tipo de ayuda que ofrece a sus estudiantes es variado, básicamente de apoyo en la problematización de la tarea y destacando el aporte que puede significar el uso de

los recursos sugeridos. En este sentido su papel es de un guía durante la actividad y en la selección de recursos TIC que son seleccionados (la estrategia) con todo se involucra en las actividades como uno más en los grupos.

En tanto la frecuencia de uso de los computadores es habitual ya que los considera relevantes por su relación con el contexto de los estudiantes, por tanto intenta ofrecer variadas alternativas para que usen TIC (reforzamiento, complementariedad, soporte para trabajos e informes, etc.).

Un profesor en esta concepción utiliza mayoritariamente software diversos y variados, potenciando la búsqueda en internet. Es por ello que las interacciones ante la computadora parten desde el estudiante, quien organiza su trabajo con el profesor que asesora dicho proceso y luego es utilizado el ordenador.

En tanto sus peticiones para futuras experiencias de formación irán orientadas hacia el diseño y creación de entornos que usen mucha tecnología orientándose hacia la innovación con TIC.

En cuanto a las opiniones respecto de las dificultades al usar TIC con sus estudiantes las refieren básicamente hacia la potencial alienación que acarrea el excesivo uso de TIC en los estudiantes. En tanto, los beneficios cuando usan computadoras le encuentran en la apertura a otros *mundos o espacios* más allá del aula escolar y el acceso a diversas herramientas.

En síntesis en este segundo capítulo, primeramente se ha desarrollado un análisis conceptual del significado de *práctica pedagógica*. En segundo término se han presentado las principales perspectivas desde donde se ha estudiado el uso de la TIC en contextos escolares, en particular lo relacionado a los tres enfoques psicoeducativos. Así mismo se ha mostrado, cuestión que no ha sido fácil, que existe una relación entre las categorías sobre aprender y enseñar expresadas en el capítulo anterior, con los modos o formas de concebir el trabajo con TIC según las perspectivas psicoeducativas descritas. Por tanto, se ha logrado construir una matriz categorial sobre prácticas del profesor de historia con TIC, la cual estará a la base del análisis del estudio de los casos indagados.

A continuación se expone la fase empírica de la tesis, que da cuenta del marco metodológico y de los resultados, los cuales serán contrastados y discutidos en base a los referentes teóricos hasta ahora presentados.

Segunda Parte:

**II. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.
Fase Empírica**

II. 1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

1. INTRODUCCIÓN DE LA METODOLOGÍA

En consideración a lo expuesto en los capítulos teóricos precedentes, a continuación se expone el marco metodológico que ha sido diseñado y ejecutado en la investigación con el propósito de conocer las concepciones del profesor sobre aprender y enseñar historia con TIC, el uso educativo de las TIC y la relación entre concepciones y prácticas.

Para cumplir con estos propósitos se utiliza una propuesta de trabajo empírico de orden mixto, que supone el uso de estrategias de recolección de información que combinan técnicas cualitativas y cuantitativas.

En tanto, el enfoque de análisis de la información se configura preferentemente desde una mirada cualitativa, puesto que la investigación, siguiendo a Ruiz (1999), pone énfasis en cuatro elementos: el significado, la inducción, la flexibilidad y una perspectiva holística.

El significado, es abordado desde la categorización de las concepciones y la caracterización de la práctica educativa, dotando de sentido a la misma a partir de las propias concepciones docentes; en ningún caso desde parámetros externos, ya que nuestras unidades de análisis son lo que el docente dice hacer (concepción) y lo que efectivamente hace (práctica). Todo ello dentro de un marco de análisis fenomenográfico.

En cuanto a la inducción, ha sido relevante situarnos en el contexto específico y desde allí levantar la información. En cada caso observamos y analizamos en el espacio real el ejercicio profesional considerando los diferentes ambientes de trabajo. Consideramos que cada profesor es una unidad en sí misma, ya que su contexto las hace diferentes, lo que no quiere decir que de los análisis intracasos emerja información que nos hará entender mejor el contexto global u otros contextos similares, en concordancia con el principio hologramático que nos dice que una parte del fenómeno nos permite entender lo global pues en ella también se encuentra la totalidad representada “Así, la sociedad y la cultura están presentes en tanto que “todo” en el conocimiento y en los espíritus cognoscentes” (Morin, 2003:39).

El aspecto cultural propio de cada caso sin duda nos hace ser flexibles en el modo de captar y analizar la información. De tal forma se plantea la exigencia de interpretar los datos, considerando la pertenencia a una cultura particular, ya que no es

posible soslayar el hecho que en las aulas ocurren particulares sucesos que emanan de su cultura circundante que proviene de una escuela especial y específica, pero a su vez de la presencia de ciertas regularidades que las aúnan en tanto instituciones sociales instaladas culturalmente para efectos de reproducción (Hargreaves, 2003, 2006). Por otro lado, también hay que considerar que el mismo profesor es en si un universo cultural, cargado de sus experiencias vitales y biográficas (Saljö, 1997).

Por su parte, la perspectiva holística está considerada en tanto no sólo interesa lo que el profesor declara, sino que vamos a contrastar aquello con su práctica real, configurando un análisis interpretativo que pone en relación el discurso y la acción docente con el marco conceptual desarrollado. En concordancia, el investigador ve al escenario, a las personas o a los grupos desde una perspectiva holística pues no las reduce a variables, sino que las contempla como un todo, estudiando a los sujetos en relación con el contexto, su pasado y su presente (Taylor y Bogdan, 1984).

A continuación se exponen secuencialmente cinco puntos: en primer lugar, son descritos los propósitos y preguntas de investigación. En segundo lugar, el diseño de investigación y los criterios de selección de los casos. En tercer lugar, la descripción y caracterización de los profesores participantes. En cuarto lugar, son descritas las unidades de análisis. En quinto lugar, se detalla el procedimiento de recolección de datos junto a los instrumentos de recogida de información y las técnicas de análisis de los datos.

2. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio -que indaga en la relación entre concepciones y prácticas de enseñanza con TIC fundamentada en el marco teórico-, no queda sólo en lo que los profesores profesan o declaran a través de la aplicación de una encuesta o cuestionario, sino que también presta atención a las actividades lectivas de aula. En suma, queremos captar el momento en que los profesores usan TIC con sus estudiantes para buscar las conexiones con sus concepciones.

Establecer este propósito obedece a una serie de interrogantes que nos hemos planteado de manera general durante nuestro devenir académico. En particular, al momento de definir esta tesis, los cuestionamientos quedan consolidados en cuatro preguntas que son respondidas en esta investigación:

- ¿Cuáles son las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC de los profesores en el área curricular de historia?
- ¿Qué tipos de uso de TIC proponen los profesores a sus estudiantes en clases de historia?
- ¿Existe relación entre las concepciones del profesor sobre aprender y enseñar con TIC y el uso que hace de ellas en su práctica de aula?
- ¿Qué tipo o nivel de concepciones del profesor sobre aprender y enseñar tiene mayor incidencia en los usos educativos de las TIC en una secuencia didáctica de historia?

2.1. OBJETIVOS

Planteamos los siguientes objetivos, para cumplir de manera efectiva con los propósitos que se han propuesto en esta investigación. Por un lado, conocer las concepciones del grupo de profesores⁷ de historia seleccionados para este estudio, sobre aprender y enseñar con TIC, por otro lado, caracterizar los usos educativos de las TIC y en última instancia, relacionar ambos aspectos.

a) Objetivo General

- Caracterizar y comprender las relaciones existentes entre las concepciones de los profesores sobre enseñar y aprender historia con TIC y los usos que hace el profesor de las TIC en sus prácticas educativas.

El objetivo general, da cuenta del propósito principal de la tesis, que como ya se ha dicho pretende caracterizar concepciones sobre aprender y enseñar historia y los usos educativos de las TIC en una secuencia didáctica de historia. A partir de esta caracterización, se persigue comprender las relaciones entre las concepciones y las prácticas con TIC.

b) Objetivos Específicos

- 1) Identificar, definir y categorizar las concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC de profesores de Enseñanza Media.

⁷ En adelante para efectos prácticos se hará mención indistintamente a este grupo como “*profesores*”, o a un caso en particular como “*profesor*”, sin hacer distinción de género, de manera de no dar *pistas* para la identificación de los casos

El primer objetivo específico se focaliza en las concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC de los profesores. En primer lugar, se identificarán las concepciones que emerjan del discurso de los profesores las cuales se definirán y ejemplificarán, lo que conlleva posteriormente un proceso de categorización de dichas concepciones. Este ejercicio supone, por un lado el develamiento de las concepciones de todo el grupo de profesores. En segunda instancia, observar el comportamiento de dichas concepciones en cada profesor, de modo de descubrir conexiones entre los ellos.

- 2) Identificar y caracterizar el uso educativo de las TIC que ofrecen los profesores a sus estudiantes durante el desarrollo de una secuencia didáctica de historia.

Este segundo objetivo, está focalizado en las prácticas educativas con TIC de los profesores. Primeramente, se han de identificar los diferentes tipos de actividades con TIC que los profesores ofrecen a sus estudiantes, en segundo término se han de caracterizar dichos usos en función de los procesos de interacción que ocurren durante la ejecución de una secuencia didáctica, en procesos de análisis intracasos e intercasos.

- 3) Relacionar las concepciones sobre aprender y enseñar con el uso educativo de las TIC que ofrecen los profesores a sus estudiantes durante el desarrollo de una secuencia didáctica de historia

Por último, este tercer objetivo supone una síntesis del proceso investigativo, en la cual se reúnen e interconectan los resultados emanados del trabajo de análisis de la información concerniente a los primeros dos objetivos. En este sentido, la relación que se busca establecer se hace en función de un análisis interpretativo, entre las concepciones identificadas y categorizadas en el objetivo primero, con los tipos de uso educativo de las TIC y los procesos de interacción que ocurren en las respectivas secuencias didácticas identificados en el segundo objetivo.

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS CASOS

Siguiendo a Cook y Reichardt (1997), se asume como opción una mixtura en la aplicación de técnicas de recogida y análisis de datos, en tanto ello nos permite de manera eficaz y certera dar cuenta de los propósitos y objetivos que hemos planteado. De este modo, se utilizan para recoger información entrevistas y filmación de clases, mientras que el análisis se realiza mediante el tratamiento de los datos de tipo estadístico descriptivo, fenomenográfico e interpretativo.

Si bien esta investigación en lo sustantivo se sustenta en un enfoque fenomenográfico, puesto que busca una comprensión del fenómeno estudiado a partir del análisis inductivo de la información recogida, no desconoce que para cumplir los objetivos es posible utilizar técnicas de recolección de información y de análisis de datos complementarias haciendo “uso combinatorio de varios métodos con grados diferentes de interrelaciones entre ellos” (Flick, 2004:284). Esta complementariedad, se concreta a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, la filmación en video de una secuencia didáctica y sus respectivos análisis de orden cuantitativo y cualitativo.

Para cumplir con los objetivos se propone un modelo indagativo y analítico cimentado en un enfoque de la investigación basada en casos. Stake (1999:16) define un *caso* como “algo específico, complejo y en funcionamiento; en este tipo de investigación el investigador construye el conocimiento a través de una investigación densa, de una comprensión experiencial y analizando múltiples realidades”. En esta tesis realizamos un estudio de casos de tipo *múltiple*, ya que no busca la generalización o transferencia, sino sólo la comprensión del fenómeno global a partir del estudio profundo de varias situaciones, siendo cada profesor un caso en si mismo, pero el interés esta puesto en el fenómeno global, es decir, la relación entre concepciones y prácticas con TIC en clases de historia en educación secundaria.

En correlato con lo anterior, Pérez (2000), define una investigación de casos como el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno, es decir, de un fenómeno específico. Su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia, observando las características de unidades específicas.

Los *casos* según Stake (1999), deben ser elegidos de acuerdo a las siguientes características, las cuales han sido todas ellas consideradas en nuestro proceso de selección:

- Fáciles de abordar, o sea de fácil acceso y con pocas trabas institucionales.
- Máxima rentabilidad, es decir donde logremos aprender más, que el caso nos entregue información relevante a la comprensión del fenómeno global.
- Tiempo de que disponemos para la investigación para que podamos recoger la información en el plazo previsto.
- Que nuestras indagaciones sean bien recibidas, o sea voluntariedad de los sujetos.
- Considerar la unicidad y los contextos de las selecciones alternativas, pues pueden ayudar a limitar lo que aprendemos, es decir atender a los elementos particulares que hacen que el caso sea en definitiva seleccionado y no otro.

Para dar cuenta de los objetivos planteados se realiza un estudio en profundidad con diez profesores que han sido seleccionados a partir del cumplimiento de los siguientes requisitos específicos:

a) En relación a la formación del profesor:

- Profesor de Historia para Enseñanza Media.
- Uso educativo de TIC habitual en sus prácticas pedagógicas.

b) En relación a los alumnos:

- Estudiantes de Enseñanza Media.
- Uso habitual de TIC en la escuela (al menos en una unidad de aprendizaje anual en cada nivel).

c) En relación a las características institucionales (centro educativo):

- Poseer un laboratorio de computación actualizado, con conexión a Internet operativa y de acceso a los estudiantes con sus profesores.
- Equipo directivo disponible a aceptar la realización de la investigación.

d) En relación a la secuencia didáctica seleccionada:

- Desarrollar un contenido o unidad temática de historia en enseñanza media.
- Ser desarrollada de manera completa en un mínimo de tres sesiones y un máximo de cinco sesiones.

- Proponer el uso de internet y de recursos informáticos por parte de los estudiantes en el laboratorio de computación del centro educativo.

e) En relación con el uso de las TIC en el aula

- Ser usadas al menos en el 70% del tiempo de la SD.
- Ser empleadas por el profesor y los estudiantes.

Otro criterio en la selección de la muestra fue contemplar la presencia de al menos tres profesores en cada una de los niveles categoriales construidos teóricamente. Asumimos un tipo de muestreo intencionado (Baray, 2006; Casal y Mateu, 2003), como ya hemos dicho, en un esfuerzo deliberado por obtener profesores "representativos" y "diversos" de cada uno de los rangos categoriales de concepciones sobre aprender y enseñar con TIC.

En efecto, nuestro estudio asume un tipo de muestra intencionada donde la selección de las unidades de análisis dependen de características específicas definidas a priori o de criterios que se requieren para cubrir cierto nivel de conocimiento de dichas unidades, que asume el investigador a partir de antecedentes propios del proceso indagativo. Siguiendo esta lógica en la selección de los casos, a continuación pasamos a describir las características de cada uno de ellos.

4. DESCRIPCIÓN DE PARTICIPANTES. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES

En primer lugar cabe señalar, que la participación de los profesores en la investigación ha sido absolutamente voluntaria, lo cual se presentó como una dificultad, pues existe en general un rechazo del profesorado a participar de este tipo de investigaciones un tanto *invasivas* de su espacio de aula. Al igual, fue una dificultad dar con profesores que cumplan el criterio relacionado con el uso de Internet en sus clases, por estas razones, no fue fácil acceder a diez casos. En el cuadro II.1.1 se presentan los datos socioprofesionales de cada uno de los profesores y sus respectivas SD.

Cuadro II.1.1. Información socio profesional de los profesores participantes del estudio

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Edad	35	41	37	32	33	38	37	43	42	42
Años de ejercicio	8	18	10	5	5	10	7	16	13	19
Título profesional	Profesor de Historia y Geografía	Profesor de Historia, Geografía y Educación cívica.	Profesor de Historia, Geografía y Educación cívica.	Profesor de Historia y Geografía	Profesor de Historia y Geografía	Profesor de Historia, Geografía y Educación cívica.	Profesor de Historia, Geografía y Educación cívica.	Profesor de Historia y Geografía	Profesor de Historia, Geografía y Educación cívica.	Profesor de Historia, Geografía y Educación cívica.
Formación en TIC	Master Informática Educativa (incompletos)	Autodidacta	Autodidacta	Cinco semestres en formación inicial	Cinco semestres en formación inicial	Postítulo en Informática Educativa	Autodidacta	Autodidacta	Autodidacta	Autodidacta
Tipo de colegio	Subvencionado Laico	Particular	Subvencionado Religioso	Subvencionado Laico	Subvencionado Religioso	Subvencionado Religioso	Subvencionado Laico	Subvencionado Religioso	Subvencionado Laico	Subvencionado Municipal
Temática SD	Antigüedad	Guerras mundiales	Chile Contemporáneo	Guerra Fría	Economía Salitrera	Feudalismo	Guerras Mundiales	Descubrimiento y Conquista	Historia Universal siglo XX	Pueblos originarios
Curso	1° medio	3° medio	4° medio	3° medio	2° Medio	4° medio	4° medio	2° medio	4° medio	1° medio
Alumnos participantes	10	30	38	14	36	35	12	30	27	42
Nivel uso de TIC⁸	Experto	Intermedio	Avanzado	Avanzado	Intermedio	Avanzado	Intermedio	Intermedio	Avanzado	Intermedio
Sesiones filmadas	5	4	5	3	4	4	3	3	4	3
Tiempo promedio sesión filmada	70 min.	56 min.	58 min.	59 min.	62 min.	64 min.	74 min.	77 min.	71 min.	69 min.

⁸ Este nivel ha sido autoevaluado por cada profesor en base a una escala que es respondida durante la entrevista (anexo 1)

Como se aprecia del cuadro II.1.1, las edades de los profesores fluctúan entre los 32 y 43 años de edad, por tanto se puede establecer que no existe, entre ellos una brecha generacional importante. En igual sentido, todo el grupo posee título profesional de profesor de historia, asociado con alguna otra ciencia social, facultativo para hacer clase en educación secundaria. Esta es una característica particular de la formación de profesores en Chile, ya que el ingreso a las carreras de pedagogía se hace a nivel de pregrado de forma directa, obteniendo en paralelo el grado de licenciado en educación. Por tanto, la formación pedagógica se realiza en paralelo con la especialidad.

Los niveles formativos en TIC demuestran una diferencia en los profesores. Por un lado el profesor 1 tiene estudios incompletos de master en informática educativa, lo que hace suponer un manejo avanzado de las TIC y de sus usos educativos. El profesor 6 tiene estudios completos en un postítulo en informática educativa. De igual forma, los profesores 4 y 5, formados en la misma universidad, comparten un proceso formativo en TIC dado por cinco semestres de una asignatura dentro de la malla curricular de su carrera, por el hecho de ser los profesores más jóvenes del grupo, en su formación existe un marcado énfasis en enseñar el uso educativo de TIC (recordemos la incidencia del proyecto *enlaces* a partir de fines del siglo pasado). En tanto, los profesores 2, 3, 7, 8, 9 y 10 no tienen proceso formativo formal en el uso de TIC, por tanto han sido catalogados como *autodidactas*.

Los colegios en que se desenvuelven los profesores corresponden a nueve de tipo subvencionados, es decir que reciben aporte del Estado para su funcionamiento, mientras que uno es particular pagado. Como se puede suponer, este último colegio, es de carácter exclusivo atendiendo a estudiantes de altos ingresos. Los nueve colegios de tipo subvencionados, muestran diversidad de contextos socioeconómicos. Los profesores 1, 3, 5, 6, 7, 8 y 9 trabajan en colegios que atienden principalmente grupos de estudiantes de clase media y que funcionan con un sistema de copago de parte de la familia. Dentro de este grupo, los profesores 1, 7 y 9 lo hacen en un colegio laico, los profesores 3, 5, 6 y 8 lo hacen en colegios religiosos. Por su parte, los profesores 4 y 10 se desenvuelven en colegios que atienden estudiantes de nivel socioeconómico bajo.

Como se aprecia en la descripción de los contextos, logramos contar con una variedad importante que da cuenta en gran medida de la situación escolar en Chile, esto es: colegio particular pagado, particulares subvencionados y municipales, con presencia

de los diversos estratos socioeconómicos, según la clasificación propia del Ministerio de Educación chileno: alto, medio y bajo.

En relación a proyectos educativos institucionales propios de cada institución también logramos dar cuenta de una diferenciación, así nos encontramos con proyectos educativos laicos y religiosos.

En el caso de los establecimientos no religiosos, cinco de ellos son subvencionados, de los cuales uno es municipal, y uno particular. Entre los subvencionados encontramos uno con un proyecto educativo “alternativo” para la realidad local, con un énfasis puesto en un enfoque Montessori de sus prácticas pedagógicas y privilegiando la libertad y autonomía de los niños y jóvenes (P1). Al contrario, uno de los subvencionado/laico (P4) y el municipal (P10) atienden a estudiantes de baja situación económica y escaso capital cultural, lo que les ubica como establecimientos educativos focalizados por su alta vulnerabilidad. En tanto el colegio particular es el más costoso de la comuna, por ende con estudiantes y familias de altos ingresos económicos.

Por su parte los colegios religiosos reciben también subvención del Estado lo que hace que atiendan estudiantes provenientes de diferentes estratos socioeconómicos, ya que la subvención “obliga” a ofrecer un porcentaje de becas de arancel. Por tanto, sus estudiantes provienen de diferentes estratos socioeconómicos, aunque mayoritariamente de clase media, pues tienen procesos de selección para el ingreso.

En cuanto a las aulas observadas, el cuadro II.1.1 muestra una diversidad en el grupo. Cada profesor trabaja temas disímiles, en niveles también distintos y atendiendo grupos de estudiantes de diferentes cantidades. Respecto de las temáticas por aula, cabe recordar que un criterio para la selección del caso era que los mismos profesores propusieran una unidad temática que ellos considerasen las más apropiada en términos de mejor y más variado uso de TIC, por tanto, en esta dispersión primó la intencionalidad y decisión del profesor.

Si bien estas unidades representan temas diferentes, podemos indicar que todas ellas son recogidas del currículo nacional preescrito, es decir corresponden a propuestas curriculares formales. En segundo término, ninguna de ellas es la primera unidad del año lo que supone un trabajo previo del profesor con los estudiantes. En tercer término, todas ellas suponen alto nivel de abstracción en el desarrollo de habilidades y

aprendizajes, pues no solo implican el manejo de contenidos conceptuales propios de la época que se estudia, si no también contenidos procedimentales relacionados con ubicación espacio temporal y actitudes de valoración de la propia historicidad. Quizá, la unidad del profesor 3 sea la más diferente entre las diez, pues al ser de historia de Chile contemporánea implicó contenidos muy cercanos temporalmente a los propios estudiantes, por tanto, creemos puede generar un nivel mayor de implicancia de ellos en las actividades propuestas, sin embargo, como no esta en nuestros propósitos indagar sobre esta cuestión referida a los estudiantes y las actividades propuestas no significó mayor obstáculo.

Cabe aquí insistir, en lo relevado en el marco teórico, respecto de que el uso didáctico de las TIC en clases de historia supone en si mismo un modo exclusivo de efectuarlo, esto debido a que se establece una relación entre las concepciones de tipo idiosincráticas y situadas con un modo particular de efectuar una práctica educativa. De esta forma, centrarnos en específico en la asignatura de historia es una decisión congruente con el enfoque que se ha asumido respecto de las concepciones y su incidencia en una práctica específica y concreta asociada a la disciplina que el profesor enseña. Asimismo, los enfoques didácticos de la enseñanza de la historia suponen, como se ha mostrado en el cuadro I.2.4, usos diferentes de las TIC.

En cuanto a los laboratorios de computación en que se desarrolla la secuencia didáctica podemos decir que todos ellos están muy bien equipados y mantenidos, con un promedio de 2 estudiantes por computador. Tal vez la situación del profesor 1 puede aparecer como la menos favorecida en este sentido, pues la sala donde están los ordenadores es bastante pequeña y solo con cuatro ordenadores de escritorio, ante lo cual el profesor debe facilitar para todas las clases su notebook de manera de poder hacer cinco parejas. En tres casos (P1, P2 y P4) los grupos están conformados en parejas, en el resto de las Secuencias Didácticas, encontramos grupos de 3 y hasta 4 estudiantes. Solo en la secuencia didáctica de P7 observamos trabajo de los estudiantes en modalidad individual con las TIC.

En cuanto a los niveles de uso de las TIC, este lo hemos entendido como el nivel auto asignado por cada profesor en relación a su manejo de herramientas y/o recursos informáticos, según la siguiente escala:

- Básico (maneja software de productividad de manera instrumental como por ejemplo hace documentos en Word, presentaciones y/o lista de notas en Excel, navega esporádicamente en internet).
- Intermedio (a lo anterior se le agrega que prepara materiales con uso de software e internet de apoyo a su docencia).
- Avanzado (Lo anterior pero además se comunica e interactúa por la red y sistemas informáticos con autonomía).
- Experto (todo lo anterior y además es capaz de enseñar a otros/as el uso de herramientas de productividad y apoyar a colegas en usos didácticos de las TIC).

Definidas las características generales del tipo de investigación y de los profesores que han sido seleccionados como casos, a continuación son definidas las respectivas unidades de análisis.

5. UNIDADES DE ANALISIS

Si bien, es preferentemente en el discurso donde el profesor despliega sus argumentos acerca de la comprensión de los elementos indagados (concepciones sobre aprender, enseñar historia y uso educativo de TIC), para este estudio también resulta fundamental observar las clases. En esta tesis, por tanto, queda manifiesta la complejidad de estudiar las concepciones del profesor de historia incluyendo la observación de las prácticas y buscar las relaciones con las concepciones, lo que impone una serie de condiciones metodológicas y de diseño a la investigación que imprimen la necesidad de concebir unidades de análisis que de modo efectivo permitan estudiar dicha relación.

En términos generales, una unidad de análisis corresponde a la entidad mayor o representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio en una investigación y se refiere al qué o quién es objeto de interés en dicha indagación, una unidad de análisis concierne a “el sobre qué o quienes se van a recolectar datos, dependiendo (...) del enfoque elegido (...), del planteamiento del problema a investigar y de los alcances del estudio” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003: 300). Así, las unidades más típicas de análisis son individuos, grupos, organizaciones sociales, artefactos sociales, entre otras. No obstante que en nuestro estudio los sujetos son diez profesores, en particular de ellos nos interesan básicamente sus discursos y sus acciones educativas.

En tal caso, la unidad de análisis en términos restrictivos viene a responder “qué” o “quién” se está estudiando. Por ello, una unidad de análisis es la entidad que presenta un valor o atributo que nos permite dar cuenta de los objetivos del estudio. En este sentido, nuestras unidades de análisis particulares serán, por un lado las concepciones y por otro lado la práctica pedagógica, estando de acuerdo que la unidad de análisis mayor, corresponde a la relación entre concepciones y práctica.

El cuadro II.1.2, muestra una síntesis de las unidades de análisis de la tesis en relación a los objetivos específicos planteados y cuales son los niveles que están a la base del examen que es realizado de cada una de estas unidades.

Cuadro II.1.2. Objetivo, unidades y niveles de análisis

Objetivo asociado	Unidad de Análisis	Niveles de análisis
Identificar, definir y categorizar las concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC de profesores de Enseñanza Media.	Conocimiento del profesor sobre aprender y enseñar historia y el uso de TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Categorías concepciones sobre aprender y enseñar historia: <ul style="list-style-type: none"> - Externa/transmisiva - Constructiva/individual - Constructiva/social • Dimensiones o tipos de categorías: <ul style="list-style-type: none"> - Curriculum - Acción didáctica - Uso educativo de las TIC
Identificar y caracterizar el uso educativo de las TIC que ofrecen los profesores a sus TIC a sus estudiantes durante el desarrollo de una Secuencia Didáctica de historia.	Usos educativos de las TIC durante la secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentos de actuación docente (SAD) • Episodios de interacción educativa con TIC (EI-TIC)

Establecidas las Unidades de Análisis a continuación pasamos a describir en detalle cada una de ellas.

5.1. Primera unidad de análisis: conocimiento del profesor sobre aprender y enseñar historia y el uso de TIC

Como ya hemos dicho las concepciones del profesor sobre aprender y enseñar corresponden a la línea de investigación acorde con el conocimiento profesional de los profesores que se manifiesta a través del discurso, lo que permite descubrir la comprensión que tienen acerca de los procesos enseñanza-aprendizaje que ocurren en las aulas escolares.

Este conocimiento profesional (Marcelo, 1987; Shulman, 1987) es generado en diversas situaciones, tanto de la práctica cotidiana de aprender a enseñar historia, de su

propio desarrollo o experiencia profesional, como también de su vida formativa, tanto en la formación inicial como permanente.

Por ello, esta unidad de análisis surge o recoge información desde las propias palabras del docente a través de las respuestas a una entrevista. Para el análisis de las entrevistas hemos de situarnos en la perspectiva fenomenográfica (descrita en el marco teórico), la cual nos permitirá a través de una serie de fases levantar categorías de concepciones del profesor desde su discurso. De tal forma, siguiendo a Marton y Booth (1997), la unidad de investigación fenomenográfica no es sólo la declaración de una definición baladí sobre el fenómeno sino que más bien la manera de experimentarlo, por ello el objetivo de la investigación para con esta unidad de análisis es identificar y categorizar las diferentes formas que cada profesor tiene de expresar su experimentar sobre el aprender y enseñar en alguna materia específica de historia con el uso de TIC.

Las concepciones sobre aprender y enseñar estudiadas a partir del análisis del discurso de los profesores, presenta variados autores que la han desarrollado. Por ejemplo estudios que sólo usan entrevistas semiestructuradas sin hacer análisis de las prácticas docentes encontramos a Booth (1997), Cope (2006), Prosser, Trigwell y Taylor (1994), Saljö (1997), estos estudios son esencialmente de orden fenomenográficos, por tanto levantan categorías descriptivas. Por otro lado, los estudios de Levin y Wadmany (2006) y Palack y Walls (2009), son estudios que incorporan una fase de análisis de la práctica, por tanto las concepciones identificadas de la aplicación de las entrevistas se contrastarán con ésta.

Esta unidad de análisis, de las concepciones sobre aprender y enseñar historia, se desglosa para una comprensión cabal en dos niveles:

- 1) Dimensiones o metacategorías. Formulado como ejercicio de síntesis de los temas (categorías) y concepciones personales (subcategorías) expresados en las entrevistas por los profesores. Corresponde al agrupamiento de las creencias personales y los temas de que hablan los profesores durante la entrevista en amplios bloques temáticos, relacionados con los aspectos temáticos abordados en la investigación: La historia como disciplina curricular, la acción didáctica y el uso educativo de las TIC.
 - a) Curriculum (M1). Dimensión referida al marco socio cultural, ideológico y político del sistema escolar, así como a las cuestiones del conocimiento histórico y

la disciplina de la historia. Esta dimensión engloba por un lado, la incidencia que tiene la historia como disciplina en la práctica escolar y en los contextos culturales que rodean la escuela, y por otro lado, los conceptos que construyen los profesores sobre la construcción del currículo en la escuela a través del rol de la planificación y de la implicancia y sentido curricular de la asignatura de historia y su contenido. Por ende, el curriculum es entendido de manera global y no sólo restringido a la currícula prescrita (Freire, 2002; Gimeno, 2002; Kemmis, 1998). En esta dimensión se construye una estructura de tres niveles o tipos de concepciones sobre el curriculum para profesores de historia tomando como base lo expuesto por Kemmis (1998), para quien existen tres tipos posibles de racionalidades curriculares, en las cuales creemos se sustentan las concepciones de los profesores: *técnica, práctica y crítica*. Estas, como hemos mostrado en el capítulo primero de la tesis, se asocian con los niveles de categorías sobre aprender y enseñar. Es decir, una concepción técnica del curriculum esta asociada a unas concepciones sobre la *acción didáctica y el uso de TIC*, de orden *externa/transmisiva*. Similar asociación ocurre entre curriculum práctico y crítico con las concepciones de orden *constructivista individual y social*, respectivamente.

b) Acción didáctica (M2). Esta dimensión reúne las concepciones de los profesores relacionadas, por un lado, con sus creencias acerca de las prácticas de enseñanza de la historia, es decir, aquellas que se focalizan en la labor del docente. En segundo término, las concepciones referidas al cómo es concebido el aprendizaje de la historia, por tanto aquellas categorías focalizadas en el estudiante. En tercer término, se incluyen aquí las categorías respecto del rol y conceptualización de la evaluación del aprendizaje en el subsector de historia. En tal sentido, la meta categoría acción didáctica, reúne concepciones sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación, entendiendo que en la práctica docente estas cuestiones se interconectan con el contenido y los contextos particulares conformando un proceso que tiene fases de preparación, acción y reflexión (Díaz, 1997; Marhuenda, 2000). Esta dimensión recoge la estructura categorial construida en el marco teórico de la tesis, que presenta tres niveles: *externa/transmisiva, constructiva/individual y constructiva/social*.

c) Tecno/didáctica (M3). Esta macro categoría reúne una cuestión relevante a la tesis, pues se refiere a las concepciones del profesor sobre el efecto, relevancia y uso de las TIC en las escuelas. De tal manera este grupo de categorías indican la relación que construye el profesor hacia las TIC y su uso, visualizando las orientaciones teóricas y prácticas sobre el *efecto* TIC en la cultura escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gros, 2000; Barba y Capella, 2010; Sigalés et.al., 2009). Al igual que la dimensión anterior, se recoge la estructura de categorías construida en el marco teórico de la tesis, expresada en tres niveles: *externa/transmisiva, constructiva/individual y constructiva/social*.

2) Niveles de categorías sobre aprender y enseñar historia con uso de TIC. Corresponde al conocimiento temático del profesor, expresado en respuestas abiertas a la entrevista semiestructurada respecto de la historia como contenido curricular, de la acción didáctica y del uso de TIC en la asignatura de historia en enseñanza media, que ha sido definida y caracterizadas, según lo expresado en el cuadro I.1.3 del marco teórico de la tesis, en tres niveles: *externa/transmisiva, constructiva/individual y constructiva/social*. Esta matriz de categorías elaborada teóricamente sustenta el análisis de la información de las entrevistas, de tal forma su estructura servirá de parámetro de contraste de modo de buscar asociaciones entre lo que declaran los diez profesores con estos tres niveles.

En síntesis, como se exhibe en el cuadro II.1.3, esta unidad de análisis persigue dos procedimientos analíticos expresados en primer lugar, en la organización de las concepciones de los profesores expresadas en su discurso (respuestas a las entrevistas) en tres dimensiones temáticas o metacategorías, las cuales agrupan el conocimiento temático conceptual (categoría) y las concepciones personales (subcategoría) de los profesores del estudio. En segundo lugar, también esta unidad de análisis busca asociar dicha organización de las concepciones de los profesores con los niveles de categorías construido teóricamente.

Cuadro II.1.3. Resumen cruce entre dimensiones temáticas y niveles de categorías para la primera unidad de análisis

Dimensión temáticas	Niveles de categorías construidos teóricamente		
Curriculum	Técnico	Práctico	Crítico
Acción educativa	Transmisiva	Constructiva/individual	Constructiva/social
Uso de TIC			

5.2. Segunda unidad de análisis: Usos educativos de las TIC durante la secuencia didáctica

Esta Unidad de Análisis se entiende como el quehacer del profesor durante el desarrollo presencial de una SD en que usa TIC con sus estudiantes o bien propone el uso por parte de ellos. El foco entonces está puesto en lo que hace el profesor, cómo se desenvuelve o relaciona tanto con las TIC como con sus estudiantes para desarrollar una unidad temática de historia para enseñanza media.

Definimos el quehacer del profesor en la secuencia didáctica en función de lo que Guerrero, Sánchez y Lurduy (2006) denominan *formatos de acción*. Estos autores hacen una propuesta de operacionalización de la relación didáctica, donde se pone en momentos claramente diferenciados la construcción del significado por parte del profesor, los roles (compromisos y responsabilidades del estudiante y el profesor), la organización de aula (formas de trabajo), el tiempo requerido para su implementación (se refiere al tiempo didáctico), los modelos de actividad didáctica o proceso de instrucción utilizado (intención de la actividad, explicitar en que consiste), el papel asignado a la contextualización en el aprendizaje, la relevancia asignada al uso de recursos y materiales didácticos, en particular las TIC, las maneras de evaluar, el modo como se relaciona con los estudiantes y los materiales didácticos utilizados.

Una secuencia didáctica (SD), corresponde para nuestra tesis a la macro unidad de análisis de la práctica docente con uso de TIC, en este caso cada profesor desarrolla una SD que ha sido por él propuesta. La característica principal de una SD según Coll, Colomina, Onrubia y Rochera. (1992) es que configura un proceso de enseñanza y aprendizaje completo, es decir implica en una micro escala todos los componentes de éste proceso, las etapas de inicio, desarrollo y cierre, el uso de materiales y recursos hasta concluir su uso, diferentes actuaciones de profesores y estudiantes, actividades evaluativas, entre otras. En este mismo sentido, Goldrine y Rojas (2007) plantean que una SD pudiendo ser un mínima parte en tiempo, del trabajo que se efectúa durante el año escolar, corresponde a una unidad que permite extraer suficiente información respecto de lo que se quiere investigar. Cada SD, se analiza en función de dos niveles: segmentos de actuación docente y episodios de interacción educativa, que se operacionalizan a continuación.

- 1) Segmentos de Actuación Docente (SAD). A partir de las filmaciones de las sesiones de cada profesor se construye una tipología que define tipos de usos educativos de la TIC, en función de lo que hacen los profesores y de las actividades que propone a los estudiantes. Este análisis de los videos se realiza por medio de los segmentos de actuación, que se definen como estructuras homogéneas de acción del docente o los estudiantes respecto del uso (o no uso) que le dan a las TIC durante una SD. Por tanto, coincidimos en gran medida con la definición de *segmentos de actividad conjunta* (Coll, et.al, 1992 y Coll, Mauri y Onrubia, 2008), con la diferencia que si bien son unidades posibles de identificar con claridad al interior de las sesiones de clases, nuestro foco no es la *actividad conjunta*, sino lo que hace prioritariamente el profesor. En este sentido, “Un segmento de interactividad [de actuación docente diremos nosotros] se define como un fragmento de actividad conjunta caracterizado por un patrón reconocible de actuaciones interrelacionadas, esperadas y esperables, de los participantes, que responden a una determinada estructura de participación social y académica” (Coll et.al., 2008:8).

En la literatura especializada, se han encontrado propuestas metodológicas de utilización de segmentos de acción docente, más bien vinculados al análisis de las clases con el principal propósito de incentivar la reflexión docente. Es el caso de Miels (1999), que a través de la selección de varios *teaching segments* observó la mejora de prácticas docentes producidas a partir de la reflexión sobre la propia prácticas, asimismo fue cotejando el cambio en las concepciones sobre una buena práctica.

Malemberg y Lars (2010), también filman clases de 24 profesores, utilizando la segmentación como unidad de análisis en este caso en función de una variable de tiempo, es decir, segmentan las clases en 20 minutos, no mediando criterio instruccional o psicoeducativo, tan solo una decisión metodológica Algo similar hacen Armstrong, Barnes, Sutherland et.al. (2005) observando las prácticas de cuatro profesores usando pizarras interactivas, analizando las sesiones en segmentos de 10 a 15 minutos.

En otro sentido, en la revisión de la literatura emerge una interesante línea que trabaja con los segmentos de enseñanza, como instancias de análisis de la propia práctica a través de la configuración de grupos de profesores que se asocian en

videoclub, y que se reúnen sistemáticamente para reflexionar sobre sus prácticas grabadas (Van Es, 2010).

Por tanto los SAD, son modos de ordenación del trabajo al interior de las sesiones y se distinguen como pautas de desempeño que permiten distinguir en la SD los momentos en que el profesor hace uso de las TIC, de los segmentos en que los alumnos las utilizan. Obedecen a una estructuración académica o propuesta de enseñanza relacionada con la tarea global de la sesión y que es posible, al observador, diferenciarlos en función del *contenido* o de los *patrones de comportamiento*. Es decir, cada vez que se provoque un cambio ya sea en el tema de la conversación y/o en el modo de relación entre los participantes, se definirá un nuevo segmento. Esto implica, que en una sesión los SAD pueden ser pocos, Coll, Rochera y Colomina (2010) exhiben dos SD, una con 4 y otra con 3 segmentos. De allí que para cumplir con los objetivos propuestos debamos realizar un ejercicio analítico más profundo de las prácticas de los diez profesores, pues con la identificación de SAD buscamos definir los tipos de uso de las TIC no los formatos de interacción.

- 2) Episodios de Interacción Educativa con TIC (EI-TIC). Los episodios corresponden a segmentos que permite describir el modo o forma de relación que se muestra en los videos respecto de como el profesor interactúa o se relaciona con los alumnos/as y con las TIC. En este sentido y a diferencia de los SAD los episodios corresponden a modos específicos de interacción entre estudiantes, profesores y TIC en las sesiones y que obedecen más bien al despliegue *emergente* de la propuesta de enseñanza lo que permite diferenciar varios tipos de interacción educativa dentro de una misma sesión, como lo definen Coll et.al. (1992:189) “Las formas de organización de la actividad conjunta en torno al contenido o tarea que están llevando a cabo los participantes”. Por tanto si bien el foco sigue sendo el profesor (la enseñanza) en el caso de los EI-TIC la distinción entre lo que hace el estudiante y el profesor no es determinante, como en el caso de los SAD, más bien lo que aquí interesa es distinguir como el profesor interacciona con las TIC y los estudiantes indistintamente de quien utilice la tecnología.

La investigación sobre la interacción educativa es, al decir de Colomina, Mayordomo y Onrubia (2001) un tema de interés particular de las perspectivas teóricas socio-constructivistas. Pues el foco esta puesto en las relaciones y lo

efectos de éstas en el aprendizaje, en la lógica de la construcción compartida del conocimiento. De allí que el estudio por la interacción se traslade más que a la acción en si misma al cómo y qué ocurre en ella. Para estos efectos Coll et.al. (1992) establece la distinción entre interacción e interactividad, esta última supone el análisis de los intercambios socio comunicativos durante la acción, por eso estos autores desarrollan una interesante línea de trabajo sobre los *segmentos de interactividad*. Sin embargo, nuestro nivel de análisis se focaliza en la acción observable que realiza el profesor con las TIC durante las SD. En este caso la interacción, es para nosotros definida como la relación observable entre el profesor, los estudiantes y las TIC, que implica un modo de participar de cada uno de estos agentes en relación con los ordenadores.

La revisión de la bibliografía de referencia especializada, ha permitido encontrar estudios sobre la interacción educativa en entornos virtuales de aprendizaje (Badia et.al., 2011; Barberá, 2008; Dyshte, 2002; Schire, 2004). En el trabajo de Badia et.al (2011) se analiza la interacción educativa producida en foros de conversación asincrónica, con el propósito de determinar *patterns of educational interaction*. De modo similar, en nuestra tesis, el estudio particular de los episodios de interacción educativa persigue descubrir estas secuencias regulares o prototípicas que caracterizan un tipo de práctica con uso de TIC, con la salvedad que en nuestro caso se analizan entornos presenciales.

Por otra parte Jeong (2005), advierte que no hay consensos claros respecto de la investigación sobre la interacción educativa, particularmente en relación con teorías, métodos y herramientas que se requieren para la comunicación mediada por ordenadores. En este mismo trabajo (Jeong, 2005) Presenta una metodología de investigación de patrones de interacción, *análisis secuencial*, en la cual distingue 7 etapas, propuesta que esta ceñida al análisis de prácticas discursivas en entornos virtuales. De esta propuesta recogemos la necesidad de definir muy claramente un parámetro que permita encontrar y distinguir estos episodios de interactividad (paso 1), así como la interpretación acerca de la posibilidad de ocurrencia de una interacción de forma de establecer patrones (paso 7). Los pasos intermedios tienen que ver particularmente con el registro, sistematización y examen de las conversaciones asincrónicas, que consideramos no atingentes para nuestro caso.

En otro sentido, Van de Pol (2011) trabaja con la interacción educativa como unidad de análisis de la práctica docente, en función de la interacción que tiene un profesor cuando se pone a trabajar con un pequeño grupo en la sala de clases. Este estudio persigue develar los tipos de ayuda educativas (scaffolding) que ofrece el profesor. El trabajo en este estudio se acerca al nuestro, en función que define los segmentos de interacción educativas en relación a lo que hace el profesor, lo realiza en entornos *naturales* de práctica pedagógica presencial y usa la Kappa de Cohen para validar la segmentación que ha realizado el investigador. Las diferencias tienen que ver con el modo de presentar resultados (lo hace por medio de un sumario descriptivo de cada caso), no tienen como elemento catalizador de la interacción el uso de TIC y sólo se dedica a observar la interacción del profesor en cuanto trabaja con un pequeño grupo.

Por lo dicho, esta segunda unidad de análisis corresponde a la práctica pedagógica con uso de TIC de los diez profesores, que es registrada en video, en la cual se buscan e identifican tipos educativos de las TIC expresados en segmentos de actuación docente (SAD) y episodios de interacción educativa (EI-TIC), los cuales se particularizan en tiempo y frecuencia, como veremos en las técnicas de análisis de datos.

5.3. Interrelación de las unidades de análisis: relación entre concepciones sobre aprender y enseñar y el uso educativo de las TIC

El estudio con el propósito de interrelacionar las concepciones sobre aprender y enseñar con uso de las TIC con las prácticas docentes que ofrecen los profesores de historia a sus estudiantes, contempla luego de la caracterización de dichas concepciones y de la práctica educativa de los diez profesores, un trabajo de orden interpretativo. En los estudios cualitativos, Eisner (referenciado en Sandin, 2003:126) indica que por medio de la *interpretación* “el investigador cualitativo trata de *justificar* (sic), elaborar o integrar en un marco teórico, sus hallazgos”. En este sentido, el análisis de orden interpretativo cumple con relacionar los resultados empíricos obtenidos, respecto de lo que el profesor hace con las TIC con sus concepciones sobre aprender y enseñar historia, estableciendo a través de reflexiones juiciosas dichas conexiones, “la reflexividad supone dirigir la mirada hacia la persona que investiga, el reconocimiento de los supuestos teóricos y también personales” (Sandin, 2003:126), lo que enriquece el examen y exposición de los datos empíricos.

En relación con procedimientos que integren concepciones de los profesores con sus prácticas recogemos las propuestas que realizan los estudios sobre las interacciones educativas mediadas por entornos virtuales de aprendizaje (Badia et.al., 2011; Dyshte, 2002; Jeong, 2005; Schire, 2004), en estos estudios, se propone principalmente la búsqueda de patrones de interacción, en nuestra tesis, los patrones se establecerán entre el discurso categorizado en concepciones preferentes con los usos educativos de TIC identificados en las SD de los profesores de la muestra. Para lograr este propósito, se harán cruces interpretativos entre lo que supone un tipo de práctica dentro de una concepción preferente (definidos en las matrices construidas en el marco teórico de la tesis), con los usos prototípicos de las TIC presentes en las SD que pueden ser estudiadas paralelamente, por haber correspondencias entre las respectivas concepciones de los profesores de cada una.

Los estudios que hemos revisado, que interrelacionan prácticas con concepciones, por un lado, son básicamente de orden cuantitativos y por tanto hacen un estudio correlacional entre variables, que son declaradas por los profesores en un cuestionario (Hermans et.al., 2008; Niederhauser y Stoddart, 2001), por tanto no observan las prácticas. Por otro lado, estudios de orden cualitativos, declaran ya sea el método como recogen información sobre concepciones (entrevistas o cuestionarios) y como observan la práctica, pero no como interrelacionan ambos fenómenos (De Vicenci, 2009; Judson, 2006). Entre aquellos que enuncian la técnica de interrelación entre concepciones y prácticas podemos mencionar quienes por ejemplo lo hacen a través de mapas cognitivos (Jiménez, 1996) o a través de la técnica de la triangulación, de dos tipos diferentes: primero triangulando información desde diferentes investigadores (Van de Pol, 2011), o en segundo término, triangulando datos recolectados en diferentes momentos (Levin y Wadmany, 2006; Peme-Aranega, Mellado, Longui, Moreno y Ruiz, 2009).

Por su parte, Coll et.al. (2008:10), realiza la interrelación entre los *usos previstos* y *reales* de las TIC a través del *contraste sistemático*, que es una “comparación entre el diseño tecnopedagógico y los mapas de interactividad y usos reales de las TIC”, en un ejercicio que por cierto, consideramos de tipo interpretativo.

En otro ámbito, quienes declaran un proceso de análisis hermenéutico para asociar creencias con prácticas son Palak y Walls (2009), estos autores interrelacionan creencias con prácticas a través de un método mixto, con la aplicación de un

cuestionario y la observación de clases, que luego estos datos se vinculan por medio de un sumario descriptivo de cada caso que va conectándose en el relato, los datos de la observación de clases con los del cuestionario.

Dadas las diferencias y poca explicitación de técnicas para establecer la interrelación entre concepciones con las prácticas docentes, para efectos de la tesis, ésta será organizada en tres niveles:

- Relación entre concepciones preferentes y segmentos de actuación docente con uso TIC. En este caso, las vinculaciones se hacen entre las concepciones preferentes definidas de cada profesor con los tipos de uso de TIC identificados como SAD en el análisis de las SD.
- Relación entre concepciones con los episodios de interacción educativa con TIC. Corresponde a las conexiones que se hacen entre las concepciones preferentes definidas de cada profesor con los episodios de interacción codificados como EI-TIC en el análisis de las SD.
- Patrones de uso de TIC. En última instancia, se buscan patrones, entendidos como pautas o modelos de comportamientos, de uso de las TIC que manifiesten modos de usar la TIC preferentes según la concepción del profesor. En este caso se establecen relaciones en torno a los tipos de uso de las TIC expresado en los segmentos de actuación docente (SAD) y en los episodios de interacción educativa (EI-TIC) entre los profesores que manifiestan concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC similares o próximas.

En el siguiente apartado se explica el procedimiento que ha sido diseñado para recoger y analizar la información.

6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Obtenidos los respectivos permisos por parte de los establecimientos educativos para realizar las filmaciones, se acuerda la realización de la entrevista con los docentes, la cual es aplicada previamente al inicio del proceso de grabación de la SD. En síntesis, la ruta que ha seguido el estudio es de corte cualitativo, configurando fases y etapas sucesivas de indagación: elaboración de instrumentos, trabajo de campo y análisis de datos, que detallamos en el cuadro II.1.4.

La primera etapa exploratoria documental, tiene como fase principal la revisión del estado del arte que permite la construcción del marco teórico y con ello de las matrices de categorías preliminares que apoyan la construcción de los instrumentos, contempla también las acciones relacionadas a la selección de los casos. La segunda etapa, comprende el contacto con los profesores y la concreción del acuerdo de participación en la investigación. En esta etapa también se construye la entrevista semiestructurada.

Cuadro II.1.4. Resumen procedimiento recolección, análisis y presentación de información

Etapas	Fases
1. Exploratoria documental	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión estado del arte. • Construcción teórica de categorías de concepciones sobre aprender y enseñar con TIC de profesores de Historia.
2. Diseño metodológico	<ul style="list-style-type: none"> • Selección y confirmación de casos. • Construcción de instrumentos de recolección de datos
3. Recolección de datos, trabajo de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Filmación SD
3. Análisis de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Categorización entrevistas • Análisis videos • Resultados
4. Presentación resultados y conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> • Informe tesis

En la tercera etapa, se aplica a los diez profesores una entrevista semiestructurada, que en promedio tuvieron una duración de 40 minutos de duración, de manera previa al inicio de la implementación de la SD. Respecto de la fase de la filmación y observación en el aula, en primer lugar, con el objetivo de *familiarizar* a los estudiantes y al profesor con la filmación de la sesión -el rapport-, fueron realizadas pruebas de cámara con fecha previa al inicio de la secuencia didáctica (Taylor y Bogdan, 1984). Durante la implementación de la SD todas las sesiones fueron observadas y filmadas llevándose de modo complementario un registro de campo (anexo 5). Las SD filmadas, en total suman 2549 minutos en 39 sesiones con un promedio de 65 minutos por sesión.

La cuarta etapa, corresponde al análisis de los datos, en la cual se categorizan las entrevistas, previo a su transcripción, se analizan los videos, mediante procesos de segmentación y se escriben los resultados. En la última etapa de este procedimiento, se concluye con la redacción del informe de tesis.

En síntesis, el procedimiento de recolección de información del estudio encuentra su sustento en el trabajo de campo distinguiendo dos momentos, la aplicación a diez profesores de historia de la comuna de Valdivia seleccionados como casos, de una entrevista semiestructurada (anexo 1), y luego, la grabación en video de sus secuencias didácticas con uso de TIC.

Los instrumentos de recolección de información y las formas de análisis de los datos se sintetizan en el cuadro II.1.5.

Cuadro II.1.5. Resumen instrumentos de recogida y análisis de datos.

Unidad de análisis	Fuente de información	Instrumentos	Técnicas de análisis
Conocimiento del profesor sobre aprender y enseñar historia con TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestructurada • Transcripción entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción • Análisis Fenomenográfico • Categorización
Uso educativo de las TIC.	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica educativa en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Videos Secuencias Didácticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipología SAD y EI-TIC • Estadística: Frecuencia y tiempo • Patrones prototípicos de uso de TIC

Seguidamente se revisará cada uno de estos instrumentos de recolección de información y sus respectivas técnicas de análisis.

6.1. La entrevista: definición construcción y tipo de análisis

Una entrevista se define como “un encuentro hablado entre dos individuos que comporta interacciones tanto verbales como no verbales. No es un encuentro entre personas iguales, puesto que esta basado en una diferencia de roles entre los participantes” (Albert, 2007:121). De entre sus principales características es posible destacar que son una vía de comunicación simbólica bidireccional que se establece entre dos personas, que posee objetivos conocidos y prefijados, al menos por el entrevistador, y por tanto existe en su implementación una asignación de roles que significa un control de la situación por parte del entrevistado.

Por su parte Bisquerra (2004) destaca a las entrevistas como una técnica fundamental para obtener información sobre una persona, sus acontecimientos vividos

y aspectos subjetivos, tales como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, entre otros.

Varios autores clasifican las entrevistas según la estructura del guión que orienta la conversación (Albert, 2007; Alvarez-Gayou, 2006; Bisquerra, 2004). De esta forma existen entrevistas más o menos estructuradas dependiendo de si la estructura del protocolo de entrevista está más definida u establecido con preguntas muy acotadas (estructuradas) u obedecen a configuraciones más abiertas con propuestas de tópicos o temas generales (no estructuradas). En el medio, se encuentran las entrevistas *semiestructuradas* las cuales están constituidas por un guión que determina de antemano la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto, se define previamente y de modo acotado la información en función de los objetivos de la investigación, ante los cuales, el entrevistado debe remitirse a ellos durante la conversación. Las preguntas, en el formato semiestructurado, se elaboran de forma abierta, para poder obtener una información más profunda y con matices. Así, como precisa Bisquerra (2004), la entrevista semiestructurada es una modalidad que permite ir entrelazando argumentos para construir un conocimiento completo y comprensivo del fenómeno que se quiere estudiar.

Por su parte, Flick (2004) se refiere a las entrevistas semiestructuradas como un método clave para reconstruir teorías subjetivas, para lo cual debe recoger de los entrevistados los supuestos explícitos e inmediatos que se expresan *casi* espontáneamente en las respuestas a las preguntas previamente definidas en el guión, pero también hay que atender a los supuestos implícitos. Para descubrir estos últimos el entrevistador debe valerse de ayudas metodológicas, como es la aplicación de diferentes tipos de preguntas. Por ejemplo utilizar consultas de contraste, es decir dos preguntas que tratan más o menos sobre el mismo tema, o solicitar de modo emergente durante el desarrollo de la entrevista aclaraciones, profundizaciones o ratificaciones sobre una afirmación. Es decir, la preparación del entrevistador es fundamental para convertir la entrevista en un diálogo abierto y profundo (Albert, 2007).

En cuanto a estudios que han utilizado las entrevistas como instrumento principal para identificar y caracterizar concepciones, podemos referenciar a Both (1997), Cope (2006) Levin y Wadmany (2006), Palak y Walls (2009), Prosser, Triwell y Taylor (1994).

Por otro lado, dentro de una perspectiva fenomenográfica, se actúa en concordancia con Cope (2006) quien manifiesta que si bien los instrumentos que preferentemente son utilizados en la fenomenografía corresponden a las entrevistas semiestructuradas y las escalas o cuestionarios, recomienda ampliar la gama hacia las observaciones de prácticas.

Ahora bien, investigaciones que integren, desde el enfoque fenomenográfico, entrevistas y observación de prácticas, ha resultado mucho más difícil de encontrar. De los estudios referenciados sólo Levin y Wadmany (2006) exponen resultados utilizando ambos procedimientos, en el marco de un estudio fenomenográfico. En el caso de este estudio, es un trabajo de tipo longitudinal en un sólo contexto escolar de primaria, en el cual se comienza a introducir gran tecnología, la investigación hace un seguimiento de 9 profesores a quienes se le observan sus prácticas y se les aplican tres entrevistas semiestructuradas, al inicio, durante y finalizando el estudio.

En tanto, Palak y Walls (2009), aplican entrevistas semiestructuradas y observan prácticas de seis profesores de primaria en diferentes contextos y de variados ámbitos, escogidos por que utilizan de modo frecuente las TIC, pero el análisis de sus datos no se hace dentro del enfoque fenomenográfico.

Sin duda, la entrevista como medio de recolección de información esta bastante validado por la investigación no sólo fenomenográfica sino también por la investigación en general (Hernández et.al, 2003) y por la educativa en particular (Albert, 2007; Bisquerra, 2004; Sandin, 2003). En esta tesis, se opta por la entrevista, ya que esta técnica, permite conseguir información sobre un fenómeno que no puede obtenerse a través de la observación directa, como es el caso de las concepciones de los profesores.

En cuanto a la construcción del instrumento, la entrevista cuenta con un guión semiestructurado elaborado originalmente por el investigador en base a las matrices de categorías construidas en el marco teórico. Además se toma como referencia, la escala estructurada de concepciones de aprendizaje (inédito) facilitado por el equipo de investigación de la Universidad de Magallanes de Chile, que ha trabajado sobre las teorías implícitas en los profesores⁹. Este guión fue sometido a validación de jueces

⁹ Este grupo realizó una investigación financiada por el FONIDE del Ministerio de Educación de Chile. Se pueden leer los resultados finales del proyecto y las descripciones de los instrumentos en: <http://xurl.es/a2gg2>

expertos. El juicio de expertos es un conjunto de opiniones que pueden brindar profesionales especialistas en una disciplina relacionada al proyecto ejecutado (Hernández et.al., 2003). La primera versión de la entrevista fue revisada por cinco académicos universitarios: dos doctores en educación, una docente de metodología de investigación y dos profesores de historia con postgrado en la especialidad (un master y un doctor), quienes hicieron sus aportes y recomendaciones, tanto de índole formal como de contenidos, para finalmente llegar al instrumento definitivo (anexo 1).

En cuanto al análisis de la entrevista, se utiliza el enfoque fenomenográfico, el cual, como ya hemos desarrollado teóricamente, se basa en la posición que las concepciones y formas de comprensión de los fenómenos no son vistas como cualidades individuales, ni tampoco trata de determinar la naturaleza objetiva de cada una de las concepciones de los sujetos. Más bien, el análisis de la fenomenografía produce *categorías descriptivas* y una serie de concepciones que tienen los sujetos acerca de su experiencia en relación a un fenómeno (Marton, 1981).

Es así como el proceso de análisis fenomenográfico llevado a cabo buscó identificar y delimitar un rango de categorías descriptivas que los profesores expresan o tienen respecto de aprender y enseñar con TIC, que se representa en las respuestas a las entrevistas.

Nuestra tesis se focaliza preferentemente en lo que los estudios fenomenográficos denominan perspectiva de segundo orden, puesto que nuestra unidad de análisis son las declaraciones de los profesores acerca de cómo viven las experiencia de aprender y enseñar historia con el uso educativo de TIC. Al respecto Saljö (1997) advierte la relevancia de considerar en el enfoque fenomenográfico que toda entrevista es la expresión de una experiencia situada, por ello critica los estudios que no se hacen cargo de esto y que consideran al entrevistado como un dato estadístico más y no como un sujeto que habla de y sobre su experiencia que es contextualizada.

Desde la fenomenografía existen múltiples trabajos que han estudiado las concepciones de los profesores sobre aprender y enseñar, en particular podemos mencionar en primer lugar a Marton (1981), pues con su equipo de la Universidad de Gotenborg, se inaugura esta línea de investigación, la cual es continuada por muchos otros como por ejemplo, Both (1997), Prosser, Trigwell y Taylor (1994), Rosarió, Gráció y Nuñez (2006), Saljö (1997), entre otros.

Para el análisis fenomenográfico de las entrevistas, siguiendo el trabajo de Craig y Trowler (2003), estructuramos tres etapas de análisis con seis fases (que se resumen en el cuadro N° II.1.6).

La primera etapa, es el proceso que busca identificar y delimitar el rango de categorías descriptivas que los individuos tienen del fenómeno central. Esta primera etapa se implementa en tres fases: La primera, consiste en la formalización de las entrevistas grabadas en transcripciones detalladas que permiten capturar las palabras exactas y los matices verbales en un intento de captar la esencia y el significado contextual ampliado dado por los entrevistados. La segunda fase, implicó una primera lectura minuciosa de las transcripciones, la comprobación de la exactitud y la omisión entre las transcripciones y las grabaciones de voz. La tercera fase, de esta etapa implicó un periodo de tiempo de alrededor de un mes en que el investigador, con cierta "distancia" entre los procesos personales e interpersonales de la recogida de datos (entrevistas) y la transcripción de las entrevistas personales, construye un "*texto anónimo*" más sistemático de los datos de las entrevistas, a través de la selección de algunas frases o eventos comunicativos significativos del discurso emitido en las entrevistas.

La segunda etapa, de conformación de categorías, implicó una estructuración en dos fases. Consecutivamente, la cuarta fase, corresponde a una segunda lectura de las transcripciones. Cada transcripción fue leída en secuencias repetidas pero, intercaladas con un período de tiempo entre cada lectura con el fin de permitir que los datos sean procesados deliberadamente en busca de temas y categorías. Aquí se tomaron notas y comentarios relacionados con temas emergentes, junto con la información pertinente y las reflexiones tomadas durante la recogida derivando en la configuración de las categorías. La quinta fase, involucra el proceso de cotejo, que permite reunir a las concepciones originales en grupos similares, lo que permite al investigador ver la gama de concepciones colectivas y así poder determinar el rango de perspectivas dentro de un "*meta texto*" agrupado. Este proceso de cotejo, permite la construcción de la primera matriz categorial, con las respectivas subcategorías.

La tercera etapa denominada análisis estructural, se configura también en dos fases. La primera de ellas, captura la esencia de los datos de cada entrevistado, se siguen perfeccionando las categorías, a través de su agrupamiento en dimensiones o metacategorías. La última fase, del análisis fenomenográfico implicó la construcción

definitiva de las categorías descriptivas emergidas del análisis, seleccionando los eventos significativos del discurso definitivos con los respectivos comentarios realizados por el investigador, de modo de poder ejemplificar cada una de las subcategorías con las frases que los propios profesores emitieron.

Cuadro II.1.6. Síntesis análisis fenomenográfico entrevistas

Etapas	Fase	Descripción
1. Delimitación rango categorías	1. Formalización de las entrevistas (transcripciones)	Corresponde al inicio del proceso con las transcripciones de las entrevistas, la primera lectura de parte del investigador, concluyendo con la escritura de un texto refinado de las entrevistas
	2. Primera lectura, Segmentación del discurso	
	3. Construcción de un "texto anónimo"	
2. Conformación de categorías	4. Identificación de categorías	Fase correspondiente al primer levantamiento de categorías a partir de la lectura minuciosa de las entrevistas, en el cual se obtiene un texto sobre las entrevistas (metatexto)
	5. Definición de subcategorías	
3. Análisis estructural	6. Agrupamiento en metacategorías	Ultima fase, concerniente a la elaboración del informe definitivo con la depuración de las categorías
	7. Elaboración Matriz de Categorías	

Para efectos de transcripción de las entrevistas hemos adaptado los símbolos básicos propuestos por Mercer (2001:14-15) que se detallan a continuación en la tabla II.1.7:

Cuadro II.1.7. Protocolo de simbología transcripción de entrevistas

Descripción	Ejemplo:
i. Cuando alguien continua después de una interrupción se representa con puntos suspensivos, luego se puede indicar entre paréntesis cuadrados la razón de la interrupción.	P: No lo sabía... [Alguien toca la puerta] ya como te iba diciendo
ii. Habla enfática se destaca con subrayado.	P: <u>pues claro que se lo dije</u> , de hecho algunos lo hicieron
iii. Palabras o frases inaudibles que no se sabe lo que intenta decir se pone entre paréntesis con puntos suspensivos	P: yo creo (...) no debería haber pasado aquello
iv. Las palabras o frases poco claras se ponen entre paréntesis y en cursivas	P: Para mi lo mas relevante es que (<i>evaluación auténtica</i>) si no, no sirve de mucho
v. Los gestos y otros elementos no verbales se indican entre corchetes	P: A ellos no les motiva nada {carraspea nerviosamente}

6.2. Filmación SD: caracterización y tipo de análisis

Por otra parte, en cuanto a la filmación de la SD, durante las sesiones el investigador lleva un cuaderno de notas en el que quedan consignados los comentarios respecto de lo que va ocurriendo durante las sesiones (anexo 5). Este registro contiene aspectos de tipo estructural (hora de inicio y término, configuración del espacio áulico, organización de grupos, cantidad de alumnos, configuración de segmentos, etc.), así

como los comentarios y percepciones del investigador respecto de situaciones que pueden no quedar registradas por la cámara. Las notas tomadas en las sesiones incluyen descripciones de los acontecimientos y acciones así como algunas interpretaciones del investigador. Este tipo de registros se definen como “*notas descriptivas o inferenciales*” Bisquerra (2004:355). Cabe clarificar que este registro, es considerado como un recurso complementario en el análisis de los videos de las SD, pues es útil para ampliar la rigurosidad del posterior análisis de los videos.

Para el análisis de la filmación de las SD, cada clase es examinada en segmentos de actuación docente (SAD), los cuales quedarán establecidos toda vez que se realiza una observación de manera global y completa de la sesión. Los segmentos son entendidos como conjunto de acciones con sentido específico, que pueden aislarse o separarse de un conjunto que le precede de otro que le sucede y que, a la vez, permiten acometer análisis separadamente. En cada uno de ellos podemos definir y distinguir, mediante un texto descriptivo, las acciones que hace el profesor como también la de los estudiantes. En cada uno de estos segmentos son descritos el tipo de ayuda entregada por el profesor de manera verbal y con TIC; el tipo de relación que se establece con el ordenador tanto de parte del estudiante como del profesor; y el sentido o propósito del uso de las TIC en el contexto de la actividad y de la secuencia didáctica. Asimismo, como hemos ya dicho, la filmación de la secuencia SD fue fragmentada en unidades más específicas como los son los episodios de interacción educativa (EI-TIC), los cuales caracterizan el modo de relación que ocurre durante el despliegue de dichos segmentos.

En síntesis, el análisis de los videos de las SD, se hace por medio de una descripción general de SAD con fines de construir una tipología de usos educativos de las TIC diferenciando lo que hace el profesor de lo que hace el estudiante, así como distinguiendo los SAD en que las TIC no son usadas y en los que si lo son. Luego, por medio de descripciones detalladas se identifican segmentos de interacción educativa (EI-TIC), con el objetivo de caracterizar lo que hace el profesor mientras se usan las TIC en el trabajo de aula independiente de si las usa él o sus estudiantes.

En tanto las SD de modo general serán exhibidas mediante diagramas del flujo de los SAD, que muestran la respectiva secuenciación de éstos en cada una de las sesiones de las respectivas SD.

Para cada uno de estos hallazgos (SAD y EI-TIC), de manera cuantitativa y descriptiva se analiza la secuencia didáctica a través de tablas *de frecuencia y tiempo* mostrándose en términos porcentuales y numéricos la frecuencia absoluta de aparición, la frecuencia relativa, el tiempo de aparición absoluto y el tiempo relativo de cada uno de estos segmentos y episodios, como se define a continuación:

- Frecuencia absoluta y relativa de aparición. Análisis cuantitativo, de la cantidad de veces que ocurren los segmentos en relación a la tipología definida tanto para los SAD como para los EI-TIC.
 - a) Frecuencia absoluta: dice relación con la suma total de la cantidad de veces que un tipo de uso de TIC o episodio de interacción (SAD y EI-TIC) es identificado en la SD
 - b) Frecuencia Relativa: dice relación con el índice porcentual de la frecuencia absoluta en relación al total, ya sea de SAD o EI-TIC de cada SD.
- Tiempo absoluto y relativo de duración. Análisis cuantitativo, expresado en minutos, respecto de la clasificación de los SAD y los EI-TIC identificados.
 - a) Tiempo absoluto: dice relación con la suma total de tiempo expresado en minutos, que dura un SAD o un EI-TIC en la respectiva SD
 - b) Tiempo Relativo: dice relación con el índice porcentual del tiempo de duración de un SAD o un EI-TIC, en relación al total de los SAD y EI-TIC de cada secuencia didáctica.

Por otra parte, con la intención de buscar un nivel mayor de objetividad, por el hecho de que la identificación y caracterización de los SAD y los EI-TIC lo ha realizado el investigador, se ha recurrido a la fiabilidad interjueces con dos observadores externos (Gros, 2008). De los dos jueces externos, uno está directamente vinculado al aprendizaje con TIC en contextos escolares, el otro, vinculado con la enseñanza de la historia en secundaria. Después de formar a los observadores externos en el sistema de categorías, estos analizaron los mismos catorce SAD y treinta EI-TIC, que corresponde a una muestra del 10% del total.

Los SAD y EI-TIC sometidos al análisis de los observadores externos fueron escogidos en función de dos criterios, se consideró que se mostraran al menos una secuencia de cada uno, y luego que se repitieran los que tienen porcentualmente mayor

tiempo de aparición. Para calcular el índice de acuerdo y concordancia se ha utilizado el coeficiente Kappa de Cohen (Gros, 2008) especialmente creado para datos nominales para asegurar la fiabilidad de las categorías propuestas. Este coeficiente tiene en cuenta la probabilidad de obtener acuerdos por azar. El cálculo del coeficiente Kappa de Cohen se hace a partir del cociente de la frecuencia de acuerdo menos la de azar, dividido por la N, en este caso 14 para los SAD y 30 para los EI-TIC, cuyos resultados se exhiben a continuación:

Tabla II.1.1. Coeficiente de Kappa de Cohen para los dos observadores

	Obs. 1	Obs. 2
SAD	0,86	0,86
EI-TIC	0,74	0,80

En el anexo 6, se presentan los datos completos del ejercicio realizado por los dos observadores en relación con el total de los SAD y EI-TIC observados. Según Cohen y Rourke (2005, en Gros, 2008) por encima del 0,75 se trata de un acuerdo excelente, entre 0,40 y 0,75 un buen acuerdo y valores por debajo de 0,40 un acuerdo pobre. En base a esta escala, en tres de las cuatro mediciones hemos encontrado un nivel de acuerdo *excelente*, en la restante un *buen acuerdo*.

Para finalizar, como se ha detallado, se realiza un análisis de interrelación de orden interpretativo entre los profesores en función de su concepción preferente y su relación con sus prácticas educativas con TIC, de forma de conformar una visualización más holística del fenómeno, que nos permita dar cuenta del propósito general de la tesis, que persigue comprender las relaciones que se pueden dar entre las concepciones sobre aprender y enseñar historia con los usos educativos de las TIC.

A continuación se exponen los resultados de la investigación.

**II.2 PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN
DE LOS RESULTADOS**

INTRODUCCIÓN DE LOS RESULTADOS

Desarrollados los diferentes pasos establecidos en el procedimiento metodológico que ha sido definido en los apartados anteriores, a continuación son presentados los resultados de la investigación a partir de los análisis de la información proveniente de la aplicación de los instrumentos respectivos.

Los resultados son presentados en función de los tres objetivos específicos definidos en la tesis, los que se exponen en el cuadro II.2.1.

Cuadro II.2.1. Síntesis de resultados por objetivos

Objetivo específico	Apartado	Subapartados
1. Identificar, definir y categorizar las concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC de profesores de Enseñanza Media	1. Caracterización de las concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC de profesores de enseñanza media	1.1. Resultado 1: Concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC. 1.2. Resultado 2: Perfil de cada profesor y definición de concepciones preferentes sobre aprender y enseñar con TIC
2. Identificar y caracterizar el uso educativo de las TIC que ofrecen los profesores a sus estudiantes durante el desarrollo de una secuencia didáctica de historia.	2. Identificación y caracterización de los usos educativos de las TIC que ofrecen los profesores de historia a sus estudiantes	2.1. Resultado 3: Identificación y caracterización de Segmentos de Actuación Docente (SAD) en las Secuencias Didácticas (SD), según tipos de usos educativos de las TIC por cada profesor. 2.2. Resultado 4: Distribución de los segmentos de actuación docente (SAD) por cada profesor 2.3. Resultado 5: Comparación de los tiempos de aparición de los SAD con uso de las TIC en las SD de cada profesor. 2.4. Resultado 6: Definición y caracterización de Episodios de Interacción Educativa con uso de TIC (EI-TIC) resultantes del análisis de las SD 2.5. Resultado 7: Distribución de los Episodios de Interacción Educativa con TIC por cada profesor 2.6. Resultado 8: Distribución de los EI-TIC entre los profesores
3. Relacionar las concepciones sobre aprender y enseñar con el uso educativo de las TIC que ofrecen los profesores a sus estudiantes durante el desarrollo de una Secuencia Didáctica de historia	3. Relación entre las concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC y el uso educativo de las TIC	3.1. Resultado 9: Relaciones entre los perfiles de concepciones preferentes de cada profesor sobre aprender y enseñar historia con TIC y los SAD 3.2. Resultado 10: Relaciones entre los perfiles de concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC y los EI-TIC 3.3. Resultado 11: Presencia de patrones de uso prototípico de TIC según perfil preferente de concepciones sobre aprender y enseñar

Como se expone en el cuadro II.2.1 son 11 los resultados de esta tesis: 2 para el objetivo 1, 6 para el objetivo 2 y 3 para el objetivo 3.

Esta relación da cuenta del exhaustivo análisis que se llevó a cabo, por un lado, de las entrevistas que permitieron configurar una estructura de categorías de las concepciones de los profesores de la muestra sobre aprender y enseñar historia con TIC, su expresión en cada profesor y un análisis que establece relaciones entre los profesores del estudio.

En cuanto al análisis de las prácticas docentes con uso de TIC, surge como el más nutrido de resultados, pues comprende tres niveles analíticos: caracterización, análisis profesor por profesor y análisis inter profesores, por un lado, para los Segmentos de Actuación Docente (SAD) y por otro, para los Episodios de Interacción Educativa con TIC (EI-TIC), llegando luego a seis resultados.

Por su parte, los resultados del objetivo tres corresponden a los cruces interpretativos entre las concepciones emanadas de los resultados del objetivo 1 con los respectivos análisis de los SAD y los EI-TIC extraídos de los resultados del objetivo 2.

Por otra parte, en este capítulo no sólo se presentan dichos resultados si no también son analizados y discutidos cada uno de ellos a la luz de los referentes teóricos e investigaciones expuestas en el marco teórico de la tesis.

1. CARACTERIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES SOBRE APRENDER Y ENSEÑAR HISTORIA CON TIC DE LOS DIEZ PROFESORES

A continuación se presentan los dos resultados asociados al primer objetivo específico de la tesis, lo cual se obtiene del análisis fenomenográfico de las entrevistas a los diez profesores.

1.1. Concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC

Tal como se resume al final de este apartado en el cuadro II.2.2, son identificadas y definidas 12 categorías (C) y 35 subcategorías (S) emergidas del análisis de las entrevistas realizadas a los diez profesores que fueron casos en la investigación. En primer lugar se define la categoría, la cual incluye subcategorías o concepciones extraídas del análisis de las entrevistas a través del método fenomenográfico. Para cada subcategoría o concepción hemos puesto como ejemplo un par de enunciados prototípicos, que han sido extraídos textualmente de las transcripciones de las entrevistas (anexo 2). Al final de estos enunciados se indica a través de un código su relación con el respectivo profesor. Por ejemplo, si es referenciado un enunciado del profesor 3 (C3), en respuesta a la pregunta 11 (P11), entre las líneas 108 y 111 (L108-11) de la respectiva transcripción, ha de figurar al término de la cita, entre paréntesis, el siguiente código (C3P11:L108-11).

a) Historia como contenido curricular (C1)

Creencia del profesor sobre la utilidad de la disciplina y su aporte al currículo escolar, en cuanto a su interés como saber cultural en la formación de las personas. En otras palabras, cual es el aporte al conocimiento que entrega la disciplina en el marco curricular escolar (Hernández, 2002; Pagés, 1998). El foco aquí está puesto en el contenido histórico y no en la finalidad, es decir, en qué se debe aprender de la historia.

a.1) Conocimiento del pasado (S1). Subcategoría relacionada con la creencia del profesor sobre que lo importante de aprender en historia es el pasado tal cual ha sido escrito por las principales corrientes historiográficas. Postura que privilegia que los estudiantes conozcan los sucesos que han ocurrido y al por qué las cosas pasan (causa-efecto) y como eso ha ido configurando los tiempos actuales.

Ejemplo:

“Construir historia es tener la visión del mundo, la visión del tener el (...) por qué el hoy día es hoy día; del por qué el ayer fue el ayer. Qué es lo que podemos proyectar hacia el mañana”. (C2P1:L31.32)

“Primero, pienso yo, que el joven tiene que conocer la estructura de la historia, los procesos, hacer la cadena de la historia y de ahí recién puede sentarse en cada uno de los espacios a preguntarse por qué pasó esto” (C10P1:L22-24)

a.2) Conocimiento autónomo (S2). Creencia del profesor acerca de que el contenido fundamental que debe enseñar la historia es a pensar, es decir, el contenido de la historia se pone al servicio de propósitos transversales, como el desarrollo de pensamiento crítico, comprensión lectora, formación ciudadana. Es decir, el contenido de la historia relevante es de orden transversal y estratégico, pues lo que interesa es la adquisición de saberes personales y posiciones autónomas sobre la historia.

Ejemplo:

“Permitir que sus alumnos puedan formarse su propia opinión, sobre la base de hechos objetivos, pero de acuerdo al contexto en que van desarrollándose, ir abriendo otras puertas, otras visiones, a los hechos del pasado y del presente” (C3P5:L57-59)

“Bueno el rol es... yo diría es también muy importante para mí... el profesor de historia, la verdad, es que no debiera enseñar historia sino más bien a pensar históricamente, a pensar autónomamente en lo social. Ese es el rol del profesor de Historia, sino, se convierte en revisionismo no más” (C7P1:L42-45).

b.3) Conocimiento globalizado (S3). Creencia que entiende la historia como proceso global, descartando las posturas fraccionarias o de una historia parcelada. En este caso interesa que el estudiante aprenda conceptos generales y los grandes procesos que ha vivido la humanidad, descartando los detalles y los hitos específicos. Por tanto, la historia ayuda a relacionar los ámbitos sociales, políticos y económicos de la evolución humana, así la asignatura se pone al servicio de una educación socialmente inmersa en las relaciones en el hogar, la escuela y la comunidad (Cooper, H. 2002).

Ejemplo:

“El sentido es un aprendizaje para la vida, para analizar no solamente la cotidianidad contextual que les toca vivir, sino que, incluso, contextos familiares. Desde donde vienen, el entenderse así mismo. Construirse. El ser humano es un ser que se ve un poquito en sus circunstancias, por lo tanto, hay que revisarlas para poder entender mejor lo que les pasa.” (C1P2:L44-47)

“Bueno el rol es... yo diría es también muy importante para mí... el profesor de historia, la verdad, es que no debiera enseñar historia sino más bien a pensar históricamente, a pensar globalmente en lo social. Ese es el rol del profesor de Historia, sino, se convierte en revisionismo no más” (C7P1:L42-45).

b) Tipo de contenido curricular (C2).

Creencia del profesor respecto al tipo de contenidos que se propone desarrollar en el currículo escolar de historia (Coll et. al., 1996; Monereo, 2001; Zabala, 2000)

b.1) Conceptual (S4). El profesor concibe que la historia es un subsector preferentemente de tipo conceptual, es decir, lo que se aprende con ella son cuestiones de orden teórico discursivo, abstracto y/o declarativo.

Ejemplo:

“La estrategia siempre está, yo de repente también la hago pero no tanto, porque la historia es más conocimiento (conceptual) si en el fondo es una cuestión del saber, no es una cuestión de aplicar, sí aplica y lo lleva a la práctica completamente, y la única forma de aplicar de mejor forma una vez que ya maneja los conocimientos y las estrategias que ya saben los chicos a través del conocimiento que les enseñó yo, procedimientos, estrategias, el conocimiento lo doy yo.” (C5P12:L158-63)

“Trato de cumplir todo lo que se me pide pero yo... privilegio el... ¿Cómo se llama?... el conceptual, el ¿Cómo se llama?... El que el alumno maneje los conceptos en (...) y en Historia si no se sabe... no se sabe la línea de tiempo, menos se ubica en los espacios, para mí es básico” (C10P3:L37-39)

b.2) Procedimental (S5). El profesor cree que en la historia lo que preferentemente se ha de trabajar son procedimientos propios de la disciplina, asumir un rol de *historiador*, es decir, procedimientos para obtener productos o resultados, interesa centrarse en esos modos ya que ejecutándolos el estudiante aprende contenidos disciplinares.

Ejemplo:

“Yo creo que precisamente el problema ha sido, siento yo, o uno de los problemas fundamentales han sido precisamente la priorización que ha hecho en función de lo conceptual en el trabajo con historia tanto a nivel de colegio como a nivel universitario, o sea en los niños en los jóvenes, saben muy bien trabajar mucho concepto, mucha fecha pero no saben como se llega, como se ha llegado a eso, entonces yo creo que debiera ser en el mismo nivel.” (C1P5:L90-94)

“Haber los procedimientos, yo considero que son los mas importantes, el tema del saber hacer ya, y porqué, es difícil consolidar un aprendizaje sino se usa un conocimiento sino se utiliza para algo, entonces lo aprende en términos conceptuales, pero lo va a generar esta metacognición en el momento que lo utilice. Para mí el tema de las habilidades y el procedimiento son más importantes.” (C6P12:L172-176).

b.3) Estratégico (S6). El profesor estima que el contenido mas relevante esta relacionado con el “saber qué hacer” con la información que se tiene a disposición, por tanto el foco está más bien orientado al desarrollo de habilidades transversales (como el desarrollo del pensamiento, establecer relaciones, lectura crítica, entre otras)

Ejemplo:

“Priorizaría la estrategia. Es como poco clara la diferencia entre estrategia y procedimiento. Para mi el contenido está disponible no es un contenido fijo y para siempre; se está constantemente actualizando y está a disposición de quien quiera adquirirlo, en cambio, la forma de manejar esa información es lo que y considero que uno tiene que manejar hoy en día a los jóvenes: las herramientas como para que ellos sepan que hacer con esa información ¿Cómo abordarla? Yo lo asocio al modelo de (...) entonces en función que sean capaces de desarrollar capacidades, sus destrezas. Que sepan inferir, que sepan discriminar. No se si eso es estrategia o procedimiento” (C3P12:L161-168)

“Haber los procedimientos, yo considero que son los mas importantes, el tema del saber hacer ya, pero lo fundamental es que sepan porqué lo hacen, es difícil consolidar un aprendizaje sino se usa un conocimiento sino se utiliza para algo, entonces lo aprende en términos conceptuales, pero lo va a generar esta metacognición en el momento que lo utilice. Para mi el tema de las habilidades superiores y el procedimiento como estrategia son más importantes.” (C6P12:L172-176).

c) Planificación de la enseñanza (C3)

Categoría en que se expresan las creencias de los profesores sobre la organización y sistematización de la enseñanza, para qué planificar y cuál es el valor que le asigna a esta labor para su trabajo en el aula (Gimeno, 1998).

c.1) Centrada en objetivos curriculares (S7). El profesor concibe la planificación es una programación de contenidos en base a objetivos y unidades temáticas definidas en el currículo escolar, por tanto su función es *operacionalizar* el currículo prescrito.

Ejemplo:

“Los niveles más pequeños, por ejemplo, 5to y 6to básico, estrategia, enseñarle a un alumno cómo aprender historia, a través, de mapas conceptuales. Pero en el fondo que ellos vayan aprendiendo una mecánica o una forma donde ellos puedan aprender y los cursos superiores conocimiento porque, finalmente, estamos sometidos a una Prueba de Selección Universitaria que mide conocimientos y porque se entiende que las habilidades han sido ya adquiridas previamente.” (C2P12:L249-54)

“Para planificar, en que me baso, obviamente me baso en los contenidos que tengo que ver por en el nivel, me baso en las habilidades que me piden desarrollar por nivel y me baso también en mapas de progreso que tengo que desarrollar, o sea yo para planificar tengo que tener en cuenta mis programas, los contenidos mínimos, los objetivos fundamentales, y los mapas de progreso, o sea es un triangulación, que no puedo dejar a parte ninguna de las tres partes digamos, las tres mesas de la pata.” (C8P8:L85-90)

c.2) Centrada en la intencionalidad del profesor (S8). El docente entiende que el diseño de la enseñanza es la manifestación explícita de lo que el profesor quiere respecto de los estudiantes, por tanto es una construcción desde cada profesor (idiosincrática) en función de sus intereses y prioridades.

Ejemplo:

“Es variado, bueno ahora estoy trabajando con guías de trabajo porque estuvo con mucha exposición el semestre pasado, entonces, ahora estoy mezclando un poco las cosas un poco

de exposición y un poco de trabajo individual en este caso. No trabajo grupal porque a ellos les cuesta mucho trabajar en grupo.” (C4P15:L132-35)
“haber el profesor intenciona a través de los objetivos, intenciona el aprendizaje de los alumnos, ahora si los alumnos son conscientes de ese objetivo, obviamente que lo van a potenciar, saben cual es su norte, no se van a perder en el camino.” (C613P:L182-185).

c.3) Centrada en el contexto (S9). El profesor estima que la planificación de la enseñanza debe atender a las características de cada contexto y grupo de estudiantes, por tanto debe ser flexible o emergente.

Ejemplo:

“Siempre pienso en cada uno de ellos y cómo les gustaría que le entregaran el contenido, generalmente, hago eso (...) Es como bien raro, pero a partir de eso empiezo a buscar el material y a planificar lo que voy hacer. Qué otro criterio (...) Un poco cómo te digo el gusto, los intereses, la madurez, la destreza que manejan eso básicamente” (C1P11:L206-09)
“Entonces es muy difícil planificar conociendo a los niños, cierto, y pensando en cuáles son las aptitudes, cierto, las características de ellos, pero cuando ya los conoces, lo primero que hay que hacer es pensar en el grupo, en la identidad del grupo, lo que son esos niños, ese es uno y lo otro, obviamente conectado con el programa que te piden que te lleves a cabo, para poder lograr así los aprendizajes de acuerdo a las características grupales o individuales, tu elaboras, cierto, un trabajo de tratamiento de los contenidos para los aprendizajes.” (P10:L197-203)

d) Finalidad de la enseñanza de la historia (C4)

Concepción que corresponde a las creencias del profesor respecto de los propósitos que orientan la enseñanza de la historia. Aquí queda de manifiesto cual es el énfasis que los profesores ponen en sus clases, en relación al tipo de persona o sujeto que esperan se forme con el aprendizaje de la historia. En definitiva la visión teleológica respecto de cuál es el propósito de enseñar historia en el liceo, es decir, para qué enseñar historia (Estepa, 2000; Moradiellos, 1994).

d.1) Instrumental (S10). El profesor concibe que el fin de la enseñanza de la historia está puesto en una formación que otorga prioridad al pasado como contenido histórico, vale decir, que en la escuela se ha de aprender historia porque conocer el pasado en sí mismo es relevante, un fin en sí mismo. Este contenido es valioso como cultura general o bien para conocerlo y lograr así una *conciencia* de la importancia de la historia.

Ejemplo:

“En realidad es para simplemente conocer como ha ido evolucionando el hombre hasta la actualidad; que cambios se han ido dando en él (...) Tanto físico, social y económicamente” (C4P2:L35-37)
“Que el estudiante se sitúe, que construya su propio conocimiento, que entienda porque está, en que cultura se encuentra inserto, por qué está en esta cultura, de donde viene eso, y que otras culturas hay en el mundo también, para desarrollar otros valores como el respeto y la tolerancia, y para eso nos sirve la historia.” (C8P2:L28-31)

d.2) Crítica (S11). El profesor sostiene que el fin de enseñar historia en el liceo gira en torno a la reconfiguración de la historia desde una perspectiva revisionista, es decir, se ha de enseñar para que se tome posicionamiento respecto del pasado para que con ello se adquiriera una postura crítica acerca de la historicidad del propio sujeto que aprende. En este caso interesa la historia más bien como vehículo para tener posturas críticas respecto del presente.

Ejemplo:

“A partir de esa realidad mi intención es generar o que se generen cuestionamientos y a partir de esos cuestionamiento revisar un poco la perspectiva histórica. Es un conocimiento que para mi gusto debe servirles no solamente como cultura general, sino que también de un marco de análisis para revisar su realidad.” (C1P1:L25-28)

“Claro, hay mucho de experiencias, sobre todo yo creo que las Ciencias Sociales, la Historia particularmente, es una de las ramas del conocimiento en donde la experiencia personal viva, es tremendamente importante para lograr los objetivos. Yo cuando enseñe Historia intento que los chicos entiendan de que la historia de la humanidad, es la historia de un individuo, se puede entender de esa forma, se puede hacer el símil, por lo tanto al hacer ese símil el estudiante se da cuenta de que su historia, sus procesos de vida son parte de lo que puede ser el proceso de vida de la sociedad, en este caso la occidental que es la que estudiamos nosotros (P6:L121-128)”

e) Características de un buen profesor de historia (C5)

Esta categoría tiene relación con las características del estilo docente que debe poseer un buen profesor de historia, por tanto, sobre el “estilo” personal que ha de tener, las características o formas con que cada docente imprime a su acción personal (De León, 2006). En esta categoría se refleja la visualización del modo de ser y hacer de un profesor en el salón de clases, qué hace para lograr los propósitos, cuál es su desempeño y desenvolvimiento en el aula.

e.1) Focalizado en el contenido disciplinar (S12). El profesor concibe que lo más relevante sea demostrar gran seguridad y un manejo infalible de los contenidos que se trabajarán. Por ende el foco está puesto en la exposición de los contenidos disciplinares, con seguridad y sin errores.

Ejemplo:

“Seriedad {segundos de silencio} la persona tiene que ser serio inicialmente. Dominio absoluto de su disciplina (...) El profesor no puede [decir] les respondo mañana eso no sirve eh (...) Ser capaz de dar respuestas que demuestren, más que respuestas, perdón, tener una actitud que demuestre dominio. Eso en cuanto a la disciplina.” (C2P14:L269-72)

“Generando la necesidad de conocer la historia eso es como te decía cierto, somos seres históricos, la importancia de la historia personal, social, nacional, mundial y que uno construye historia, si uno es producto de historia, partir de la necesidad de cada uno de explicar que en lo que está estudiando es que está construyendo una historia” (C10P6:L79-82)

e.2) Focalizado en la eficiencia (S13). El profesor estima que un buen desempeño corresponde a un maestro que está pendiente de lograr lo que se ha propuesto o le “exigen” cumplir, orienta su acción pedagógica hacia resultados, chequea permanentemente el trabajo de los estudiantes y el cumplimiento de los tiempos de ejecución de las tareas.

Ejemplo:

“Bueno principalmente tiene que ver con los resultados y las formas de enseñanza, eso es lo que yo considero más importante más que un profesor que se sepa los contenidos al revés y al derecho, yo creo que más importante, o sea también son importantes los contenidos pero las formas didácticas de enseñanza y también los resultados” (C4P5:L50-53)

“Mira, yo creo que el mejor profesor es el que prepara su clase, el que llega preparado (...) que entra al aula y hace una buena exposición, es sólido y está informado, ha actualizado los contenidos, ese es un buen profesor, porque los chicos, mira, tienen fortalezas y debilidades pero no son tontos, ¿ah?, ellos se dan perfectamente cuenta cuando el profesor llega bien preparado a hacer su clase” (C9P7:L94-98)

e.3) Focalizado en motivar (S14). El profesor considera que para ser un buen docente se debe ser un buen comunicador de los contenidos con énfasis en lograr motivar (cautivar) a los estudiantes en las actividades que se proponen usando diversos recursos que generen un ambiente afectivo.

Ejemplo:

“Una buena práctica docente para mi es una práctica que genera motivación constante en los estudiantes. Yo sé que alguien está haciendo bien las cosas, desde mi perspectiva, cuando veo que los niños quieren ir mas allá de lo que se les presenta. Ese para mi es mi primer indicador. En segunda instancia, cuando hay un buen manejo conceptual de parte de los estudiantes respecto a los temas y los contenidos que se debieran revisar. Bueno cuando se mantiene la motivación por estar en clases y por hacer la actividad que se plantea y cuando los chicos, finalmente, demuestran estar felices donde están.” (C1P4:L55-61)

“Pero, sabes qué... yo creo que hay mucho que tiene que ver con la comunicación, el trabajo pedagógico es un trabajo constante de comunicación y de motivación, y tú te vas dando cuenta en ese nexo comunicativo con tus estudiantes de cuándo vas logrando algunas cosas y quizás otros profesores lo ven de distinta forma, pero tú quizás podrías analizar el interés en el brillo de los ojos ... la expresión de cada uno de los niños es distinta, por lo tanto tú vas descubriendo en ellos, en su gesticulación el momento en el que el chico está aprendiendo y te lo dice de distinta forma.” (C7P13:L273-79)

f) Trabajo colaborativo (C6)

Concepción que guarda relación con las creencias del profesor sobre la organización del grupo curso en función del ordenamiento del trabajo colaborativo en el aula, en concordancia con una postura asociada a la construcción social del conocimiento, y con ello a la incidencia que tiene la estructura organizativa, de modo colaborativo, en las actividades de aula para los procesos de aprendizaje individuales (Crook, 1998; Gros, 2008).

f.1) Facilita la nivelación (S15). El profesor concibe que el trabajo colaborativo permite la normalización del grupo curso a través de una relación de jerarquía, donde el que *sabe* más ayuda al estudiante que se encuentra más retrasado, por tanto sirve para *ocultar* debilidades en algunos estudiantes.

Ejemplo:

“Bueno cuando hay alumnos que saben más ellos mismos después que uno le explica ellos le refuerzan los contenidos, encuentro yo que cuando un par está en el mismo nivel y uno sabe más y le puede explicar significativo es para ellos.” (C4P8:L86-88)

“El estudiante ayuda al otro a ir progresando a ir creciendo, el preguntarse el responder, el conversar, el intercambiar opiniones, el ver otros puntos de vista, que te da el otro compañero, o los otros, te hacen crecer y te hacen aprender, para mí es valiosísimo eso.” (C8P6:L67-70).

f.2) Permite la distribución de tareas (S16). El profesor juzga que el trabajo colaborativo es una instancia para que los estudiantes en pequeños grupos puedan realizar ejercicios aportando cada cual sus habilidades o conocimientos, por lo cual se distribuyen tareas según habilidades sin compartir mayormente el proceso de aprendizaje.

Ejemplo:

“Sí ayuda, pero yo soy medio contrario al trabajo, el Ministerio apoya el trabajo en grupo y todo eso, pero yo me he ido dando cuenta de que al final el flojo descansa en los que trabajan, siempre he sido partidario, de que trabajen en dúo mas que en grupo, por último en dúo, uno va a pensar el otro va a escribir, por ultimo el que va a escribir algo se le quedara, ya un tercero descansa en el resto.” (C5P8:L86-90)

“Hay varias formas de enfrentarlo, cuando tú conoces el grupo humano y sabes que hay ciertos (...) entre uno y otro dejas que ellos formen los grupos si tú les das ciertas limitantes, tres o cuatro, cinco o seis, cuando tú conoces el grupo humano y ves que es un grupo humano donde, que es unido, que no tiene problemas, tú puedes armar los grupos y distribuir tareas así (oficialmente) perfectamente y los chicos no te van a generar problemas.” (C9P10:L128-133)

f.3) Posibilita la socialización (S17). El profesor sostiene que el trabajo colaborativo es una instancia para que los estudiantes compartan sus experiencias y conocimientos, a través de diálogos o debates que permiten producir de manera colaborativa el conocimiento en pequeños grupos.

Ejemplo:

“Potencia el aprendizaje porque el aprendizaje es una recepción de un trabajo individual, hay una serie de actitudes que se desarrollan a partir del trabajo entre pares y hay un compartir y un saber ser a la hora de aprender o sea, y además que en historia las visiones, las interpretaciones siempre son distinta, por lo tanto, el que sean capaces de compartir esas visiones y esas formas de entender las cosas me parece que es fundamental.” (C1P8:L138-142)

“Nosotros trabajamos con niños integrados y me parece que, sobre todo para los profesores como yo que no tienen las competencias en trabajo con niños integrados, el apoyo de los compañeros de los estudiantes es súper importante, ese es un trabajo colaborativo, enormemente, que permite organizar mejor las tareas de cada uno” (C7P8:L172-76).

g) Aprender (C7)

Concepción del profesor sobre el aprendizaje y cómo se aprende. Organización de las ideas manifestadas por el profesor en torno a cómo percibe el proceso de aprendizaje y por ende como los estudiantes asimilan o adquieren los contenidos. Estas posturas pueden orientarse hacia lógicas más o menos conductistas o constructivistas (Coll et.al, 1996; Pozo, 2001, 2006).

g.1) Reproducción (S18). El profesor considera que se aprende tal cual se establece en un modelo previo, ya sea dado por el profesor, algún texto, sitio Web o software. El fin está puesto en dar respuesta a las exigencias evaluativas del currículo escolar.

Ejemplo:

“Los míos por lo menos visualmente, es que yo los hago visual, yo hablo por ejemplo media hora con una imagen, la imagen me sirve de todo, y colocamos ideas por aquí por allá, pero más encima con un apunte donde tengo las cosas importantes que se me pudieran ir, para una evaluación porque ésta cuestión tiene que ser evaluada tú sabes como profesor tenemos que evaluar y dentro de la evaluación yo coloco algunas ideas locas, pero siempre visual, y participación yo soy expositivo, visual y participación, soy de la vieja escuela.” (C5P7:L71-76)

“Qué es aprender... bueno dominar, dominar para el bien propio, para solucionar problemas dominar, cierto, conceptos, dominar habilidades... poseer valor que permitan decidir... decidir... decidir tener o no tener la capacidad de proyectar una... un comportamiento en base a ciertos elementos que uno necesita aprender.” (C10P8:L105-108)

g.2) Internalización (S19). El profesor sostiene que el aprendizaje es un proceso interno de asimilación de la información de carácter individual, aprender es obtener y retener información sobre diversos temas, según intereses y motivaciones personales.

Ejemplo:

“Entendimiento. Entendimiento y crecimiento. Es un proceso continuo, en el cual se internalizan conocimientos.” (C4P10:L96-97)

“Qué explicar cómo aprenden, cómo les enseño yo, eh, haber yo les enseño, les presento diferentes etapas de la clase, donde les presento noticias, actualidad, los hago relacionar, los hago ubicarse espacialmente, entonces yo creo que es un conjunto de, de, como te puedo decir, es un conjunto de disparos, de armas, de flechazos que le doy para que el cabro valla armando su estructura mental. Sabemos que cada estudiante tiene formas distintas de aprender, distintos tipos de inteligencia, que a unos se les queda más, verdad, visualmente, que a otros se les queda si yo hago esquemas, a otros, verdad, van a aprender si yo les canto, otros van a aprender, como yo sé que mis estudiantes son tan diversos en la forma de aprender mi función es bombardearlos con diferentes estrategias durante la clase.” (C8P5:L56-64)

g.3) Construcción (S20). El profesor cree que el aprendizaje esta relacionado con un proceso de construcción conjunta y colectiva por tanto, para aprender se han de efectuar tareas y labores que el estudiante ejecuta, un aprendizaje “práctico” que permite construir e interpretar la realidad.

Ejemplo:

“Yo creo que cada uno y cada una de las estudiantes precisamente van construyendo; van interpretando y esas construcciones y esas interpretaciones de entender las cosas, evidentemente, se van complementando con las formas que tienen de entender el mundo; de entender cualquier fenómeno (...)” (C1P8:L145-148)

“Yo creo que el aprendizaje tiene que ver con la construcción del conocimiento, el aprendizaje es, hacer útil el conocimiento, porque del momento en que llevas a la praxis el conocimiento, se genera la adaptación al medio y bueno eso hace que te adaptes como ser social, como te digo, si te guía a la adaptación es más posible o es más factible ser parte del grupo y ser parte íntegra y activa del grupo.” (C7P9:L187-91).

h) Utilidad de la evaluación de los aprendizajes (C8)

Categoría que muestra las creencias del profesor respecto del uso que le asigna a los resultados de la evaluación, respondiendo al para qué sirve. Corresponde al rol que el profesor otorga a la evaluación dentro del sistema escolar y los efectos positivos o negativos que puede tener (Saavedra, 2001; Santos Guerra, 1996).

h.1) Medir (S21). El profesor sostiene que la evaluación se centra básicamente en responder a mediciones externas, sirve para preparar a los estudiantes a rendir adecuadamente evaluaciones internas y externas al centro escolar, es decir es un proceso de entrenamiento para rendir bien en las pruebas que se le aplicarán.

Ejemplo:

“Los objetivos, los objetivos creo yo, porque los chicos tienen que saber lo que yo quiero hacer con ellos, que quiero que recojan de mi, que quiero que aprendan en este momento, los chicos tienen que saber si tienen claro los objetivos yo pienso que lo demás es maní, pan comido porque sabemos que tanto el que está enseñando como el que está escuchando sabemos los objetivos a los que queremos llegar y ahí parte la evaluación también, porque tienes que ir enseñándoles de acuerdo a lo que vas a evaluar.” (C5P11:L143-148)

“La evaluación lo es todo, para mí lo es todo y es lo más difícil, es lo más difícil; Yo hago una prueba y no sé si realmente estoy midiendo o no midiendo, más aún cuando a veces hay personas, entre las que yo me incluyo, que uno a veces construye la prueba realmente que no se fija realmente si está midiendo lo que aprendió o está midiendo el puro contenido y peor cuando se sacan de otros lados preguntas completas que no miden para nada lo que se pasó en las clases” (C10P10:L127-132)

h.2) Verificar resultados (S22). El profesor entiende que la utilidad de la evaluación esta puesta en dar cuenta de un logro final, es decir de un producto que se hace al final de un proceso.

Ejemplo:

“Como te dije anteriormente, pruebas de desarrollo en donde tú puedes verificar cual es el nivel de comprensión, trabajando con hartos textos, de comprensión. Bueno los resultados nosotros los

revisamos con los alumnos. Primero los reviso yo, luego se los doy a conocer y lo revisamos en conjunto para que ellos sepan en que erraron” ” (C4P21:L182-185)

“Lo que pasa es que yo evaluó todas las clases formativamente, para ver los avances los logros, el cabro no se da cuenta de que yo estoy evaluando, pero cuando hablamos de evaluaciones formales, em, depende donde estés trabajando, si estás trabajando en un establecimiento particular pagado, yo creo que ellos le dan mucha importancia a la evaluación formal, eh, no tanto así en establecimientos municipales y a donde la calificación” (C8P13:L134-138)

h.3) Retroalimentar (S23). El profesor mantiene que la utilidad de la evaluación esta dada por que permite informar durante y al final del proceso sobre lo realizado y corregir errores para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza, por tanto sirve al estudiante y al profesor para optimizar sus actuaciones.

Ejemplo:

“Porque yo no porque esa persona tenga una opinión coherente voy aceptar que diga cualquier barbaridad y si la dice, yo tendré que acogerla, escucharla y tratar de ir sobre la base de otro argumento o formularle una pregunta para ver si está tan seguro de lo que está diciendo, si es su opinión real y si es su opinión real ahí hay un trabajo que hacer, por eso digo que la evaluación, tiene que servir como mecanismo de retroalimentación”. (C3P18:L278-282)

“Para saber que hacer, para saber que hay que avanzar, para retroalimentar, para tomar decisiones es como, es cliché y uno lo ha leído pero es cierto que uno toma decisiones respecto de que tiene que hacer con ese estudiante en conjunto con él o con ella, o sea sabemos que aquí están las debilidades veamos que hacemos con ella.”(C1P18:L263-266)

i) Concepto de evaluación de los aprendizajes (C9)

Enfoques y perspectivas conceptuales respecto de la evaluación del aprendizaje escolar, responde al qué es la evaluación. Esta categoría supone la presencia de la orientaciones teóricas e incluso epistemológicas respecto de la evaluación, por ello las ideas tienden a fluctuar entre miradas más o menos objetivas orientadas a los resultados o productos, o por otro lado sentidos más o menos subjetivos tendientes a relevar el proceso y las miradas particulares de los contenidos (Ahumada, 2001; Saavedra, 2001).

i.1) Objetiva (S24). El profesor concibe la evaluación como una práctica neutral, que se desarrolla a través de una construcción técnica de instrumentos estandarizados que permitan, de forma científicamente probada, evaluar al final del proceso de enseñanza, por lo cual el énfasis esta puesto en el instrumento, su validez y confiabilidad.

Ejemplo:

“Una falencia, por ejemplo, el tema de la evaluación, didáctica no porque creo que la didáctica es sumamente personal, en cambio, creo que evaluación si es mucho más científica y más objetiva que traspase las característica de cada uno, y, yo inmediatamente me voy a la disciplina.” (C2P3:L56-59)

“Los objetivos, los objetivos creo yo, porque los chicos tienen que saber lo que yo quiero hacer con ellos, que quiero que recojan de mi, que quiero que aprendan en este momento, los chicos tienen que saber si tienen claro los objetivos yo pienso que lo demás es maní, pan comido porque sabemos que tanto el que está enseñando como el que está escuchando

sabemos los objetivos a los que queremos llegar y ahí parte la evaluación también” (C4P11:L141-145)

i.2) Controladora (S25). El profesor sostiene que la evaluación es un componente o dispositivo de la acción pedagógica que permite sistemáticamente vigilar actitudes y ordenar al grupo curso en torno al cumplimiento de metas previamente definidas, sistema que se aplica para mantener el orden y la disciplina, a su vez para verificar el aprendizaje de contenidos disciplinares.

Ejemplo:

Bueno, para un mínimo porcentaje la evaluación es el medio que tenemos nosotros para hacerlos estudiar, claro, porque si no, no estudiarían, vendrían a clases, entonces no, no pasaría mucho, para nosotros los profes la única arma de presión para obligarlos a intentar aprender.(C10P12:L146-148)

“Están los niveles de logros que se llaman; los niveles de logros son los que, son los índices que te permiten saber si el alumno está aprendiendo y que están categorizados en niveles del uno al seis, por ejemplo; uno es el más básico, seis es el más avanzado, y están absolutamente escritos en cuadernillos, que se yo, de apoyo y te dicen, por ejemplo, para este contenido, esta unidad, qué es lo que este alumno de tercero medio tendría que saber, tendría que dominar, ahora, si no está en la última categoría y está en una intermedia también puede ser bueno porque tienes que ver qué tipos de alumnos tienes” (C9P8:L107-113).

i.3) Procesal (S26). El profesor concibe a la evaluación como una acción cíclica que involucra diferentes dimensiones, un recorrido integral y continuo, que permite mejorar los procesos y productos y que se realiza durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

Ejemplo:

“Yo creo que se centra en el proceso fundamentalmente y eso es elemental, que no ve la evaluación como un evento y al verla como un evento cambia todo si tú vas centrado la evaluación en el clase a clase en el proceso evidentemente que cambia.” (C1P19:L297-99)

“Para ver el progreso de los estudiantes, pero te insisto, para mí la evaluación no es solamente la formal, claro, yo evaluo procesos, yo veo como el cabro se va desarrollando en habilidades, en cuanto a, por ejemplo en opiniones fundamentadas, en emitir opiniones, yo veo la evaluación de un cabro de un primero medio al cuarto medio, el cabro ha ido evolucionando en argumentación en fundamentación, te das cuenta, y es no tengo como evaluarlo, no tengo para que necesariamente, evaluarlo formalmente.” (C8P15:L151-156)

j) Relevancia de las TIC en la escuela (C10)

Creencias que expone el profesor en relación con sus posicionamientos, de índole pedagógico y social, acerca de la importancia del uso de las TIC en la escuela. Esta categoría se focaliza en las concepciones sobre para qué se deben usar las TIC en la escuela (Mumtaz, 2000; Barba y Capella, 2010; Zhao y Frank, 2003).

j.2) Infoalfabetizar (S27). El profesor piensa que usar las TIC en la escuela es importante para que los estudiantes se desenvuelvan adecuadamente en ambientes informáticos, la escuela debe hacerse cargo de disminuir la brecha digital.

Ejemplo:

“Porque para los alumnos es mas atractivo trabajar de esa forma, trabajar con tecnología que se yo, y también tu los puedes educar para que ellos trabajen y las TIC no se componen de chatear, Internet y listo. O sea que ellos entiendan que hay cosas más enriquecedoras que les pueden aportar.” (C4P24:L228-31)

j.2) Complementar (S28). El profesor sostiene que la importancia de usar las TIC en la escuela está supeditada a ser un artefacto opcional que apoya la docencia, por tanto su utilidad está definida como un complemento, es útil pero prescindible.

Ejemplo:

“Haber yo creo que, si no las tengo, si no tengo la posibilidad de usarlas creo que ese alumno no va a ser peor que otro alumno que las use, pero claro si yo lo enfoco dentro de la sociedad tecnología, obviamente que un alumno, que esté trabajando con la herramienta, va a tener un plus frente a otro que nunca la haya utilizado y en ese contexto claro que es importante.” (C2P25:L451-54)

“En que funciones, em, en todo, en la parte administrativa yo necesito utilizar, y también en las clases, en las clases porque mi clase tiene que estar a la par con las características de estos chiquillos nuevos, que digamos que son nativos digitales porque ellos para toda la información, entonces como yo tengo, en la sala de clases, tengo acceso a internet, cualquier noticia, o película, o documental, o cualquier información, la trabajamos inmediatamente, trabajamos, em, bueno un sinfín de cosas” (C8P18:L191-195)

j.3) Contextualizar (S29). El profesor considera que la relevancia de usar TIC está dada por el acercamiento de la escuela (y su enseñanza) a contextos cercanos y propios de los estudiantes, enseñar con herramientas más o menos parecidas a los contextos informatizados propios de los jóvenes. Por tanto el foco aquí se pone en la organización de actividades más atractivas y cercanas a los estudiantes.

Ejemplo:

“Es contextual, es la herramienta el artefacto con el que ellos están más familiarizados por lo tanto evidentemente es como que le hables en su idioma si tu le dices chiquillos escriban en un blog es más fácil que tu les digas escriban una monografía, desde ese punto de vista hay una importancia, el trabajo con la empatía, el acceso a la información.” (C1P23:L366-69)

“Bueno, yo creo que son muy relevantes, yo creo que son muy relevantes porque si no nosotros no utilizamos las TIC en el aula estamos desconociendo; Primero no estamos actualizándonos que es una de las cosas que nos pide el programa. Segundo, estamos desconociendo los tiempos que corren po, si tenemos esa visión tan restringida de la tecnología, bueno la empatía con los alumnos va a ser cada vez menor entonces.” (C9P13:L176-180)

k) Usos de las TIC en las prácticas docentes (C11) Creencias del profesor respecto a las decisiones didácticas acerca del uso que le asigna a las TIC en la enseñanza de la historia, por ello, más que responder al para qué las usa, interesa dimensionar aquí por qué las utiliza (Bautista, 1994; Kozma, 2003; Sigalés et.al., 2009).

k.1) Apoyan la enseñanza (S30). El profesor concibe que las TIC sirven para la exposición de temas o como plataforma de soporte para la enseñanza. Se usan porque ya es prácticamente imposible pensar una práctica pedagógica sin su uso, es decir más bien por cumplir con exigencias sociales propias de la sociedad actual.

Ejemplo:

“En la confección de documentos Word, en power point, ocupo data para no sé, hacer una síntesis de clases, más que nada eso, no sé, si hay un trabajo y quedo corto, de repente el tiempo no alcanza me lo pueden enviar por correo.” (C5P22:L307-309)

“Yo creo que la relevancia, es que es un apoyo para la enseñanza no más, no le doy más allá que eso, o sea no lo pongo en primer lugar, yo creo que es un apoyo, yo creo que es una motivación, para el estudiante trabajar diferentes recursos que me dan las TIC, las tecnologías de la información y las comunicaciones, pero no le doy más allá que eso” (C8P19:L200-203)

k.2) Facilitan acceso a información (S31). El profesor sostiene que las TIC son percibidas como una gran biblioteca donde es posible acceder de manera libre o guiada a mucha información. Para la asignatura de historia, resulta vital el uso de las TIC para acceder a información variada y multidimensional.

Ejemplo:

“También en laboratorio de computación para indagar para que busquen información sobre aspectos, en básica con páginas referenciales dadas y en Media con libre albedrío, siento que ya sobre todo en los cursos mas grandes deben saber discriminar sobre una información que es real o no lo es o es tendencioso y lo que no lo es, de todos modos unos siempre esta ahí para hacerles ver una u otra cosa.” (C3P24:L355-360)

“Hago grupos de trabajos colaborativos y cada uno investiga su área y ahí disertamos, pero más en el área de geografía que la historia, a pesar de que ya llevo 3 Web trabajadas acá pero no siento que sea mucho. (...) o sea más que una biblioteca digital no tiene otro sentido” (C6P20:L269-277).

k.3) Motivan a los estudiantes (S32). El profesor estima que el valor en el uso de las TIC está dado por la estimulación positiva que causa en los estudiantes. Es decir, se ha de usar pues provoca un mayor interés en los estudiantes respecto de las actividades propuestas.

Ejemplo:

“Como un medio para la motivación, yo siento que los chicos a partir del uso de la TIC se motivan un poquito más, no solamente en mi asignatura” (C1P21:L329-330)

“Que el alumno vea una cosa distinta que lo motive, que le llame la atención, que sea un escenario distinto, no que la misma tecnología por sí misma no entusiasma a nadie, es lo que se logra con ellos” (C10P16:L228-230)

I) Efecto de las TIC (C12)

Concepción que manifiesta las creencias que tiene el profesor sobre la presencia de cambios en las interacciones que ocurren en un aula con computadores, en comparación con lo que ocurre en un aula tradicional sin ellos (Gros, 2000; Mominó et.al., 2008)

I.1) Nulo (S33). El profesor sostiene que con el uso de las TIC no cambia lo que ocurre normalmente en un aula tradicional.

Ejemplo:

“Es que los chicos ocupan mucho, les gusta mucho ver imágenes, otros profes los llevan mucho, cosa que yo no hago. Considerando también que el 95% de los alumnos del colegio tienen computador en su casa y el 85 % Internet entonces es una cuestión súper familiar, entonces no les impactan, los chicos piden tu Messenger, nos juntamos a las 10 antes de una prueba respondemos dudas.” (C5P21:L301-305)

“No, para los jóvenes de ahora no, a no ser que las TIC le permitan al alumno él ser el usuario de la TIC, y el que transforma sus conocimientos en algo más... más, ¿Cómo te puedo decir?... más significativo, pero no ser espectador de cómo las TIC son (demostradas) por el profesor, que más encima las maneja mal y que ellos” (C10P15:L205-208)

I.2) Estimulan (S34). El profesor mantiene que uno de los principales efectos de las TIC está identificado con el nivel de estimulación, que genera mayor interés de los estudiantes en las temáticas trabajadas, por tanto el cambio viene por parte de los estudiantes y su motivación.

Ejemplo:

“Porque a los chicos les encanta trabajar en computación independiente que ellos estén con esta cosa de los correitos, cuando hay que trabajar, ellos trabajan igual y prefieren hacerlo en el computador. Es más interactivo.” (C4P24:L245-47)

“Sí, a ellos los motiva la tecnología, lo que no los motiva es el exceso de ella”. (C9P15:L228)

I.3) Transforman (S35). El profesor estima que las TIC obligan a hacer las cosas de modo distinto al tradicional, ya sea porque los estudiantes trabajan con los computadores provocando interacciones distintas entre ellos, como también porque el profesor debe definir actividades distintas a las del salón tradicional de clases.

Ejemplo:

“Creo que efectivamente la posibilidad que ellos en tiempos que habrían sido mas amplios antes en la biblioteca en buscar información evidentemente ahora es mucho más rápido tienen mayor acceso a mayor cantidad de información y surgen temas como la discriminación, la selección, ese es otro elemento que es fundamental o sea el acceso a la mayor cantidad de información, la aceleración de los procesos, un gráfico de repente tú te demoras una clase y media y con el uso computador te demoras ahora 30 minutos, 20 minutos.” (C1P23:L371-77)

“Sabes, que se aburren mucho. Los estudiantes, y varias veces los he escuchado, cuando se lo pasan metidos en los laboratorios de computación tratando de hacer algún trabajo o bueno, realizando alguna experiencia, cuando van dos o tres veces está bien, pero cuando van siempre los chicos se terminan aburriendo por lo tanto en vez de ser un elemento que

aporte al proceso finalmente termina limitando, y bueno, los estudiantes se terminan negando, "otra vez al laboratorio" ... y termina siendo un elemento más bien disociador, diría yo, o sea para bien y para mal provocan contrariedades". (C7P21:L398-404).

Las categorías y subcategorías identificadas y definidas, han sido agrupadas en tres meta categorías (M). Esta clasificación nos permitirá luego, realizar asociaciones entre los casos, de modo de encontrar relaciones entre las concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC y las respectivas prácticas:

- **Curriculum (M1).** Dimensión referida al marco socio cultural, ideológico y político del sistema escolar, así como a las cuestiones del conocimiento histórico y la disciplina de la historia. Esta dimensión engloba por un lado, la incidencia que tiene la historia como disciplina en la práctica escolar y en los contextos culturales que rodean la escuela, y por otro lado, los conceptos que construyen los profesores sobre la construcción del currículo en la escuela a través del rol de la planificación y de la implicancia y sentido curricular de la asignatura de historia y su contenido. Por ende, el curriculum es entendido de manera global y no sólo restringido a la currícula prescrita (Gimeno, 2002; Kemmis, 1998).
- **Acción didáctica (M2).** Esta dimensión reúne las concepciones de los profesores relacionadas, por un lado, con sus creencias acerca de las prácticas de enseñanza de la historia, es decir, aquellas que se focalizan en la labor del docente. En segundo término, las concepciones referidas al cómo es concebido el aprendizaje de la historia, por tanto aquellas categorías focalizadas en el estudiante. En tercer término, se incluyen aquí las categorías respecto del rol y conceptualización de la evaluación del aprendizaje en el subsector de historia. En tal sentido, la meta categoría acción didáctica, reúne concepciones sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación, entendiendo que en la práctica docente estas cuestiones se interconectan con el contenido y los contextos particulares conformando un proceso que tiene fases de preparación, acción y reflexión (Díaz, 1997; Marhuenda, 2000).
- **Téno/Didáctica (M3).** Esta macro categoría reúne una cuestión relevante a la tesis, pues se refiere a las concepciones del profesor sobre el efecto, relevancia y uso de las TIC en las escuelas. De tal manera este grupo de categorías indican la relación que construye el profesor hacia las TIC y su uso, visualizando las orientaciones teóricas y prácticas sobre el *efecto* TIC en la cultura escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gros, 2000; Barba y Capella, 2010; Sigalés et.al., 2009).

A continuación se expone en el cuadro II.2.2 el resumen y clasificación de las categorías antes definidas y caracterizadas, incorporadas a las tres metacategorías o dimensiones recientemente definidas, entre paréntesis se inscribe el respectivo código que corresponde a las respectivas Metacategoría (M), Categoría (C) y Subcategoría (S).

Cuadro II.2.2. Categorías y subcategorías de las concepciones de los profesores sobre aprender y enseñar historia con uso de TIC agrupadas por metacategoría

Metacategoría	Categoría	Subcategorías
Curriculum (M1)	Historia como contenido curricular (M1C1)	Conocimiento del pasado (M1C1S1) Conocimiento autónomo (M1C1S2) Conocimiento globalizado (M1C1S3)
	Tipo de contenido curricular (M1C2)	Conceptual (M1C2S4) Procedimental (M1C2S5) Estratégico (M1C2S6)
	Planificación de la enseñanza (M1C3)	Centrada en Objetivos curriculares (M1C3S7) Centrada en intencionalidad profesor (M1C3S8) Centrada en el contexto (M1C3S9)
	Finalidad enseñanza de la Historia (M1C4)	Instrumental (M2C4S10) Crítica (M2C4S11)
Acción didáctica (M2)	Características de una buena enseñanza de la Historia (M2C5)	Focalizado en el contenido disciplinar (M2C5S12) Focalizado en la eficiencia (M2C5S13) Focalizado en motivar (M2C5S14)
	Trabajo colaborativo (M2C6)	Facilita la nivelación (M2C6S15) Permite distribución de tareas (M2C6S16) Posibilita la socialización (M2C6S17)
	Concepción sobre aprender (M2C7)	Reproducción (M2C7S18) Internalización (M2C7S19) Construcción (M2C7S20)
	Utilidad de la evaluación (M2C8)	Medir (M2C8S21) Verificar resultados (M2C8S22) Retroalimentar (M2C8S23)
	Concepto de evaluación (M2C9)	Objetiva (M2C9S24) Controladora (M2C9S25) Procesual (M2C9S26)
Tecno/Didáctica (M3)	Relevancia de las TIC en la escuela (M3C10)	Infoalfabetizar (M3C9S27) Complementar (M3C9S28) Contextualizar (M3C9S29)
	Usos de las TIC en las prácticas docentes (M3C11)	Apoyan la enseñanza (M3C11S30) Facilitan acceso a información (M3C11S31) Motivan al estudiante (M3C11S32)
	Efecto de las TIC (M3C12)	Nulo (M3C12S33) Estimulan (M3C12S34) Transforman (M3C12S35)

Como se aprecia del cuadro II.2.2, sólo en la categoría 5 (M1C4) *finalidad de la enseñanza de la historia* se han configurado concepciones de orden dicotómico, es decir sólo dos opciones posibles para el grupo de profesores que participaron del estudio. Lo cual contrasta con lo establecido en el marco teórico respecto de la presencia de tres perspectivas sobre las finalidades de la historia en la enseñanza escolar, quedando fuera de nuestra muestra la perspectiva *ciudadana* (Benejam, 1998).

En el resto de las concepciones se obtiene una estructura triádica, es decir, con tres opciones de respuestas diferentes, por lo que creemos, en principio, que existe un diversificación importante de modos de conceptualizar los temas que estuvieron en la

base de la entrevista, cuestión que hace presumir que las concepciones obedecen a opciones idiosincrásicas o personales de comprender los fenómenos educativos.

Sin embargo, como veremos más adelante, es plausible también encontrar relaciones y cruces entre los profesores, debido a que en ninguna categoría hubo total coincidencia de concepciones manifiestas, por ende fue posible siempre asociar el discurso de los docentes a partir de concepciones comunes sobre los temas abordados en las entrevistas.

La categorización de las concepciones sobre aprender y enseñar historia con uso de TIC en los profesores del estudio expresa una correlación con la matriz de categorías expuesta en el marco teórico, la cual fue estructurada en tres tipos diferentes de categorías en acuerdo con la revisión de perspectivas psicoeducativas, epistemológicas, didácticas y del conocimiento histórico.

En el próximo apartado mostraremos el resultado del ejercicio de asociación entre las concepciones antes descritas, marcando las relaciones que existen entre los diez profesores, como también las distinciones.

1.2. Perfil de cada profesor y definición de concepciones preferentes sobre aprender y enseñar con TIC

A continuación, en el cuadro II.2.3 se expone la manifestación de las categorías y subcategorías en cada profesor (en adelante los diez profesores serán expuestos con los códigos P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 y P10). Con esta información, más adelante, estableceremos concepciones predominantes en cada uno de los profesores para finalmente establecer algunas comparaciones que nos permitan asociar a los profesores según concepciones preferentes por cada meta categoría.

Seguidamente, basándonos en el cuadro II.2.3, nos ocuparemos de revisar las relaciones que se establecen entre los profesores en base a la clasificación que se ha realizado de sus concepciones, para lo cual se presentan tres tablas, una por cada metacategoría. En estas tablas se expone la relación (cruces) en cuanto a similitud de las concepciones sobre aprender y enseñar historia, que manifiestan los profesores respecto de cada categoría, en otras palabras se indican las coincidencias encontradas en las respuestas de las entrevistas.

Cuadro II.2.3. Subcategorías preferentes por cada profesor por cada categoría y meta categoría

Meta Categoría	Categoría	Subcategorías										
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
Curriculum (M1)	M1C1	Conocimiento globalizado (S3)	Conocimiento del pasado (S1)	Conocimiento autónomo (S2)	Conocimiento del pasado (S1)	Conocimiento del pasado (S1)	Conocimiento autónomo (S2)	Conocimiento globalizado (S3)	Conocimiento autónomo (S2)	Conocimiento autónomo (S2)	Conocimiento del pasado (S1)	
	M1C2	Procedimental (S5)	Conceptual (S4)	Estratégico (S6)	Conceptual (S4)	Conceptual (S4)	Estratégico (S6)	Procedimental (S5)	Conceptual (S4)	Estratégico (S6)	Conceptual (M1C2S4)	
	M1C3	Centrada en el contexto (S9)	Centrada en Objetivos curriculares (S7)	Centrada en el contexto (S9)	Centrada en la intención del profesor (S8)	Centrada en Objetivos curriculares (S7)	Centrada en intención del profesor (S8)	Centrada en el contexto (S9)	Centrada en Objetivos curriculares (S7)	Centrada en intencionalidad profesor (S8)	Centrada en Objetivos curriculares (S7)	
	M1C4	Crítica (S11)	Instrumental (S10)	Crítica (S11)	Instrumental (S10)	Instrumental (S10)	Instrumental (S10)	Crítica (S11)	Instrumental (S10)	Instrumental (S10)	Instrumental (S10)	
Acción didáctica (M2)	M2C5	Focalizado en motivar (S14)	Focalizado en contenido disciplinar (S12)	Focalizado en motivar (S14)	Focalizado en la eficiencia (S13)	Focalizado en contenido disciplinar (S12)	Focalizado en la eficiencia (S13)	Focalizado en motivar (S14)	Focalizado en la eficiencia (S13)	Focalizado en la eficiencia (S13)	Focalizado en el contenido disciplinar (S12)	
	M2C6	Posibilita socialización (S17)	Facilita la nivelación (S15)	Permite distribuir tareas (S16)	Facilita la nivelación (S15)	Facilita la nivelación (S15)	Facilita la nivelación (S15)	Posibilita socialización (S17)	Facilita la nivelación (S15)	Permite distribución de tareas (S16)	Facilita la nivelación (S15)	
	M2C7	Construcción (S20)	Reproducción (S18)	Construcción (S20)	Internalización (S19)	Reproducción (S18)	Internalización (S19)	Construcción (S20)	Internalización (S19)	Internalización (S19)	Reproducción (S18)	
	M2C8	Retroalimentar (S23)	Medir (S21)	Retroalimentar (S23)	Verificar (S22)	Medir (S21)	Verificar resultados (S22)	Verificar resultados (S22)	Verificar (S22)	Verificar (S22)	Verificar resultados (S22)	Medir (S21)
	M2C9	Procesual (S26)	Objetiva (S24)	Procesual (S26)	Objetiva (S24)	Objetiva (S24)	Procesual (S26)	Controladora (S25)	Procesual (S26)	Controladora (S25)	Controladora (S25)	
Tecno/ Didáctica	M3C10	Contextualizar (S29)	Contextualizar (S29)	Complementar (S28)	Infoalfabetizar (S27)	Complementar (S28)	Contextualizar (S29)	Complementar (S28)	Complementar (S28)	Contextualizar (S29)	Contextualizar (S29)	
	M3C11	Motivan al estudiante (S32)	Apoya la enseñanza (S30)	Facilita acceso información (S31)	Facilita acceso información (S31)	Apoya la enseñanza (S30)	Facilitan acceso información (S31)	Apoyan la enseñanza (S30)	Apoyan la enseñanza (S30)	Facilitan acceso a información (S31)	Motivan al estudiante (S32)	
	M3C12	Trasforman (S35)	Nulo (S33)	Estimulan (S34)	Trasforman (S35)	Nulo (S33)	Estimulan (S34)	Trasforman (S35)	Estimulan (S34)	Estimulan (S34)	Nulo (S33)	

Las tablas comparativas exhibidas a continuación, expresan la vinculación de los profesores con alguna de las categorías de concepciones configuradas en el marco teórico. De tal forma, en cuanto a las concepciones sobre *currículum*, son distribuidos los profesores según concepciones más o menos cercanas a perspectivas *técnicas*, *prácticas* o *críticas* (Gimeno, 2002; Kemmis, 1998). En cuanto a las dimensiones de *acción didáctica* y *tecno/didáctica*, se utiliza la propia categorización elaborada como propuesta en la síntesis del capítulo primero de la tesis.

Tabla II.2.1. Relaciones entre las concepciones sobre aprender y enseñar historia de los profesores, en la metacategoría Currículum (M1)

Meta Categoría	Categoría	Profesores y subcategorías		
		Técnico	Práctico	Crítico
Currículum	(M1C1)	S1 P2, P5, P10, P4	S2 P8, P6, P9, P3	S3 P7, P1
	(M1C2)	S4 P2, P5, P10, P4, P8	S5 P7, P9, P1, P3	S6 P6, P3, P9
	(M1C3)	S7 P2, P5, P10, P4, P8	S8 P6, P9, P4	S9 P7, P3, P1
	(M1C4)	S10 P2, P5, P10, P4, P8, P6	S11 P9, P7, P3	P1

En primer lugar, en la tabla II.2.1 referida a la meta categoría “Currículum”, encontramos una alta asociación entre P2, P5 y P10, los cuales coinciden en las cuatro categorías aquí asociadas, es decir una coincidencia del 100%, por tanto con una concepción del currículum *técnica*. También existe 100% de coincidencia entre P1 y P7, con un currículum más bien de orden *crítico*. Existe también un 100% de sintonía entre P6 con P9, con un currículum más bien de tipo práctico. Por su parte, hay 3 coincidencias (75%) entre P4 con P2, P5 y P10 y entre P1 con P3. En tanto, entre P1-P3 y P7 y entre P6, P8 y P9, existe una relación en 2 categorías (50%).

Según se ha detallado, P1 con P7 casi no se vinculan con el resto del grupo, encontrando coincidencia absoluta entre ellos, en cuanto a su perfil de currículum *crítico*. A la inversa los profesores 2, 5 y 10 presentan, como ya se ha dicho, una total asociación, por tanto, en un 100% en un tipo de currículum *técnico*. Por otra parte,

también se asocian en un 100% de las subcategorías P6 con P9, manifestando un tipo de currículum de orden *práctico*. De tal forma, como principal aspecto del análisis de esta primera dimensión, podemos establecer una total relación entre los profesores 2, 5 y 10, entre P1 con P7 y entre P6 y P9. En tanto una relación media/alta entre P3 con P1 y P7, entre P4 con P2, P5 y P10.

Tabla II.2.2. Relaciones entre las concepciones sobre aprender y enseñar historia de los profesores, en la metacategoría Acción Didáctica (M2)

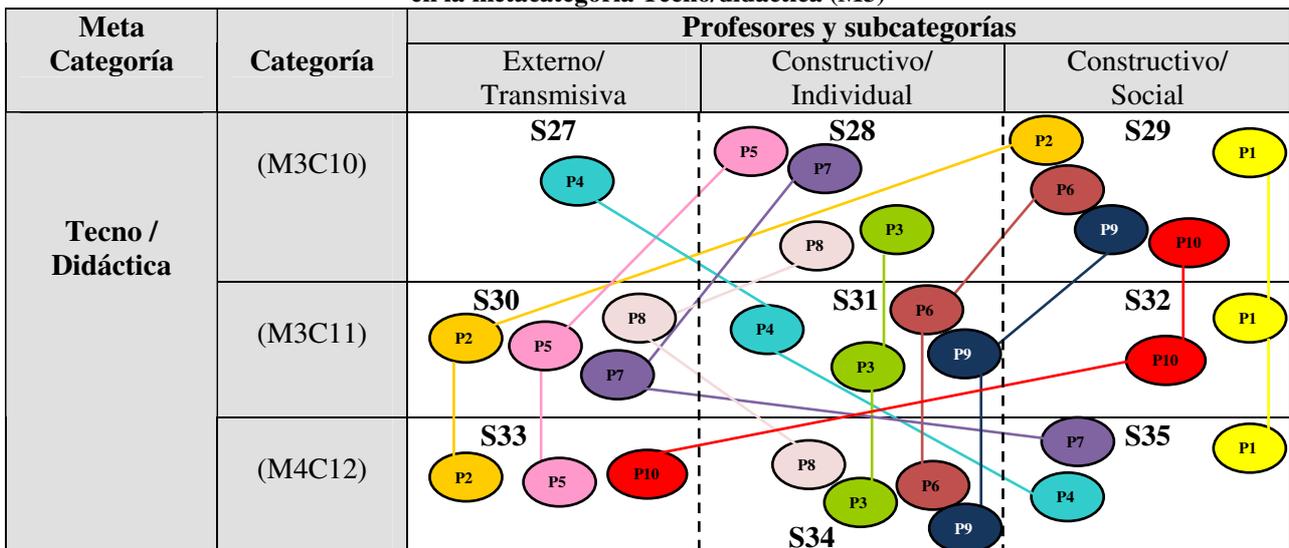
Meta Categoría	Categoría	Profesores y subcategorías		
		Externo/ Transmisiva	Constructivo/ individual	Constructivo/ Social
Acción Didáctica	(M2C5)	S12 P2, P5, P10	S13 P4, P8, P6, P9	S14 P3, P7, P1
	(M2C6)	S15 P2, P5, P10, P4, P8, P6	S16 P3, P9	S17 P7, P1
	(M2C7)	S18 P2, P5, P10	S19 P4, P8, P6, P9	S20 P3, P7, P1
	(M2C8)	S21 P2, P5, P10	S22 P4, P8, P6, P9, P7	S23 P3, P1
	(M2C9)	S24 P2, P5, P4	S25 P10, P8, P9	S26 P3, P7, P1, P6

Por su parte, en la tabla II.2.2, se muestran las relaciones en las concepciones de los profesores en base a la meta categoría de acción didáctica. En esta tabla, podemos observar nuevamente que P2 y P5 coinciden en la totalidad de las 5 categorías (100%), con ello ambos tienen una concepción sobre la *acción didáctica* en el nivel *externa/transmisiva*. Mientras que P10 se distancia solo en la subcategoría C9, es decir igual muy cercano a una acción didáctica de orden *externa/transmisiva*.

Por otra parte, existe una alta asociación entre P1, P3 y P7, que los ubica en la columna de una *acción didáctica de tipo constructivista/social* pues coinciden en 4 de 5 subcategorías (80%). También existe este nivel de asociatividad (80%) entre P6, P8 y P9, aunque en este caso cercanos a una concepción de tipo *constructivista/individual*

Lo anteriormente señalado, de lo cual da cuenta la tabla II.2.2, nos refuerza la idea que se mantiene una gran cercanía en las concepciones sobre aprender y enseñar historia entre P2, P5 y P10, entre P1 con P7 y entre P6 con P9. Asimismo, aunque en menor medida, una alta asociación entre P1 y P7 con P3 y surge una nueva asociación de P8 con P6 y P9.

Tabla II.2.3. Relaciones entre las concepciones sobre aprender y enseñar historia de los profesores, en la metacategoría Tecno/didáctica (M3)



En la tabla II.2.3, encontramos la asociación en las concepciones de los profesores referidas a la meta categoría Tecno/didáctica. Como aquí se aprecia, solo entre P6 y P9 hay un 100% de asociatividad en un tipo de uso de TIC de orden más bien *constructivista individual*. En dos de las tres categorías se vuelven a encontrar P2 con P5 y P10 lo que reafirma el vínculo entre ellos, y que presentan una concepción de tipo *externa/transmisiva*. Esta metacategoría es la que muestra la mayor variabilidad de relaciones, incluso podemos hallar dos asociaciones entre P1 con P10, altamente contrapuestos en las metacategorías anteriores.

Esta situación nos lleva a establecer que en relación a las concepciones sobre el uso educativo de TIC, si bien hay menos encuentros o mayor dispersión en las creencias, a su vez se dan *encuentros* que no guardan relación con las creencias asociadas al curriculum o la acción didáctica, como es el caso de nexos entre P3 con P4 y de P1 con P2. O bien, el distanciamiento entre P1 con P7 y entre P5 con P10.

En síntesis, como es posible observar y extraer de las tres tablas precedentes y de los análisis realizados a cada una de ellas, P2, P5 y P10 están muy asociados entre sí en las tres metacategorías (11 de 12, lo que representa un 92% de asociación). Asimismo

P6 con P9 se vinculan en 10 de las 12 subcategorías lo que representa un 83,3% de cercanía en sus concepciones. En tanto, P1 y P7 se asocian en 9 de las 12 subcategorías con un 75% de conexión.

Por último, P4, P3 y P8, muestran menores nivel de asociación tanto entre si como con los otros profesores, sin embargo, como se ha demostrado P3 manifiesta un perfil más bien cercano a un *constructivismo/social* en las metacategorías *acción didáctica* y *tecno/didáctica*, en tanto de tipo *constructivismo individual* en la metacategoría *curriculum*. Por tanto se acerca en sus concepciones de modo preferente al binomio conformado por P1 y P7. De igual forma, P8, en la suma de las tres metacategorías exhibe un perfil de tipo *constructivista/individual*, lo que para nuestro criterio le asocia a P6 y P9.

Por su parte, P4 presenta perfil de orden mixto o múltiple, en cuanto no tiene algún tipo de concepción preferente definido en las tres metacategorías.

En la tabla II.2.4, exponemos las diversas conexiones que se dan entre los profesores según las tres metacategorías. Esta tabla vuelve a demostrar que en todas las metacategorías hay una alta asociación entre P2, P5 y P10, entre P1 con P7 y entre P6 con P9.

Tabla II.2.4: Asociaciones de concepciones de profesores sobre aprender y enseñar historia

Meta Categoría	Nivel de asociatividad		
	Alta -----	Media-----	Baja
(M1) Curriculum	(100%) P2 – P5 – P10 P1 – P7 P6 – P9	(75%) P4: P2 – P5 – P10	(50%) P3: P7 – P1 – P9 P3: P1 – P7 P8: P6 – P9 P3 – P6
(M2) Acción didáctica	(100%) P2 – P5	(80%) P10: P2 – P5 P1 – P3 P1 – P7 P6 – P8 P8 – P9 P4 – P6 – P8	(60%) P6 – P7 P4 – P6 P4 – P9 P6 – P9 P3 – P7 P4 – P9
(M3) Tecno/didáctica	(100%) P6 – P9		(66,6%) P1 – P10 P2 – P10 P2 – P5 P3 – P6 – P9 P3 – P8 P5 – P7 P7 – P8

En cuanto a la asociación entre P3 con P1 y P7, como ya hemos establecido son medianamente coincidentes pues se manifiestan iguales en 6 de las 12 categorías, pero

principalmente esta asociatividad se da en la dimensión *acción didáctica*. Llama la atención que entre estos profesores hay baja coincidencia respecto de las categorías referidas al uso y valor de aprender y enseñar con TIC.

Por su parte, P8 presenta algún nivel de vinculación en las tres metacategorías con P6 y P9, siendo la más relevante en M2 *acción didáctica*.

A continuación presentamos una síntesis de las concepciones sobre aprender y enseñar de los diez profesores poniendo énfasis en la construcción de algunas nociones principales que permitan estructurar una base conceptual que identifica lo que definiremos como la concepción preferente de cada profesor.

1.3. Discusión de los resultados presentados. Síntesis del perfil de concepciones preferentes en cada profesor

En la página siguiente, en el cuadro II.2.4 se expone el perfil de cada uno de los profesores en las respectivas metacategorías.

Según muestra el cuadro II.2.4, P1 manifiesta en la dimensión curriculum, de modo general una concepción de tipo crítica, pues conceptualiza el rol curricular de la historia en cuanto ésta es contextualizada a la realidad de los estudiantes y permite aprender los procedimientos propios a la disciplina con el fin de adquirir un conocimiento globalizado y crítico. Por su parte, en cuanto a acción didáctica, la concepción de este profesor se resume como constructiva, en primer término, en cuanto a que el aprendizaje es un proceso constructivo, la enseñanza debe motivar a los estudiantes a través de la colaboración como acción socializadora y la evaluación como un proceso retroalimentador. En cuanto a su perspectiva sobre el uso educativo de las TIC se expresa como transformadora y contextual, lo primero pues comprende que el uso de TIC cambia las interacciones dentro de un salón de clases y lo segundo porque las encuentra necesarias pues son elementos consustanciales a los contextos de los estudiantes. Por tanto, según lo establecido en el capítulo primero del marco teórico de la tesis, P1 se puede clasificar con una concepción preferente sobre aprender y enseñar historia con TIC de tipo *constructivo/social*.

Cuadro II.2.4. Perfil de concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC de cada profesor por metacategoría

	M1	M2	M3
P1	Conocimiento globalizado (S3), Procedimental (S5), Centrada en el contexto (S9), Crítica (S11)	Focalizado en motivar (S14), Posibilita socialización (S17), Construcción (S20), Retroalimentar (S23), Procesal (S26)	Contextualizar (S29), Motivan al estudiante (S32), Trasforman (S35)
P2	Conocimiento del pasado (S1), Conceptual (S4), Centrada en Objetivos curriculares (S7), Instrumental (S10)	Focalizado contenido disciplinar (S12), Facilita la nivelación (S15), Reproducción (S18), Medir (S21), Objetiva (S24)	Contextualizar (S29), Apoya la enseñanza (S30), Nulo (S33)
P3	Conocimiento autónomo (S2), Estratégico (S6), Centrada en el contexto (S9), Crítica (S11)	Focalizado en motivar (S14) Permite distribuir tareas (S16) Construcción (S20), Retroalimentar (S23), Procesal (S26)	Complementar (S28), Facilita acceso información (S31), Estimulan (S34)
P4	Conocimiento del pasado (S1), Conceptual (S4), Centrada en la intención del profesor (S8), Instrumental (S10),	Focalizado en la eficiencia (S13), Facilita la nivelación (S15), Internalización (S19), Verificar (S22), Controladora (S25)	Infoalfabetizar (S27), Facilita acceso información (S31), Estimulan (S34)
P5	Conocimiento del pasado (S1), Conceptual (S4), Centrada en Objetivos curriculares (S7), Instrumental (S10)	Focalizado contenido disciplinar (S12), Facilita la nivelación (S15), Reproducción (S18), Medir (S21), Objetiva (S24)	Complementar (S28), Apoya la enseñanza (S30), Nulo (S33)
P6	Conocimiento autónomo (S2), Procedimental (S5), Centrada en la intención del profesor (S8), Instrumental (S10)	Focalizado en la eficiencia (S13), Facilita la nivelación (S15), Internalización (S19), Verificar (S22), Procesal (S26)	Contextualizar (S29), Facilita acceso información (S31), Estimulan (S34)
P7	Conocimiento globalizado (S3), Procedimental (S5), Centrada en el contexto (S9), Crítica (S11)	Focalizado en motivar (S14), Posibilita socialización (S17), Construcción (S20), Verificar (S22), Procesal (S26)	Complementar (S28), Apoya la enseñanza (S30), Transforman (S35)
P8	Conocimiento autónomo (S2), Conceptual (S4), Centrada en Objetivos curriculares (S7), Instrumental (S10)	Focalizado en la eficiencia (S13), Facilita la Internalización (S19), Verificar (S22), Procesal (S26)	Complementar (S28), Apoya la enseñanza (S30), Estimulan (S34)
P9	Conocimiento autónomo (S2), Procedimental (S5), Centrada en la intención del profesor (S8), Instrumental (S10)	Focalizado en la eficiencia (S13), Permite distribuir tareas (S16), Internalización (19), Verificar (S22), Controladora (S25)	Contextualizar (S29), Facilita acceso información (S31), Estimulan (S34)
P10	Conocimiento del pasado (S1), Conceptual (S4), Centrada en Objetivos curriculares (S7), Instrumental (S10)	Focalizado contenido disciplinar (S12), Facilita la nivelación (S15), Reproducción (S18), Medir (S21), Objetiva (S24)	Complementar (S28), Apoya la enseñanza (S30), Nulo (S33)

Siguiendo el cuadro II.2.4, el perfil de P2 en cuanto a su concepción curricular puede definirse como técnica pues entiende que es una labor que permite cumplir con objetivos y llevar a cabo lo planificado, así como que la historia en la escuela sirve como conocimiento del pasado. En tanto, la perspectiva sobre la acción didáctica en este profesor es por un lado instrumental pues es útil a lo prescrito y por otro reproductiva pues interesa que los estudiantes manifiesten como aprendizaje un saber objetivo de los contenidos y la evaluación mide objetivamente los resultados. En cuanto al uso de TIC podemos advertir que las TIC son principalmente útiles en cuanto apoyan al docente o a lo que se propone en la enseñanza. Por tanto, según lo establecido en el capítulo primero del marco teórico de la tesis, P1 se puede clasificar con una concepción preferente sobre aprender y enseñar historia con TIC de tipo *transmisiva/reproductiva*.

En el caso de P3, tal cual se expone en el cuadro II.2.4, es posible indicar que preferentemente su concepción sobre el currículo es de orden *crítico*, pues la historia en el currículo debe desarrollar estrategias contextualizadas para que la historia sirva al

desarrollo del conocimiento personal de los estudiantes. En cuanto a la acción didáctica, y en concordancia con lo anterior, la concepción de este profesor se puede resumir como una actividad que permite motivar para un aprendizaje crítico de la historia, entendiendo el aprendizaje como construcción y la evaluación como un proceso retroalimentador, es decir preferentemente de orden *constructivista/social*. Por otro lado, en relación al uso educativo de las TIC, este profesor lo conceptualiza solo como un complemento que permite el acceso a mayor información, por tanto, consideramos minimiza su utilidad y efectos, lo que le ubica cercano a una concepción de tipo *constructivista/individual*. Por tanto, según lo establecido en el capítulo primero del marco teórico de la tesis, P3 se puede clasificar con una concepción preferente sobre aprender y enseñar historia con TIC de tipo *constructiva/social*, según se ha mostrado su perfil en M1 y M3, aún cuando en M2 prima una concepción *constructiva/social*.

El profesor 4, como da cuenta el cuadro II.2.4, desde su dimensión curricular esboza un perfil de concepción más bien *técnica*, es decir, focalizado en lo que el profesor considere oportuno según las características de sus estudiantes. En la misma lógica, la acción didáctica se conceptualiza como una tarea que debe buscar la eficiencia es decir verificar el logro o no de los aprendizajes previstos, en una concepción más bien *constructivista/individual*. En cuanto al uso educativo de las TIC para este profesor lo relevante es la estimulación que provocan en los estudiantes, configurándose en alguna medida como un fin en sí mismas ya que la tarea de la escuela es infoalfabetizar, aquí no es posible clasificarle con una concepción de preferencia pues manifiesta en cada categoría un tipo de concepción diferente. Por tanto, según lo establecido en el capítulo primero del marco teórico de la tesis, P4 resulta difícil de clasificar en alguna de las categorías allí expuestas. Pues no presenta un tipo de concepción preferente sobre aprender y enseñar historia con TIC, por el hecho que exhibe inconsistencias entre las metacategorías *curriculum* y *acción didáctica*. P4 combina rasgos de las categorías *constructivista/individual* con otras de tipo *transmisiva/reproductiva*. Sin embargo, podemos plantear, siguiendo a Levin y Wadmany (2006) que en este profesor conviven *múltiples creencias*, es decir, pragmáticas en función de lo metodológico y de dar respuesta a la realidad específica de su contexto de enseñanza. Lo cual refuerza la perspectiva asumida respecto de las concepciones como cognición situada.

Muy parecido a lo que ocurre con P2, según expresa el cuadro II.2.4, la perspectiva curricular del profesor 5 es posible caracterizarla como centrada en el currículo preestablecido, es decir una mirada técnica. En tanto, su concepción sobre la

acción didáctica se sintetiza en una tarea focalizada en la transmisión del contenido disciplinar de manera objetiva. En cuanto al uso educativo de las TIC su concepción es claramente instrumental pues son complementos que apoyan la enseñanza con un efecto casi “nulo” en cuanto a cambios en una estructura tradicional de clases. Por tanto, según lo establecido en el capítulo primero del marco teórico de la tesis, P5 se puede clasificar con una concepción preferente sobre aprender y enseñar historia con TIC de tipo *transmisiva/reproductiva*.

En cuanto a P6, lo que exhibe el cuadro II.2.4, en términos del curriculum este profesor es marcadamente *constructivista/individual*, pues manifiesta una perspectiva instrumental del mismo pero orientada al aprendizaje autónomo y estratégico de los estudiantes. En relación a la dimensión de acción didáctica, se obtiene un perfil de tipo *constructivista/individual*, ya que su foco está puesto en el aprendizaje como un proceso internalizado, en un profesor preocupado de ser eficiente y en evaluar para verificar resultados. Asimismo, el uso educativo de las TIC, se orienta hacia una concepción de tipo *constructivista/individual*, pues el acento está puesto en el acceso a información y la estimulación que éstas herramientas provocan en los estudiantes. En definitiva P6 está muy cercano a una concepción que hemos definido como *constructivista/individual*.

Como ya hemos establecido, P7 presenta un perfil de concepciones muy similar a P1, es decir, *crítico* en la metacategoría curriculum y *constructivista/social* en la dimensión acción didáctica. Existe una diferenciación en la metacategoría uso educativo de las TIC, pues aquí, P7, presenta subcategorías de los tres niveles de concepciones definidos. Con todo, este profesor es preferentemente de concepción *constructivista/social*.

Siguiendo con el análisis de la tabla II.2.4, P8 presenta en la metacategoría curriculum un perfil de concepción de tipo *instrumental*, aunque expone que el tipo de conocimiento que debe desarrollar la historia en los estudiantes ha de ser el *autónomo* (S2), por tanto cercano a una concepción de currículo *práctico*. En la metacategoría de acción didáctica, P8 presenta de modo nítido (4 de 5 categorías) un perfil de orden *constructivista/individual*. En tanto, en el uso educativo de las TIC también es preferentemente de corte *constructivista/individual*. Por tanto, este profesor se asocia a un perfil *constructivista/individual*, igual que P6 y P9.

La tabla II.2.4 confirma que P9 es muy cercano a P6 y P8, ya que sus perfiles de concepciones son prácticamente idénticos en las tres metacategorías. Es decir, un

currículum de tipo *práctico* y en cuanto a acción didáctica y uso educativo de las TIC de orden *constructivista/individual*.

Por último, P10 exhibe un perfil idéntico a P1 y P5 en cuanto a la metacategoría currículum, es decir *técnico*. En tanto en la metacategoría de acción didáctica, son muy similares, salvo en la C9, lo que igualmente le ubica en un tipo de concepción de tipo *externa/transmisiva*. Sin embargo en la metacategoría sobre uso educativo de las TIC, no se presenta mucha asociación con P2 y P5, pues este profesor manifiesta un perfil más bien de tipo *constructivista/social*, lo que muestra que esta metacategoría es la que presenta un mayor nivel de inconsistencia con las otras dos. Con todo este profesor exhibe una concepción preferente de tipo *externa/transmisiva*.

Para efectos del posterior análisis, que relacionará las concepciones de los profesores con sus respectivas prácticas con TIC, hemos sintetizado en una noción o concepto la concepción preferente de cada maestro por cada metacategoría. Este ejercicio de síntesis conceptual, es solo de orden práctico, las conceptualizaciones aquí sintetizadas si bien recogen los conceptos emanados desde las subcategorías definidas, excluyen algunos, por tanto es necesario advertir que se hace sólo para efectos de concretizar los elementos que luego serán comparados y relacionados, esperamos con ello no caer en reduccionismo de la complejidad inherente, que en efecto presentan las concepciones de cada profesor.

Lo establecido en el cuadro II.2.5 (de la siguiente página), refuerza la idea concebida en el marco teórico que las concepciones de los profesores, entendidas como representaciones explícitas, obedecen a contextos específicos y a sus campos disciplinares de formación. Con ello, es posible en un esfuerzo de sistematización, asociar dichas concepciones al modo como lo hacen las investigaciones que hemos revisado, en función de los paradigmas psicoeducativos conductista o constructivista. Queda de manifiesto que los profesores tienen creencias sobre aprender y enseñar muy arraigadas en su disciplina, pues como observamos las subcategorías están focalizadas en gran medida en sus experiencias y saberes no sólo didácticos sino también disciplinares.

Cuadro II.2.5. Síntesis concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC de cada profesor por metacategoría

	M1	M2	M3	Concepción Preferente ¹⁰
P1	Historia centrada en el contexto, currículum crítico	Enseñanza crítica que permita la socialización y construcción de los aprendizajes	Las TIC elementos motivadores y transformadores	Constructivista/ social
P2	Historia como conocimiento objetivo del pasado, currículum técnico	Enseñanza instrumental con énfasis en la reproducción objetiva del contenido	Las TIC apoyan la enseñanza	Transmisiva/ reproductiva
P3	Historia centrada en el contexto currículum crítico	Enseñanza crítica que permita la socialización y construcción de los aprendizajes	Las TIC como complementos que facilitan el acceso a información	Constructivista/ social
P4	Historia como conocimiento personal currículum práctico	Enseñanza instrumental con énfasis en la internalización y el control	Las TIC para Infoalfabetizar	Múltiple
P5	Historia como conocimiento objetivo del pasado, currículum técnico	Enseñanza instrumental con énfasis en la reproducción objetiva del contenido	Las TIC apoyan la enseñanza	Transmisiva/ reproductiva
P6	Historia centrada en la planificación, currículum instrumental	Enseñanza eficiente que permita internalización y verificación de los aprendizajes	Las TIC elementos que estimulan y permiten acceder a información	Constructivista/ individual
P7	Historia centrada en el contexto currículum crítico	Enseñanza crítica que permita la socialización y construcción de los aprendizajes	Las TIC apoyan la enseñanza y transforman	Constructivista/ social
P8	Historia como conocimiento autónomo, currículum instrumental	Enseñanza eficiente que permita internalización y verificación de los aprendizajes	Las TIC complementan la enseñanza y estimulan	Constructivista/ individual
P9	Historia centrada en la planificación, currículum instrumental	Enseñanza eficiente que permita internalización y verificación de los aprendizajes	Las TIC elementos que estimulan y permiten acceder a información	Constructivista/ individual
P10	Historia como conocimiento objetivo del pasado, currículum técnico	Enseñanza instrumental con énfasis en la reproducción objetiva del contenido	Las TIC apoyan la enseñanza	Transmisiva/ reproductiva

Dadas estas similitudes y diferencias de los perfiles docentes en cuanto a sus concepciones preferentes por dimensiones, podemos establecer que un primer resultado asociado a este objetivo que da cuenta de esta diversidad, es que se identifican 12 categorías, entendidas como temas de los cuales los profesores hablan en las entrevistas, es decir, los aspectos de su conocimiento profesional que desarrollan cuando responden a las interrogantes. De estas 12 categorías surgieron 35 subcategorías, entendidas como las diferentes concepciones que tienen los profesores sobre los temas que representaban cada categoría. Con esta base, las categorías y subcategorías son agrupadas en 3

¹⁰ Clasificación según que se ha elaborado en el marco teórico (capítulo primero) de la tesis

metacategorías que organizan las concepciones de los profesores en grandes dimensiones sobre aprender y enseñar historia con TIC: *curriculum*, *acción didáctica* y *tecno/didáctica*.

Un segundo resultado para este objetivo, corresponde a la expresión de dichas concepciones en cada uno de los casos, es decir, se estableció la concepción preferente de cada profesor, en función de la categorización anterior. Este análisis arrojó la presencia de una fuerte asociación entre P2, P5 y P10 en todas las categorías, una asociación alta entre P1 con P7 y entre P6 con P9. Así como una asociación media entre P3 con P1 y P7 y entre P8 con P6 y P9, en particular en la dimensión *acción didáctica*. En tanto, P4 exhibe una concepción particular, con algunas asociaciones aunque menor con P2, P3 y P5. Lo cual gráfica la diferenciación presente entre los profesores del estudio.

En definitiva, los profesores presentan concepciones muy vinculadas a la historia como disciplina escolar y a la respectiva didáctica, siendo posible con ello relacionarlas con la estructura categorial expuesta en el marco teórico, es decir, tres profesores de creencia más bien *constructivistas-social* (P1, P3 y P7), tres profesores *constructivista-individual* (P6, P8 y P9), y tres profesores cercanos a concepciones *externa-transmisiva* (P2, P5 y P10). Mientras que P4 creemos presenta una concepción de tipo *múltiple* (Levin y Wadmany 2006) pues combina subcategorías de diferentes enfoques, lo que hace suponer que sus concepciones obedecen a cuestiones muy focalizadas en metodologías de la enseñanza, lo cual nos amplía los niveles categoriales construidos teóricamente. Este resultado supone una confirmabilidad de la selección intencionada de la muestra de profesores, obteniendo tres profesores en cada nivel de concepciones estructurado teóricamente.

Asimismo, estos resultados suponen la configuración de unas categorías propias de concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje con TIC en la asignatura de historia (Ruthven, Hennessy y Brindley, 2004). Las cuales están en relación recursiva permanente con los elementos pragmáticos y didácticos de enseñanza de la disciplina y cómo se aprende la misma (Boulton-Lewis et.al., 2001) así como de los elementos culturales e idiosincráticos (Albirini, 2006).

En las siguientes páginas se exponen los resultados asociados al segundo objetivo específico de la tesis, dando cuenta con ello de la caracterización de la práctica docente de los profesores del estudio usando TIC.

2. IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS USOS EDUCATIVOS DE LAS TIC QUE OFRECEN LOS PROFESORES DE HISTORIA A SUS ESTUDIANTES EN LAS DIEZ SD

Definidos los perfiles de concepciones preferentes entre los profesores del estudio, pasemos a describir sus prácticas docentes a través del análisis de segmentos de actuación docente (SAD) y episodios de interacción educativa con uso de TIC (EI-TIC), de modo de establecer, en un tercer momento las relaciones entre las concepciones y sus prácticas. A continuación serán expuestos los seis resultados (véase cuadro II.2.1) que permiten dar cumplimiento al objetivo específico 2 de la tesis, los cuales se alcanzan a partir del análisis de las secuencias didácticas de los diez profesores, las que están constituidas por un total de 2549 minutos de video distribuidos en 39 sesiones de clases.

2.1. Identificación y caracterización de Segmentos de Actuación Docente (SAD) en las Secuencias Didácticas (SD), según tipos de usos educativos de las TIC por cada profesor.

A continuación se exponen, en los cuadros II.2.6 y II.2.7 los segmentos de actuación docente (SAD) identificados del análisis de las secuencias didácticas (SD) de los diez profesores (anexo 2). Estos segmentos se han clasificado como aquellos en los que las TIC son usadas exclusivamente por el profesor (cuadro 6) y aquellos segmentos en que son utilizadas preferentemente por los estudiantes (cuadro 7).

Como se aprecia del cuadro II.2.6, se han diferenciado 4 SAD en que el profesor exclusivamente usa las TIC los cuales han sido codificados como SADP. Mientras, en el cuadro II.2.7, se describen 9 SAD donde quien utiliza las TIC son los estudiantes, a los que se les ha asignado el código SADE. Con esto se observa que son más diversas las actividades en que las TIC son usadas por los estudiantes, en contraste no existe mucha variabilidad en los segmentos donde es el profesor quien las usa.

Cuadro II.2.6. Descripción de categorías SAD con uso de TIC por parte del profesor (SADP).

Código y nombre SAD	Definición	Ejemplos prototípicos*
SADP1. Apoya la exposición oral	Segmento en el cual el profesor expone un contenido con apoyo de algún recurso TIC. La principal fuente de información es su discurso y el recurso tecnológico es sólo un apoyo (visual y/o textual) a dicha exposición de contenidos. Principalmente son usadas TIC de presentaciones, específicamente Power Point. El objetivo se centra en entregar información que los estudiantes reciben pasivamente, aun cuando puede darse una modalidad mixta de preguntas y respuestas, pero el principal foco es pasar contenidos	<i>El profesor expone mientras proyecta mapas de Europa en Power Point de antes, durante y después de las guerras mundiales. (P2S20)</i> <i>El profesor realiza una exposición oral del contenido apoyado en el power point que los estudiantes han descargado (P10S6)</i>
SADP2 Apoya las conversaciones con los alumnos	Fragmento de la SD en que el profesor se apoya en algún recurso TIC para generar un diálogo con los estudiantes, es decir, las TIC son base para generar conversaciones sobre el contenido. Principalmente el profesor extrae algún recurso o material TIC y a partir de él genera alguna discusión o debate con sus estudiantes donde lo que interesa es la reacción u opinión de los alumnos respecto del material expuesto y no tanto la información o contenido que el profesor quiere transmitir, como en el segmento anterior. La TIC usada por tanto cumple una finalidad de activar una conversación a partir de su contenido, en nuestros casos se observa este segmento cuando el profesor a partir de una elaboración de los propios estudiantes detiene el proceso de todo el curso y fomenta una discusión en torno al recurso hallado por un grupo.	<i>Presentación de los blogs. La evaluación de los blogs se hace entre todos. El profesor va haciendo comentarios y correcciones al contenido de los blogs y las exposiciones de los grupos. Para todos los grupos se da la misma dinámica, el profesor va preguntando sobre el contenido, las imágenes que ocupan, hace síntesis del contenido. Abre preguntas a los otros grupos. (P1 S29)</i> <i>El profesor analiza mapa conceptual con preguntas y respuestas con los estudiantes (P7S4)</i>
SADP3 Muestra ejemplos de productos	Corresponde a los momentos en que las TIC son usadas por el profesor para ejemplificar los productos que espera sean desarrollados por los estudiantes, es decir en que muestra en pantalla productos “ideales” respecto de lo solicitado en las tareas a desarrollar durante la secuencia didáctica. Por tanto las TIC sirven para modelar productos según lo que ha sido definido por el profesor como ideal.	<i>El profesor muestra un ejemplo de producto que se debe realizar en la actividad (diaporama). Ingresa a youtube (P9S2)</i> <i>El profesor muestra dos ejemplos de revistas digitales a los estudiantes (P10S11)</i>
SADP4 Presenta contenidos curriculares	Segmentos de la SD en que el contenido está puesto en las TIC, de esta forma el profesor las usa para que los estudiantes adquieran la información previamente preparada. En este caso el recurso TIC contiene y transmite el contenido o información. Por ende, estos SAD suponen una presentación, a toda la clase, con TIC de contenido sin mayor participación del profesor, a través de algún video o Power Point automatizado que va pasando una secuencia de información que el profesor comenta al principio, durante y/o al final de la secuencia. El propósito del uso de la TIC está puesto en transmitir información o bien motivar a los estudiantes con algún diaporama que presenta información temática de la unidad	<i>Proyecta vídeo en telón a todos los estudiantes (P2S19)</i> <i>Presentación en Power Point con imágenes y canción alusivas al tema. Todos escuchan y observan la presentación, el profesor no interviene. (P3S2)</i>

* Los ejemplos son extraídos textualmente del análisis de las secuencias didácticas que se exponen en su totalidad en el anexo N° 3, entre paréntesis se referencia el profesor (P) y el segmento (S) según su orden de aparición respectivo en cada caso. De tal forma, si se cita como ejemplo un segmento de actuación docente del profesor 3 aparecido en orden correlativo en el lugar 20, entre paréntesis aparecerá (P3S20).

Cuadro II.2.7. Descripción de categorías SAD con uso de TIC por parte de los estudiantes (SADE).

Código y nombre SAD	Definición	Ejemplos prototípicos
SADE1 Acceden a información previamente seleccionada	SAD en que los estudiantes, a petición del profesor, se dirigen a buscar un recurso o información específico que el profesor les indica de manera directa para revisarlo. El objetivo de las TIC esta puesto en que los estudiantes ingresan a algún recurso y para extraer información, con la salvedad que este recurso es entregado directamente por el profesor, sin mayor proceso de búsqueda por parte de los alumnos.	<i>Cambio de actividad. Los estudiantes dejan el cuestionario incompleto. El profesor solicita ir a otra página web (clasedehistoria.com) donde hay un recurso multimedial (imágenes y mapas). (P2S12) Los estudiantes realizan una revisión de la página web que les ha indicado el profesor. El profesor supervisa que todos lo hagan y ayuda a los que tiene dificultades (P10S3)</i>
SADE2 Apoyan la exposición oral	Fragmentos de la SD que corresponden al momento cuando los estudiantes exponen su trabajo a sus compañeros apoyado de algún recurso TIC con preparación tipo “disertación”. En estos segmentos el profesor asume una actitud pasiva entregando a los estudiantes el protagonismo pues ellos exponen apoyados preferentemente de un power point o de sus productos elaborados ya sea un blogs, procesador de texto o paint. El propósito en este caso es dar cuenta por parte de los estudiantes de los productos solicitados y del trabajo llevado a cabo durante una sesión o bien durante toda la SD.	<i>El primer grupo expone un dibujo en Paint. No hay preguntas ni comentarios (P3S24) Se organiza todo para que exponga el primer grupo. Presentación del primer grupo, básicamente lectura de texto. Presentación segundo grupo. Actitud del profesor Pasiva, sin intervención ni preguntas de los compañeros (P5S12 y S13)</i>
SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	SAD en que los estudiantes deben elaborar un producto o material usando las TIC. Corresponde a una tarea que les asigna el profesor para hacer algo específico usando alguna TIC, por ejemplo una tabla en Word o un blog. Por tanto el foco aquí no esta en la búsqueda de información sino en que dicha búsqueda sirva para hacer algo con ella, en específico el objetivo de la actividad se centra en dicho producto, aunque para hacerlo han de buscar y seleccionar información principalmente de Internet.	<i>Estudiantes continúan la búsqueda de información, esta vez para elaborar un productos específico, un mapa, que deben enviar al final al mail del profesor. (P8S4) Trabajo autónomo por parejas en la página Web diseñada. Esta vez orientado a preparar la presentación (o blog) que deben presentar como trabajo final (P6S13)</i>
SADE4 Envían mensajes	Tareas en que los estudiantes envían vía Internet un mensaje o se comunican con alguien. En particular en nuestros casos este segmento se observa a través de la solicitud, de parte del profesor, de enviar durante la misma sesión, los trabajos realizados por los estudiantes a su correo electrónico, luego los trabajos extraídos directamente del correo del profesor fueron expuestos al curso. Por tanto el uso comunicativo es restringido al intercambio de productos mediante mensajería asincrónica.	<i>El profesor solicita el envío del trabajo a su correo para su exposición en la siguiente sesión (P4S5) Cierre, los estudiantes envían por mail el texto al profesor. (P7S13)</i>
SADE5 Uso personal	SAD en que los estudiantes usan las TIC de manera “libre” accediendo a sus propios “sitios”. Corresponde a instantes en que el profesor permite explícitamente a los estudiantes que puedan ver en pantallas sus correos electrónicos o redes sociales, preferentemente al inicio de una sesión mientras el profesor prepara un recurso para exponer o presentarlo a los estudiantes.	<i>El profesor carga una presentación en notebook. Los estudiantes revisan “otras” cuestiones” en Internet (notas y redes sociales) mientras se prepara la sala para una exposición se instala el proyector multimedia y un telón. (P2S22)</i>
SADE6 Siguen instrucciones	Segmentos en que las TIC son usadas para hacer algo muy concreto con un recurso TIC. El profesor indica los pasos y supervisa que los estudiantes sigan la secuencia hasta que lleguen al lugar indicado o bien realicen lo que les pide. Por tanto aquí los estudiantes manipulan los ordenadores, mientras	<i>Los estudiantes ingresan a la carpeta en los computadores donde están las instrucciones de las actividades. El profesor va dirigiendo “paso a paso” la</i>

	el profesor, oralmente, va indicando hacia donde deben dirigirse para llegar a algún sitio o lo que deben hacer para elaborar un producto o descargar algún texto para leerlo.	<i>ruta de acceso hasta que llegaran a un cuestionario en línea. (P2S8) El profesor va computador por computador cerciorándose que cada pareja ingrese a la segunda actividad propuesta en la web mientras da instrucciones de modo oral (P6S6)</i>
SADE7 Buscan información y documentos	Actividades en que los estudiantes de modo preferente deben buscar información o recursos a través de Internet sin mayores restricciones de parte del docente. Corresponde a momentos de las actividades en que los estudiantes navegan de manera abierta por la web, buscando información que van almacenando y organizando muchas veces sin mayores indicaciones, a diferencia del segmento “ <i>elaboran un producto</i> ” aquí el material o producto que han de crear o realizar a partir de la información recopilada no es lo primordial, incluso en algunas ocasiones ni siquiera esta presente, pues lo que interesa es la recolección de información quedando muchas veces a la decisión de los estudiantes el software o contenedor que usan para almacenar la información que van obteniendo. Por tanto el recurso principal aquí es la Web y el proceso se centra en la navegación para encontrar información sobre los temas requeridos por el profesor, siendo la labor de éste supervisar o controlar que los estudiantes lleguen a información confiable y adecuada.	<i>Los estudiantes trabajan en parejas y completan la ficha buscando información en la web. El profesor va pareja por pareja apoyando el trabajo. Su apoyo es principalmente en torno a la búsqueda y selección de información y el uso de las herramientas.(P1S11) Los estudiantes inician el trabajo en parejas, buscando información sobre los conceptos dados por el profesor. El profesor se mueve por la sala entregando apoyo a los grupos, sin que necesariamente se lo soliciten (P3S6)</i>
SADE8 Realizan ejercicios	Fragmentos de las SD en que a los estudiantes deben completar o contestar un cuestionario o resolver preguntas. Para lo cual, no necesariamente, deben usar información extraída de la web, sino más bien lo que saben (conocimientos previos) o bien documentos que han sido entregados o indicados por parte del profesor. Por tanto aquí la TIC cumple un rol de instrumento evaluativo pues en ella esta contenido un cuestionario que los estudiantes responden y que servirá al profesor para evaluar en alguna medida los logros. Por tanto la TIC más bien es un contenedor de respuestas emitidas por los estudiantes sobre algunos temas de los trabajados durante la SD.	<i>Los estudiantes realizan un ensayo de diaporama en Moriel Maker. El profesor va grupo por grupo revisando dicho trabajo (P8S10) Revisión de la primera pregunta del cuestionario. El profesor da la respuesta correcta, luego con preguntas específicas a los estudiantes desarrolla una exposición temática. Los estudiantes, en su mayoría siguen haciendo su trabajo en el computador (P2S10)</i>
SADE9 Visualizan información	En estos SAD las TIC son usadas por los estudiantes como un recurso para observar algún tipo de material que el profesor solicita visualizar de manera directa y explícita. El recurso visual expuesto se constituye en el foco del segmento, el profesor tiene mínima o nula participación y los estudiantes deben observar lo que va pasando por la pantallas ya sea un diaporama en Power Point o un Video, por tanto el recurso TIC expuesto contiene el contenido en si mismo.	<i>Proyecta vídeo en telón a todos los estudiantes. (P2S19) Presentación en Power Point con imágenes y canción alusivas al tema. Todos escuchan y observan la presentación.(P2S2)</i>

En síntesis, los SAD que se han encontrado en las SD de los diez profesores dan cuenta de una cierta homogeneidad de usos de parte de los profesores y los estudiantes. Los cuatro SADP en que son los profesores quienes usan las TIC, se concentran básicamente en modos de pasar contenidos o modelar productos, en otras palabras, usa

un recurso previamente creado ya sea por él (power point), por sus estudiantes (blog) o agentes externos (video).

En tanto, los 9 SADE en que son los estudiantes lo que usan las TIC, se caracterizan por ser tipos de uso básicamente de navegación en la Web o recursos para apoyar exposiciones, con una baja presencia, por un lado, de *usos creativos* orientados a la publicación o construcción de ambientes digitales (Sigalès et.al., 2009), y por otro lado, de *usos comunicativos* encaminados a la publicación y discusión de los contenidos (Cobo y Moravec, 2011).

A continuación se presenta la distribución de estos SAD en cada una de las SD de los diez profesores, en lo que corresponde al cuarto resultado de la tesis (en adelante cada SD se identificará con el respectivo profesor, por ejemplo, SDP1 corresponde a la Secuencia Didáctica del Profesor 1).

2.2. Distribución de los segmentos de actuación docente (SAD) por cada profesor

En primer lugar, en este resultado se establecen en la tabla II.2.5, para las SD de cada profesor, los minutos totales que dura cada una de las respectivas SD. La Tabla II.2.5, muestra comparativamente el total de minutos en cada secuencia didáctica analizada, de modo de contar con la referencia total de los minutos que dura cada secuencia filmada, así como los minutos en que las TIC son usadas ya sea por los estudiantes o el profesor y en las que no son utilizadas por ninguno de ambos actores.

Tabla II.2.5. Tiempo (en minutos) de uso y no uso de TIC en cada SD

	SDP1	SDP2	SDP3	SDP4	SDP5	SDP6	SDP7	SDP8	SDP9	SDP10
Total minutos SD	352	223	347	176	246	255	223	233	286	208
NO se usa TIC	64	55	82	24	19	25	40	25	41	12
Uso de TIC	288	168	265	152	227	230	183	208	245	196
% NO se usa TIC	18,2%	24,7%	23,6%	13,6%	7,7%	9,8%	17,9%	10,7%	14,3%	5,8%
% uso de TIC	81,8%	75,3%	76,4%	86,4%	92,3%	90,2%	82,1%	89,3%	85,7%	94,2%

Como se aprecia de la tabla II.2.5, la secuencia más larga en términos de minutos ha sido SDP1 con 352 minutos, seguida de SDP3 con 347 minutos. En el lado opuesto esta la SDP4 con tan solo 176 minutos. Por su parte en la SDP10 es donde hay un uso mayor de las TIC en cuanto a tiempo, habiendo sólo un 5,8% del tiempo en que las TIC no son usadas, seguida de la SDP5 con un 7,7% de no uso. Al contrario, en la

SDP2 es donde menos se utilizan con sólo un 75,3% de uso, seguida de la SDP3 con un 76,4% de uso de TIC.

Tabla II.2.6. Frecuencia absoluta de aparición SAD en cada SD

	SDP1	SDP2	SDP3	SDP4	SDP5	SDP6	SDP7	SDP8	SDP9	SDP10
Frecuencia absoluta SAD	30	29	30	18	15	14	13	19	18	16
SAD NO se usa TIC	12	9	19	8	4	7	5	6	6	4
% SAD NO se usan TIC	40%	31%	63,4%	44,5%	26,7%	50%	38,4%	31,5%	33,3%	25%
SAD uso de TIC	18	20	11	10	11	7	8	13	12	12
% SAD se usan TIC	60%	69%	36,6%	55,5%	73,3%	50%	61,5%	68,5%	66,7%	75%

En cuanto a lo que muestra la tabla II.2.6, la frecuencia de aparición de los SAD, en las SDP1 y SDP3 hay una similar distribución (30), en tanto donde se percibe una menor diferenciación corresponde a SDP7 con sólo 13 SAD.

En la tabla II.2.6 es posible advertir también que P3, P6 y P4 presentan una alta frecuencia de SAD en que no usan TIC (ni profesor ni estudiantes) lo que evidencia momentos en la SD en que el profesor trabaja con los estudiantes sin tecnología. Es P3 quien presenta porcentualmente, más SAD en que las TIC no son usadas (63,4%) seguido de P7 con un 50%.

A continuación, en la tabla II.2.7, exponemos la relación cuantitativa respecto del tiempo de uso y no uso de TIC de parte de estudiantes o profesores. Esta vez cabe dejar muy claro, que se hace la distinción entre uso o no uso de las TIC de modo exclusivo ya sea por parte de los profesores o de los estudiantes. La correspondencia se efectúa en función sólo del total de minutos en que las TIC son usadas en cada SD, descartando los minutos en que no son usadas.

Tabla II.2.7. Tiempo (en minutos) que los profesores y estudiantes usan TIC en las SD

	SDP1	SDP2	SDP3	SDP4	SDP5	SDP6	SDP7	SDP8	SDP9	SDP10
Uso de TIC	288	168	265	152	227	230	183	208	245	196
Uso TIC del profesor	32	68	6	19	65	6	58	5	43	58
% uso TIC profesor	11,1%	40,5%	2,3%	12,5%	28,6%	2,6%	31,6%	2,4%	17,5%	29,6%
Uso de TIC estudiantes	256	100	259	133	162	224	125	203	202	138
% uso TIC estudiantes	88,9%	59,5%	97,7%	87,5%	71,4%	97,4%	68,4%	97,6%	82,5%	70,4%

La tabla II.2.7 nos indica que en todas las secuencias didácticas el profesor tiene un bajo uso de las TIC, siendo P3, el más extremo con sólo un 2,3% del tiempo en que las TIC son utilizadas directamente por él, seguido de P6 con sólo un 2,6% de uso por su parte. En el lado opuesto, se encuentra P2 que las usa en un 40,5%, siendo el caso en que más son usadas las TIC directamente por el profesor, seguido de P7 con un 31,6%

de uso de TIC. Mientras que presentan porcentajes de uso muy similares por un lado P1 y P4 (11,1% y 12,5% respectivamente) y P5 con P10 (28,6% y 29,6% respectivamente).

Tabla II.2.7.1 Tiempos de usos TIC estudiantes ordenadas de menor a mayor uso.

	P2	P7	P10	P5	P9	P4	P1	P6	P8	P3
% uso TIC estudiantes	59,5%	68,4%	70,4	71,4%	82,5%	87,5%	88,9%	97,4%	97,6%	97,7%
	Menos Uso TIC (-)					Mas Uso TIC (+)				

En principio, según los tiempos de uso de las TIC en una secuencia didáctica, en torno a los períodos en que se usa TIC, podemos decir que todos los profesores, salvo P2, manifiestan una nítida orientación a que sean los estudiantes quienes usen las TIC. Por otro lado, si bien P3 es quien más tiempo no las usa directamente, hay que observar que sus estudiantes presentan un alto porcentaje de no uso, en relación a la frecuencia de SAD en su SD, ya que en varios segmentos de la secuencia didáctica el profesor detiene el trabajo con TIC para hacer alguna actividad sin su uso (tabla II.2.6). En otro sentido, P2, P7, P10 y P5 presentan coincidencias en términos que son quienes más las usan ellos directamente y por ende, son las SD en que, porcentualmente, menos las usan los estudiantes (Tabla II.2.7.1). Al contrario, P1, P6 y P3 son los profesores donde porcentualmente más tiempo la utilizan los estudiantes.

A continuación pasemos a revisar en la tabla II.2.8, la frecuencia absoluta de aparición de los SAD en cada una de las SD por cada profesor, centrándonos igualmente sólo en aquellos SAD en que las TIC son usadas por parte de los profesores y estudiantes.

Tabla II.2.8. Frecuencia de aparición de SAD en que los profesores y estudiantes usan TIC en sus respectivas SD

	SDP1	SDP2	SDP3	SDP4	SDP5	SDP6	SDP7	SDP8	SDP9	SDP10
Total SAD uso TIC	18	20	11	10	12	7	8	13	12	12
Uso TIC profesores	3	5	2	2	4	1	3	1	2	3
% usa TIC profesores	16,7%	25,0%	18,2%	20,0%	33,4%	14,3%	37,5%	7,8%	16,7%	25%
Uso TIC estudiantes	15	15	9	8	8	6	5	12	10	9
% usa TIC estudiantes	83,3%	75,0%	81,8%	80,0%	66,6%	85,7%	62,5%	92,3	83,3%	75%

La tabla II.2.8, que muestra la frecuencia de aparición de SAD por cada profesor, expresa que P3, P4 y P9 son quienes presentan menos segmentos en que son utilizadas las TIC por él (solo 2 SAD las usan directamente). Al contrario, P2 presenta la mayor frecuencia de SAD en que es él quien directamente usa las TIC con 5 frecuencias. Cabe consignar, nuevamente la baja diversidad de actividades diferentes que los profesores manifiestan en su uso de las TIC dentro de las SD analizadas.

Tabla II.2.8.1 Frecuencia SADE estudiantes ordenadas de menor a mayor uso.

	P7	P5	P2	P10	P4	P3	P9	P1	P6	P8
% uso TIC estudiantes (SADE)	62,5%	66,6%	75,0%	75%	80,0%	81,8%	83,3%	83,3%	85,7%	92,3%
	Menos Frecuencia uso TIC (-)					Mas Frecuencia Uso TIC (+)				

Como se aprecia de la tabla II.2.8.1, nuevamente P7 con P2 se hayan asociados pues son los profesores con menos frecuencia de SADE en sus SD, al contrario P6, P1, P3 y P9 son quienes tienen mayor presencia de SADE en sus SD.

Dadas estas distinciones en función del uso y no uso de TIC en las SD, pasemos a continuación a trabajar con los SAD en que las TIC son efectivamente utilizadas, por tanto los guarismos se configuran en función a los tiempos y frecuencias en que las TIC son usadas por estudiantes o profesores, de modo de observar cuando las usan, cómo y para qué lo hacen.

A) Profesor 1

Como hemos establecido, en la SDP1 se logran diferenciar 30 SAD, en un total de 352 minutos registrados en video en cinco clases (sesiones). Por su parte, en cuanto sólo a los SAD en que las TIC son utilizadas, como muestran las tablas II.2.9 y II.2.10, P1 usa las TIC en sólo 3 de ellos durante 32 minutos, lo que muestra un bajo uso de TIC durante la SD. En tanto los estudiantes, la usan en 15 SAD durante 261 minutos. Con todo, es la SD con mayor tiempo de uso de TIC de las diez expuestas en este estudio.

Tabla II.2.9. Tiempo y frecuencia de aparición SAD con uso TIC de P1

Código y nombre del SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
SADP1 Apoyo a su exposición oral	0	0	0	0
SADP2 Apoya las conversaciones con los alumnos	27 min.	69,3 %	1	25%
SADP3 Muestra ejemplos de productos	5 min.	12,8 %	2	50%
SADP4 Presenta contenidos curriculares	0	0	0	0
Totales	32 min.	100 %	3	100 %

Como se aprecia de la tabla II.2.9, cuando P1 usa las TIC lo hace preferentemente para establecer conversaciones con los estudiantes a través de contenidos que se van mostrando en pantallas (SADP2). Mientras que el otro tipo de usos de TIC consignados en esta SD corresponde a mostrar ejemplos (SADP3). Cabe consignar que, estos ejemplos expuestos son productos (blogs) realizados por los propios estudiantes. Por tanto usa solo 2 tipos de SADP diferentes. Finalmente, destacamos que este profesor no usa las TIC para exponer contenido.

Tabla II.2.10. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso TIC por parte de los estudiantes de P1

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa
SADE1 Acceden a información previamente seleccionada	18	6,9	2	11,8%
SADE2 Apoyan la exposición.	35	13,4	4	23,5%
SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	108	41,4	4	23,5%
SADE4 Envían mensajes	0	0	0	0
SADE5 Uso personal	0	0	0	0
SADE6 Siguen instrucciones	10	3,8	2	11,8%
SADE7 Buscan información y documentos	79	30,3	2	11,8%
SADE8 Realizan ejercicios	6	2,3	1	5,8%
SADE9 Visualizan Información	0	0	0	0
Total	256	100 %	15	100 %

Por su parte la tabla II.2.10, presenta que en la SDP1, el uso por parte de los estudiantes se expresa en 7 SADE diferentes. Esta diferencia se expresa en la presencia de 2 SADE con 4 frecuencias de aparición, estos SADE corresponden a elaboración de un producto (SADE3) y apoyo a la exposición (SADE2), cabe mencionar que los estudiantes también realizan búsqueda de información y documentos (frecuencia de 2 SADE) y acceden a información previamente seleccionada (2 SADE). En síntesis, en cuanto a tiempo, los estudiantes principalmente elaboran productos y buscan información (41,4% y 30,3% respectivamente).

A continuación se expone en el diagrama II.2.1, un mapa de la secuencia temporal longitudinal de distribución de los SAD de P1, de modo de observar como se desenvuelven durante las sesiones.

Diagrama II.2.1. Despliegue de la secuencia didáctica P1

Sesión 1	Tiempo en minutos							
	2'	6'	10'	32'	2'	5'	8'	
SAD	No usa (1)	SADE1	SADE8	SADE7	No usa (2)	SADE3	No usa (3)	

Sesión 2	Tiempo en minutos			
	7'	7'	54'	17'
SAD	No usa (4)	SADE6	SADE7	SADE1

Sesión 3	Tiempo en minutos							
	5'	45'	4'	2'	4'	4'	3'	3'
SAD	SADE6	SADE3	SADE2	No usa (5)	SADE2	SADE2	No usa (6)	No usa (7)

Sesión 4	Tiempo en minutos				
	3'	62'	2'	2'	3'
SAD	No usa (8)	SADE3	No usa (9)	SADP3	SADP3

Sesión 5	Tiempo en minutos				
	2'	13'	3'	27'	15'
SAD	No usa (10)	SADE3	No usa (11)	SADP2 ¹¹	No usa (12)
				SADE2	

¹¹ En esta situación el tiempo de esta SAD fue considerado como uso de los estudiantes, pues se trabaja en función de los productos que ellos han elaborado. El profesor, conversa con los alumnos mientras se muestran sus productos.

El diagrama II.2.1 muestra que este profesor tiene la tendencia a iniciar y cerrar las sesiones sin uso de TIC, así como también presenta largos momentos en que las TIC son utilizadas por los estudiantes durante el desarrollo de las cinco sesiones. Asimismo, es destacable que los estudiantes exponen con apoyo de TIC en dos sesiones (3ª y 5ª sesiones).

En los SAD en que no se usan TIC el profesor suele generar conversaciones con los estudiantes respecto de los contenidos y actividades desarrolladas en la sesión anterior [SAD (1), (4), (8) y (10)]; o bien, puntualizar o recordar cuestiones de las actividades durante el desarrollo de las sesiones [SAD (2), (5), (9) y (11)]; En última instancia, al final de algunas sesiones solicita apagar los ordenadores para realizar una síntesis de lo realizado [SAD (3), (7) y (12)]. Cabe mencionar que el SAD (6) donde no se usa TIC corresponde a una presentación de un grupo de estudiantes que no se apoya en los ordenadores.

La SDP1, expuesta en las tablas II.2.9 y II.2.10 y en el diagrama II.2.1, nos muestra en primer lugar, que son los estudiantes quienes preferentemente usan las TIC, y las usan preponderantemente para buscar información, elaborar productos y exponer sus resultados, en tanto el profesor las usa para apoyar conversaciones con los estudiantes.

B) Profesor 2

Recordemos que en la SDP2 se identifican 29 SAD, en un total de 223 minutos registrados en video y cuatro sesiones de clases. Por su parte, las tablas II.2.11 y II.2.12 nos muestran que el profesor usa las TIC en 5 de ellos durante 68 minutos, correspondiendo al mayor nivel de usos de parte del profesor de los diez casos en la investigación. En tanto los estudiantes, la usan en 15 de los 29 SAD en un total de 100 minutos.

Tabla II.2.11. Tiempo y frecuencia de aparición SAD con uso TIC de P2

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
SADP1 Apoyo a su exposición oral	62	91,2%	4	83,3%
SADP2 Apoya las conversaciones con los alumnos	0	0	0	0
SADP3 Muestra ejemplos de productos	0	0	0	0
SADP4 Presenta contenidos curriculares	6	8,8%	1	16,6%
Totales	68	100%	5	100%

Como se aprecia de la tabla II.2.11, P2 cuando usa las TIC, lo hace solamente para apoyar la exposición de contenidos. Los cinco SADP corresponden a usos en que las TIC sirven para entregar contenidos desde el profesor hacia los estudiantes, cuatro en que apoya su exposición oral y uno en que el mismo contenido esta puesto en un recurso digital (video), por tanto la *mayor variabilidad* de SADP no es tal ya que si bien se identifican 6 estos corresponden a solo dos tipos diferentes de SADP.

Tabla II.2.12. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC por parte de los estudiantes de P2

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
SADE1 Acceden a información previamente seleccionada	25	25%	3	21,4%
SADE2 Apoyan la exposición.	0	0	0	0
SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	0	0	0	0
SADE4 Envían mensajes	0	0	0	0
SADE5 Uso personal	4	4%	2	14,3%
SADE6 Siguen instrucciones	7	7%	3	21,4%
SADE7 Buscan información y documentos	0	0	0	0
SADE8 Realizan ejercicios	49	49%	5	35,8%
SADE9 Visualizan Información	15	15%	1	7,1%
Total	100	100%	14	100%

Por su parte la tabla II.2.12, que presenta el uso de TIC de los estudiantes de P2, muestra que preferentemente las usan para realizar ejercicios (5 SADE). Se observa también una importante aparición (3 SAD c/u) donde los estudiantes acceden a información previamente seleccionada (SADE1) y para seguir instrucciones (SADE6).

Seguidamente se expone en el diagrama II.2.2, el mapa de la secuencia temporal longitudinal de distribución de los SAD de la SDP2, de modo de visualizar como se despliegan durante las sesiones estos SAD.

Diagrama II.2.2. Despliegue de la secuencia didáctica P2

Sesión 1	Tiempo en minutos					
	12'	4'	2'	14'	6'	4'
SAD	No usa (1)	SADE6	No usa (2)	No usa (3)	No usa (4)	SADE1

Sesión 2	Tiempo en minutos									
	4'	3'	22'	7'	3'	2'	3'	8'	10'	2'
SAD	No usa (5)	SADE6	SADE8	SADE8	SADE1	SADE8	SADE9	SADP1	SADE8	No usa (6)

Sesión 3	Tiempo en minutos				
	5'	8'	6'	24'	4'
SAD	SADE5	No usa (7)	SADP5	SADP1	No usa (8)

Sesión 4	Tiempo en minutos							
	3'	15'	2'	10'	15'	22'	3'	
SAD	SADE5	SADP1	SADE6	SADE1	SADP1	SAE8	No usa (9)	

Como se aprecia del despliegue de la SDP2, el uso de TIC se concentra en 3 de la cuatro sesiones, en la sesión 1 prácticamente las TIC no son utilizadas. Asimismo en las siguientes tres sesiones se observa una gran variabilidad de tipos de uso, en cada una de estas sesiones el profesor expone contenidos (SADP1 y SADP5), asimismo, sobretodo en las Sesiones 3 y 4, los estudiantes constantemente están variando de actividades. Se destaca que, con P6 y P10, son las únicas SD de las diez en que los estudiantes no usan las TIC para exponer.

En cuanto a los SAD en que no se usan las TIC cabe mencionar que el SAD (1) corresponde a las instrucciones generales del trabajo que se realizará en los ordenadores, el profesor explica lo que se hará en las siguientes cuatro sesiones, corresponde a una delimitación y un llamado de atención. En tanto durante la primera sesión existen tres SAD de no usos de TIC consecutivos [(2), (3) y (4)] en los cuales el profesor presenta unos textos, luego se leen en conjunto para finalmente comentarlos. El profesor suele cerrar las sesiones sin uso de TIC [(6), (8) y (9)]. Por su parte, en los SAD sin uso de TIC (5) y (7), el profesor básicamente da instrucciones, por eso se observan al inicio de las segunda y tercera sesiones.

La SDP2, expuesta en las tablas II.2.11 y II.2.12 y en el diagrama II.2.2, nos muestra en primer lugar, que son los estudiantes quienes preferentemente usan las TIC, y las usan predominantemente para realizar ejercicios en base a información que ha sido previamente seleccionada por el profesor, cabe recordar que este profesor es, de los diez casos, el que más usa las TIC directamente, pero como vemos sólo para exponer o presentar contenidos.

C) Profesor 3

Recordemos que en la SDP3, en total, se identificaron 30 SAD, con un total de 347 minutos registrados en video durante seis sesiones. Por su parte, las tablas II.2.13 y II.2.14 nos muestran que este es el caso como ya advertíamos donde el profesor presenta el uso más reducido de las TIC por parte de él, tanto en términos de frecuencia absoluta de aparición, con tan solo 2 segmentos, como de tiempo (6 minutos). Por su parte los estudiantes, presentan 9 SAD y 259 minutos de uso de TIC.

Tabla II.2.13. Tiempo y frecuencia de aparición SAD con uso de TIC de P3

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa
SADP1 Apoyo a su exposición oral	3	50%	1	50%
SADP2 Apoya las conversaciones con los alumnos	0	0	0	0
SADP3 Muestra ejemplos de productos	0	0	0	0
SADP4 Presenta contenidos curriculares	3	50%	1	50%
Totales	6	100%	2	100%

Como se aprecia de la tabla II.2.13, P3 cuando usa las TIC, lo hace para apoyar la exposición (SADP1) y presentar contenidos (SADP4), aunque en términos de tiempo, como ya se ha dicho, son marginales con solo seis minutos de uso para ambos SAD. Este profesor no presenta otros tipos de uso.

Tabla II.2.14. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de los estudiantes de P3

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa
SADE1 Acceden a información previamente seleccionada	37	14,4%	1	11,1%
SADE2 Apoyan la exposición.	32	12,1%	4	40%
SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	0	0	0	0
SADE4 Envían mensajes	0	0	0	0
SADE5 Uso personal	0	0	0	0
SADE6 Siguen instrucciones	0	0	0	0
SADE7 Buscan información y documentos	190	73,5%	4	44,4%
SADE8 Realizan ejercicios	0	0	0	0
SADE9 Visualizan Información	0	0	0	0
Total	259	100%	9	100%

Por su parte la tabla II.2.14 que presenta el uso de TIC de los estudiantes de P3, muestra que preferentemente las usan para realizar búsqueda de información y documentos (4 SADE7, 73,5%) y acceden a información previamente seleccionada (1 SADE1, 14,4%). Sin embargo es necesario recordar que existen muchos segmentos en que no usan TIC (como se ha expuesto en la tabla II.2.6 y se observa en el diagrama II.2.3) lo cual indica que de manera permanente los estudiantes dejan de usar las TIC durante la SD pero en lapsos breves de tiempo.

En la siguiente página, se expone en el diagrama II.2.3, el mapa de la secuencia temporal longitudinal de distribución de los SAD de P3, de modo de representar como se despliegan durante las sesiones estos SAD.

Como se aprecia, el diagrama II.2.3 de la siguiente página, da cuenta de unas sesiones reiterativas en el uso de TIC, donde se esta haciendo prácticamente lo mismos en todas ellas, salvo en la última donde se hacen las exposiciones de los estudiantes, al respecto hay que indicar que de los seis grupos que exponen, dos lo hacen sin usar TIC.

Diagrama II.2.3. Despliegue de la secuencia didáctica P3

Sesión 1	Tiempo en minutos							
	5'	3'	2'	5'	4'	41'	10'	4'
SAD	No usa (1)	SADP5	No usa (2)	No usa (3)	No usa (4)	SADE7	No usa (5)	No usa (6)

Sesión 2	Tiempo en minutos		
	6'	37'	4'
SAD	No usa (7)	SADE1	No usa (8)

Sesión 3	Tiempo en minutos				
	6'	3'	1'	24'	2'
SAD	No usa (9)	SADP4	No usa (10)	SADE7	No usa (11)

Sesión 4	Tiempo en minutos		
	3'	62'	9'
SAD	No usa (12)	SADE7	No usa (13)

Sesión 5	Tiempo en minutos		
	4'	60'	3'
SAD	No usa (14)	SADE7	No usa (15)

Sesión 6	Tiempo en minutos							
	2'	2'	4'	5'	4'	10'	5'	4'
SAD	No usa (16)	SADE2	SADE2	No usa (17)	SADE2	SADE2	No usa (18)	No usa (19)

En cuanto a los SAD en que no se usan TIC, se advierte que esta SD es la con mayor presencia. De estos SAD en que no se usan la TIC en su mayoría son breves instantes en que el profesor recuerda los objetivos y los productos que se han de hacer, lo cual ocurre al final de cada sesión [(5), (8), (11), (13) y (15)]. Asimismo en los inicios de cada clase recuerda las actividades y contenidos vistos la sesión anterior y entrega las instrucciones de la actividad a desarrollar [(1), (4), (7), (9), (12), (14) y (16)]. También este profesor comenta, sin hacer uso de las TIC, sus recursos con la cuales a presentado contenido [(2), (3) y (10)]. También durante las disertaciones el profesor aprovecha los instantes entre una y otra exposición para reforzar los contenidos [(17), (18)]. Finalmente P3 cierra la SD sin usar las TIC (19).

La SDP3, que se ha expuesto en las tablas II.2.13 y II.2.14 y en el diagrama II.2.3, nos muestra en primer lugar, que es una SD en donde son los estudiantes quienes preferentemente usan las TIC, y las utilizan principalmente para buscar información y exponer con apoyo de ellas, constituyéndose este como el caso en que menos usa las TIC el profesor.

D) Profesor 4

Cabe acordarse que en la SDP4 se distinguieron 18 SAD, en un total de 176 minutos registrados en video (corresponde a la SD más breve de los diez casos, con sólo tres sesiones filmadas).

En la tabla II.2.15 se muestra que P4 usa las TIC bajo una sola modalidad de SAD, siendo junto a P5, P6 y P8 quienes presentan la menor variabilidad de uso de las TIC por parte de él. En tanto, como se expresa en la tabla II.2.16 los estudiantes, la usan en 8 SAD. Es necesario aclarar que en esta SD, la cuarta sesión estaba planificada para ejecutar una prueba en los ordenadores, sin embargo, debido a dificultades con el archivo de procesador de texto se tomó la decisión de hacerlo en formato papel, por tanto, la cuarta sesión que estaba pensada para aplicar una prueba que los estudiantes completarían en procesador de texto no se filmó, pues no se pudo realizar y su ejecución se suspendió para una fecha posterior, en la cual no se usaron TIC.

Tabla II.2.15. Tiempo y frecuencia de aparición SAD con uso de TIC de P4

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa
SADP1 Apoyo a su exposición oral	19	100%	2	100%
SADP2 Apoya las conversaciones con los alumnos	0	0	0	0
SADP3 Muestra ejemplos de productos	0	0	0	0
SADP4 Presenta contenidos curriculares	0	0	0	0
Totales	19	100%	2	100%

Como se aprecia de la tabla II.2.15, P4 cuando usa las TIC, lo hace sólo para apoyar su exposición en dos momentos de la clase y durante 19 minutos (SADP1).

Tabla II.2.16. Tiempo y frecuencia de aparición SAD con uso de TIC de los estudiantes de P4

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa
SADE1 Acceden a información previamente seleccionada	0	0	0	0
SADE2 Apoyan la exposición.	28	21,1%	5	62,5%
SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	0	0	0	0
SADE4 Envían mensajes	6	4,5%	1	12,5%
SADE5 Uso personal	0	0	0	0
SADE6 Siguen instrucciones	0	0	0	0
SADE7 Buscan información y documentos	99	74,4%	2	25%
SADE8 Realizan ejercicios	0	0	0	0
SADE9 Visualizan Información	0	0	0	0
Total	133	100%	8	100%

Por su parte la tabla II.2.16, que presenta el uso de TIC de los estudiantes del P4, muestra que, en cuanto a frecuencia, preferentemente las usan para apoyar sus exposiciones (5 SADE2) y luego realizar búsqueda de información y documentos (2 SADE7), sin embargo en términos de tiempo de dedicación el mayor uso esta puesto en actividades de búsqueda de información y documentos (SADE7, 74,4%). Es necesario

comentar que en esta secuencia didáctica las TIC son usadas, aunque marginalmente, para comunicarse vía mail, ya que es el único SADE en que explícitamente se hace en clases el envío de un trabajo por correo electrónico desde los estudiantes al profesor, a petición explícita y bajo la supervisión del profesor.

A continuación exponemos en el diagrama II.2.4, el mapa de la secuencia temporal longitudinal de distribución de los SAD de la SDP4, en el cual se representa el despliegue de los SAD durante las sesiones.

Diagrama II.2.4 Despliegue de la secuencia didáctica P4

Sesión 1	Tiempo en minutos					
	4'	9'	2'	43'	6'	7'
SAD	No usa (1)	SADP1	No usa (2)	SADE7	SADE4	No usa (3)

Sesión 2	Tiempo en minutos						
	5'	5'	7'	6'	6'	5'	6'
SAD	No usa (4)	SADE2	SADE2	SADE2	SADE2	SADE2	No usa (5)

Sesión 1	Tiempo en minutos					
	2'	3'	3'	56'	2'	
SAD	No usa (6)	SADP1	No usa (7)	SADE7	No usa (8)	

Observamos en el diagrama II.2.4, que P4 propone exposiciones de los estudiantes con uso de TIC en la segunda sesión, dedicándole prácticamente toda la clase a esta actividad. En tanto las sesiones 1 y 3 son de formato prácticamente idéntico, con un primer momento de exposición del profesor para pasar luego a un largo segmento en que los estudiantes buscan información y documentos.

En cuanto a los SAD en que no se usan las TIC, observamos que en cada sesión existen estos momentos al inicio y al final. P4 al inicio de las sesiones define los objetivos y contenidos generales de la sesión sin usar las TIC [(1) y (6)] así como también organiza las exposiciones (4). En tanto al final de cada sesión preferentemente son momentos para prepararse para terminar la clase y adelantar lo que se hará en la siguiente [(5) y (8)]. Solo el SAD (3) de no uso de TIC el profesor desarrolla contenidos de modo oral. En tanto, los SAD (2) y (7) son básicamente de instrucción para realizar el trabajo de la respectiva sesión, tras su exposición oral de contenidos.

La SDP4, exhibida en las tablas II.2.15 y II.2.16 y en el diagrama II.2.4, nos muestra, también que son los estudiantes quienes de modo preferente usan las TIC, y las usan principalmente para realizar búsqueda de información y documentos y para

exponer, mientras que el profesor sólo se apoya en ellas para exponer contenidos oralmente.

E) Profesor 5

En la SDP5, recordemos que se encontraron solo 15 SAD, en un total de 246 minutos registrados en video y cuatro sesiones. Tal cual se expone en la tabla II.2.17, el profesor usa las TIC en solo cuatro de ellos, pero para un solo tipo de uso, siendo (junto al profesor 4) el que presenta la menor variabilidad de uso de las TIC por parte de él. En tanto para los estudiantes, como expone la tabla II.2.18, se distinguieron 7 frecuencias de aparición distribuidas en 4 SAD.

Tabla II.2.17. Frecuencia de aparición según tipo de interacción con TIC de P5

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
SADP1 Apoyo a su exposición oral	65	100%	3	100%
SADP2 Apoya las conversaciones con los alumnos	0	0	0	0
SADP3 Muestra ejemplos de productos	0	0	0	0
SADP4 Presenta contenidos curriculares	0	0	0	0
Totales	65	100%	3	100%

Como se observa de la tabla II.2.17, P5 cuando usa las TIC, lo hace sólo para apoyar su exposición en 3 SADP, lo que muestra una nítida tendencia a sólo usar las TIC para la presentación de contenidos. Además estos SADP ocurren en 65 minutos de la SD, lo que es bastante, configurando casi una sesión completa, de hecho es efectivamente lo que ocurre ya que estos 3 SADP se producen sólo en la primera sesión, tal cual muestra el diagrama II.2.5.

Tabla II.2.18. Frecuencia de aparición según tipo de interacción con TIC de los estudiantes P5

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
SADE1 Acceden a información previamente seleccionada	14	9%	1	12,5%
SADE2 Apoyan la exposición.	51	31%	4	50%
SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	0	0	0	0
SADE4 Envían mensajes	0	0	0	0
SADE5 Uso personal	0	0	0	0
SADE6 Siguen instrucciones	0	0	0	0
SADE7 Buscan información y documentos	92	57,1%	2	25%
SADE8 Realizan ejercicios	0	0	0	0
SADE9 Visualizan Información	5	2,9%	1	12,5%
Total	162	100	8	100

Por su parte la tabla II.2.18, que presenta el uso de TIC de los estudiantes de P5, muestra que preferentemente las usan también para apoyar sus exposiciones (4 SADE2, 31% de tiempo) pero preferentemente para realizar búsqueda de información y documentos (2 SADE7 y 57,1% de tiempo). Con todo, los estudiantes trabajan primero en buscar información que luego, al final de la SD, exponen a sus compañeros usando power point.

Seguidamente exponemos en el diagrama II.2.5, el mapa de la secuencia temporal longitudinal de distribución de los SAD de P5, de modo de observar como se desarrollan durante las sesiones estos SAD.

Diagrama II.2.5. Despliegue de la secuencia didáctica caso de P5

Sesión 1	Tiempo en minutos				
	2'	5'	3'	55'	15'
SAD	SADP1	SADE9	SADP1	SADP1	SADE1

Sesión 2	Tiempo en minutos		
	5'	2'	45'
SAD	No usa (1)	No usa (2)	SADE7

Sesión 3	Tiempo en minutos		
	7'	4'	61'
SAD	No usa (3)	No usa (4)	SADE7

Sesión 4	Tiempo en minutos			
	18'	10'	13'	11'
SAD	SADE2	SADE2	SADE2	SADE2

Como se aprecia del diagrama II.2.5, este profesor concentra su exposición de contenidos en la primera sesión de la SD, al finalizar esta exposición dirige a los estudiantes hacia el blog donde trabajarán para extraer información. La segunda y tercera sesiones son idénticas, un SAD al inicio en que no usan TIC y luego, hasta el final de la clase los estudiantes buscan información y documentos. En la cuarta sesión los grupos exponen los resultados de los trabajos finales de la SD.

Esta SD presenta la menor presencia de SAD en que no se usan TIC (junto a P10). De estos 4 SAD, dos de ellos corresponden a lectura por parte de los estudiantes de noticias de contingencia, que traen preparadas desde sus casas [(1) y (3)], que no tienen que ver con las actividades ni con el contenido propuesto en la SD. Los otros dos SAD en que no se usan TIC, el profesor entrega las instrucciones del trabajo que se desarrollará durante la sesión [(2) y (3)].

Las tablas II.2.17 y II.2.18 y el diagrama II.2.5, muestran que en la SDP5, también son los estudiantes quienes preferentemente usan las TIC, y las usan

principalmente para realizar búsqueda de información y documentos y apoyar sus exposiciones, en tanto el profesor la usa solo para exponer contenidos.

F) Profesor 6

Como hemos establecido, en la SDP6 se logran diferenciar 14 SAD, en un total de 255 minutos registrados en video en cuatro clases (sesiones). Por su parte, en cuanto sólo a los SAD en que las TIC son utilizadas, como muestran las tablas II.2.19 y II.2.20, P6 usa las TIC en sólo 1 de ellos durante 6 minutos, lo que muestra un bajo uso de TIC durante la SD. En tanto los estudiantes, la usan en 15 SAD durante 224 minutos.

Tabla II.2.19. Tiempo y frecuencia de aparición SAD con uso TIC de P6

Código y nombre del SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
SADP1 Apoyo a su exposición oral	6	100%	1	6,3%
SADP2 Apoya las conversaciones con los alumnos	0	0	0	0
SADP3 Muestra ejemplos de productos	0	0	0	0
SADP4 Presenta contenidos curriculares	0	0	0	0
Totales	6	100 %	1	100 %

Como se aprecia de la tabla II.2.19, cuando P6 usa las TIC lo hace sólo para exponer contenido, pero en un tiempo bastante marginal, solamente 6 minutos.

Tabla II.2.20. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso TIC por parte de los estudiantes de P6

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa
SADE1 Acceden a información previamente seleccionada	0	0	0	0
SADE2 Apoyan la exposición.	0	0	0	0
SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	79	35,2%	1	16,6%
SADE4 Envían mensajes	0	0	0	0
SADE5 Uso personal	0	0	0	0
SADE6 Siguen instrucciones	8	3,6%	1	16,6
SADE7 Buscan información y documentos	122	54,5%	3	50%
SADE8 Realizan ejercicios	15	6,7%	1	16,6
SADE9 Visualizan Información	0	0	0	0
Total	224	100 %	6	100 %

Por su parte la tabla II.2.20, presenta que en la SDP6, el uso por parte de los estudiantes se exhibe en 6 SADE diferentes. Esto se expresa en la presencia de 3 SADE7, es decir, los estudiantes mayoritariamente buscan información, cabe señalar que los estudiantes también en un alto porcentaje del tiempo aun cuando en una sola presencia, elaboran un producto de aprendizaje (SADE3). En síntesis, en cuanto a tiempo, los estudiantes principalmente buscan información y elaboran productos (54,5% y 35,2% respectivamente).

A continuación se expone en el diagrama II.2.6, un mapa de la secuencia temporal longitudinal de distribución de los SAD de P6, de modo de observar como se desenvuelven durante las sesiones los SAD.

Diagrama II.2.6. Despliegue de la secuencia didáctica P6

Sesión 1	Tiempo en minutos			
	4'	6'	29'	7'
SAD	No usa (1)	SADP1	SADE7	No usa (2)

Sesión 2	Tiempo en minutos			
	2'	8'	70'	2'
SAD	No usa (3)	SADE6	SADE7	No usa (4)

Sesión 3	Tiempo en minutos		
	3'	27'	15'
SAD	No usa (4)	SADE7	SADE8

Sesión 4	Tiempo en minutos		
	3'	79'	4'
SAD	No usa (5)	SADE3	No usa (6)

El diagrama II.2.6 muestra que este profesor tiene la tendencia a iniciar y cerrar las sesiones sin uso de TIC, así como también presenta largos momentos en que las TIC son utilizadas por los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones. Asimismo, es destacable que los estudiantes no exponen sus productos, que elaboran en la cuarta sesión.

La SDP6, expuesta en las tablas II.2.19 y II.2.20 y en el diagrama II.2.6, nos muestra en primer lugar, que son los estudiantes quienes preferentemente usan las TIC, y las usan preponderantemente para buscar información y elaborar productos, en tanto el profesor las usa de modo muy marginal y solo para exponer contenido en la primera sesión.

G) Profesor 7

Recordemos que en la SDP7 se identifican 13 SAD, en un total de 223 minutos registrados en video y tres sesiones de clases. Por su parte, las tablas II.2.21 y II.2.22 nos muestran que el profesor usa las TIC en 3 de ellos durante 58 minutos, correspondiendo al mayor nivel de usos de parte del profesor de los diez casos en la investigación. En tanto los estudiantes, la usan en 5 de los 13 SAD en un total de 125 minutos.

Tabla II.2.21. Tiempo y frecuencia de aparición SAD con uso TIC de P7

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
SADP1 Apoyo a su exposición oral	19	32,8%	1	43,4%
SADP2 Apoya las conversaciones con los alumnos	39	67,2%	2	66,6%
SADP3 Muestra ejemplos de productos	0	0	0	0
SADP4 Presenta contenidos curriculares	0	0	0	0
Totales	58	100%	3	100%

Como se aprecia de la tabla II.2.21, P7 cuando usa las TIC, lo hace principalmente para apoyar la conversación con sus estudiantes y en segundo término para apoyar la exposición de contenidos.

Tabla II.2.22. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC por parte de los estudiantes de P7

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
SADE1 Acceden a información previamente seleccionada	6	4,8%	1	20%
SADE2 Apoyan la exposición.	0	0	0	0
SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	48	38,4%	1	20%
SADE4 Envían mensajes	7	5,6%	1	20%
SADE5 Uso personal	0	0	0	0
SADE6 Siguen instrucciones	0	0	0	0
SADE7 Buscan información y documentos	0	0	0	0
SADE8 Realizan ejercicios	64	51,2%	2	40
SADE9 Visualizan Información	0	0	0	0
Total	125	100%	5	100%

Por su parte la tabla II.2.22, que presenta el uso de TIC de los estudiantes de P7, muestra que preferentemente las usan para realizar ejercicios (2 SADE). Se observa también un importante porcentaje de uso de TIC para elaborar productos de aprendizaje (SADE3).

Seguidamente se expone en el diagrama II.2.7, el mapa de la secuencia temporal longitudinal de distribución de los SAD de la SDP7, de modo de visualizar como se despliegan durante las sesiones estos SAD.

Diagrama II.2.7. Despliegue de la secuencia didáctica P7

Sesión 1	Tiempo en minutos				
	3'	19'	22'	21'	6'
SAD	No usa (1)	SADP1	SADE8	SADP2	No usa (2)

Sesión 2	Tiempo en minutos				
	2'	6'	4'	42'	18'
SAD	No usa (3)	SADE1	No usa (4)	SADE8	SADP2

Sesión 3	Tiempo en minutos		
	20'	48'	7'
SAD	No usa (5)	SADE3	SADE4

Como se aprecia del despliegue de la SDP7, el uso de TIC se concentra en el trabajo de los estudiantes ya sea elaborando un producto de aprendizaje (SADE3) y

realizando ejercicios (SADE8). Estos últimos corresponden a dos segmentos, en el primero intervienen un mapa conceptual que el profesor exhibe en los computadores, en el segundo construyen gráficos en planilla Excel según datos extraídos de Internet. En cuanto al segmento SADE3, los estudiantes escriben un documento en Word según el contenido que el profesor presenta en el segmento anterior sin uso de TIC (5).

Por su parte el profesor, en la sesión 1 usa las TIC de dos modos, en primer lugar para apoyar su exposición oral (mapa conceptual) y luego al cierre para apoyar la conversación con los estudiantes, por medio de la intervención del mapa conceptual y apoyándose en los trabajos realizados por ellos en el segmento anterior.

En la sesión 2 el uso de las TIC de parte del profesor igualmente es para apoyar la conversación con los estudiantes pues lo hace en función de los gráficos que los estudiantes han elaborado en sus ordenadores.

Los momentos en que no se usa TIC son básicamente para organizar la sesión y el trabajo (1) y (3) así como el cierre en una de ellas (2).

En síntesis, la SDP7, expuesta en las tablas II.2.21 y II.2.22 y en el diagrama II.2.7, nos muestra en primer lugar, que son los estudiantes quienes preferentemente usan las TIC, y las usan predominantemente para realizar ejercicios en base a información que ha sido previamente seleccionada por el profesor, cabe recordar que este profesor presenta un alto porcentaje de uso de las TIC por él, pero como vemos mayoritariamente para apoyar las conversaciones con los estudiantes.

H) Profesor 8

Recordemos que en la SDP8, en total, se identificaron 19 SAD, con un total de 233 minutos registrados en video durante tres sesiones. Por su parte, las tablas II.2.23 y II.2.24 nos muestran que este es un caso como ya advertíamos donde el profesor presenta uno de los usos más reducido de las TIC por parte de él, tanto en términos de frecuencia absoluta de aparición, con tan solo 1 segmento, como de tiempo (5 minutos). Por su parte los estudiantes, presentan 12 SAD y 208 minutos de uso de TIC.

Tabla II.2.23. Tiempo y frecuencia de aparición SAD con uso de TIC de P8

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa
SADP1 Apoyo a su exposición oral	5	100%	1	100%
SADP2 Apoya las conversaciones con los alumnos	0	0	0	0
SADP3 Muestra ejemplos de productos	0	0	0	0
SADP4 Presenta contenidos curriculares	0	0	0	0
Totales	5	100%	1	100%

Como se aprecia de la tabla II.2.23, P8 cuando usa las TIC, lo hace solamente para apoyar la exposición (SADP1), aunque en términos de tiempo, como ya se ha dicho, son marginales con exiguos cinco minutos de uso. Este profesor no presenta otros tipos de uso.

Tabla II.2.24. Tiempo y frecuencia aparición SAD con uso de TIC de los estudiantes de P8

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa
SADE1 Acceden a información previamente seleccionada	0	0	0	0
SADE2 Apoyan la exposición.	67	33%	9	75%
SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	132	65%	2	16,7%
SADE4 Envían mensajes	0	0	0	0
SADE5 Uso personal	0	0	0	0
SADE6 Siguen instrucciones	0	0	0	0
SADE7 Buscan información y documentos	4	2%	1	8,3%
SADE8 Realizan ejercicios	0	0	0	0
SADE9 Visualizan Información	0	0	0	0
Total	203	100%	12	100%

Por su parte la tabla II.2.24 que presenta el uso de TIC de los estudiantes de P8, muestra que preferentemente las usan para elaborar productos de aprendizaje y apoyar sus exposiciones, (SADE3 y SADE2 respectivamente). Sin embargo es necesario aclarar que este último tipo de uso (SADE2) corresponde a las 9 presentaciones de sus grupos que en la última sesión presentan sus trabajos.

En la siguiente página, se expone en el diagrama II.2.8, el mapa de la secuencia temporal longitudinal de distribución de los SAD de P8, de modo de representar como se despliegan durante las sesiones estos SAD.

Diagrama II.2.8. Despliegue de la secuencia didáctica de P8

Sesión 1	Tiempo en minutos				
	6'	4'	5'	60'	2'
SAD	No usa (1)	SADE7	SADP1	SADE3	No usa (2)

Sesión 2	Tiempo en minutos		
	6'	72'	3'
SAD	No usa (3)	SADE3	No usa (4)

Sesión 3	Tiempo en minutos										
	8'	7'	6'	6'	8'	9'	8'	8'	9'	6'	3'
SAD	No usa (5)	SADE2	No usa (5)								

Como se aprecia, el diagrama II.2.8, da cuenta una secuencia en que los estudiantes trabajan en la elaboración de productos de aprendizajes durante las dos primeras sesiones para luego exponerlos a sus compañeros.

Cabe también hacer notar que el profesor en esta SD en todas las sesiones comienza y cierra sin usar las TIC.

La SDP3, que se ha expuesto en las tablas II.2.23 y II.2.24 y en el diagrama II.2.8, nos muestra en primer lugar, que es la SD en donde son los estudiantes quienes preferentemente usan las TIC, y las utilizan principalmente para elaborar productos y exponer.

I) Profesor 9

Cabe acordarse que en la SDP9 se distinguieron un total de 18 SAD, en 286 minutos registrados en video. De estos segmentos sólo dos corresponden a uso de las TIC de parte del profesor, mientras que los estudiantes las usan preferentemente en 10 segmentos.

En la tabla II.2.25 se muestra que P9 usa las TIC en dos tipos de uso, para apoyar su exposición oral y en menor medida para mostrar ejemplos.

Tabla II.2.25. Tiempo y frecuencia de aparición SAD con uso de TIC de P9

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa
SADP1 Apoyo a su exposición oral	37	86%	1	50%
SADP2 Apoya las conversaciones con los alumnos	0	0	0	0
SADP3 Muestra ejemplos de productos	6	14%	1	50%
SADP4 Presenta contenidos curriculares	0	0	0	0
Totales	43	100%	2	100%

Como se aprecia de la tabla II.2.25, P9 cuando usa las TIC, lo hace preferentemente para apoyar su exposición en un momento de la clase y durante 37 minutos (SADP1).

Tabla II.2.26. Tiempo y frecuencia de aparición SAD con uso de TIC de los estudiantes de P9

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa
SADE1 Acceden a información previamente seleccionada	0	0	0	0
SADE2 Apoyan la exposición.	28	13,7%	5	50%
SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	75	37,2%	1	10%
SADE4 Envían mensajes	10	5,0%	1	10%
SADE5 Uso personal	0	0	0	0
SADE6 Siguen instrucciones	0	0	0	0
SADE7 Buscan información y documentos	38	18,9%	1	10%
SADE8 Realizan ejercicios	51	25,2%	2	20%
SADE9 Visualizan Información	0	0	0	0
Total	202	100%	10	100%

Por su parte la tabla II.2.26, que presenta el uso de TIC de los estudiantes de P9, muestra que, en cuanto a frecuencia, preferentemente las usan para apoyar sus exposiciones (5 SADE2), sin embargo en términos de tiempo de dedicación el mayor uso esta puesto en actividades en que elaboran productos (SADE3, 37,2%) con la salvedad que lo hacen en una única sesión completamente dedicada a este segmento y luego en la realización de ejercicios (SADE8, 25,2%). Es necesario comentar que en esta secuencia didáctica al igual que P4 las TIC son usadas, aunque marginalmente, para comunicarse vía mail, ya que es el único SADE en que explícitamente se hace en clases el envío de un trabajo por correo electrónico desde los estudiantes al profesor y la subida de este producto a youtube, a petición explícita y bajo la supervisión del profesor.

Observamos en el diagrama II.2.9, que P9 propone una secuencia en que los estudiantes siguen la siguiente secuencia, primero buscan información, luego elaboran un producto (diaporama) que en la última sesión exponen los estudiantes. Entre medio, en la segunda sesión, el profesor expone a los estudiantes el uso del programa informático que será usado para realizar el diaporama (movimaker), el cual es luego ejercitado por los estudiantes en el segmento siguiente.

A continuación exponemos en el diagrama II.2.9, el mapa de la secuencia temporal longitudinal de distribución de los SAD de la SDP9, en el cual se representa el despliegue de los SAD durante las sesiones.

Diagrama II.2.9 Despliegue de la secuencia didáctica de P9

Sesión 1	Tiempo en minutos				
	6'	3'	5'	38'	8'
SAD	No usa (1)	SADP3	No usa (2)	SADE7	SADE4

Sesión 2	Tiempo en minutos				
	10'	5'	3'	37'	15'
SAD	No usa (3)	No usa (4)	No usa (5)	SADP1	SADE8

Sesión 3	Tiempo en minutos				
	75'				
SAD	SADE3				

Sesión 4	Tiempo en minutos						
	5'	5'	5'	7'	5'	6'	12'
SAD	SADE8	SADE2	SADE2	SADE2	SADE2	SADE2	No usa (5)

En esta SD, llama la atención la sesión 3, en la cual los estudiantes están toda ella, sin interrupciones, elaborando el producto de aprendizaje que luego expondrán.

La SDP9, exhibida en las tablas II.2.25 y II.2.26 y en el diagrama II.2.9, nos muestran, también que son los estudiantes quienes de modo preferente usan las TIC, y las usan principalmente para elaborar el producto que luego exponen en la última sesión, mientras que el profesor preferentemente se apoya en ellas para exponer oralmente información.

J) Profesor 10

En la SDP10, recordemos que se encontraron 16 SAD, en un total de 208 minutos registrados en video en tres sesiones. Tal cual se expone en la tabla II.2.27, el profesor usa las TIC en solo tres de ellos. En tanto para los estudiantes, como expone la tabla II.2.28, se distinguieron 9 frecuencias de aparición distribuidas en 4 SAD.

Tabla II.2.27. Frecuencia de aparición según tipo de interacción con TIC de P10

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
SADP1 Apoyo a su exposición oral	43	74,2%	2	66,6%
SADP2 Apoya las conversaciones con los alumnos	0	0	0	0
SADP3 Muestra ejemplos de productos	15	25,8%	1	33,4%
SADP4 Presenta contenidos curriculares	0	0	0	0
Totales	58	100%	3	100%

Como se observa de la tabla II.2.27, P10 cuando usa las TIC, lo hace preferentemente para apoyar su exposición en 2 SADP y luego para mostrar ejemplos extraídos de otros contextos, lo que muestra una nítida tendencia a sólo usar las TIC para la presentación de contenidos.

Tabla II.2.28. Frecuencia de aparición según tipo de interacción con TIC de los estudiantes P10

Código y nombre SAD	Tiempo absoluto	Tiempo relativo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
SADE1 Acceden a información previamente seleccionada	18	13%	2	22,2%
SADE2 Apoyan la exposición.	0	0	0	0
SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	54	39%	1	11,1%
SADE4 Envían mensajes	0	0	0	0
SADE5 Uso personal	0	0	0	0
SADE6 Siguen instrucciones	33	24%	5	55,6%
SADE7 Buscan información y documentos	33	24%	1	11,1%
SADE8 Realizan ejercicios	0	0	0	0
SADE9 Visualizan Información	0	0	0	0
Total	138	100%	9	100%

Por su parte la tabla II.2.28, que presenta el uso de TIC de los estudiantes de P10, muestra que preferentemente usan TIC para elaborar un producto de aprendizaje, aunque en un sólo SAD, sin embargo en términos de frecuencia se presentan 5 segmentos en que deben seguir instrucciones dadas por el profesor. El otro tipo de uso en esta SD corresponde a la búsqueda de información para elaborar un producto (documento en Word).

Seguidamente exponemos en el diagrama II.2.10, el mapa de la secuencia temporal longitudinal de distribución de los SAD de P10, de modo de observar como se desarrollan durante las sesiones estos SAD.

Diagrama II.2.10. Despliegue de la secuencia didáctica de P10

Sesión 1	Tiempo en minutos						
	2'	3'	9'	11'	10'	32'	3'
SAD	No usa (1)	SADE6	SADE1	SADP1	SADE6	SADP1	No usa (2)

Sesión 2	Tiempo en minutos				
	2'	6'	9'	15'	33'
SAD	No usa (3)	SADE6	SADE1	SADP3	SADE7

Sesión 3	Tiempo en minutos			
	5'	2'	54'	12'
SAD	No usa (4)	SADE6	SADE3	SADE6

Como se aprecia del diagrama II.2.10, este profesor concentra su exposición de contenidos en la primera sesión de la SD, en las siguientes sesiones deja que los estudiantes realicen un trabajo en base a la búsqueda de información. Es conveniente notar que en varios segmentos esta dando instrucciones respecto del ingreso a los documentos, páginas web y del producto que deben realizar, proyectando en la pizarra la secuencia.

Las tablas II.2.27 y II.2.28 y el diagrama II.2.10, muestran que en la SDP10, también son los estudiantes quienes preferentemente usan las TIC, y las usan principalmente para elaborar un producto y realizar búsqueda de información y documentos, en tanto el profesor la usa para exponer contenidos.

En síntesis, el despliegue y distribución de los SAD en los diez profesores, dice relación que, cuando los docentes del estudio usan las TIC lo hacen preferentemente para exponer contenidos fundamentalmente para apoyar su exposición oral (salvo P1 que no hace uso de estos tipos de SADP1), o en menor medida para mostrar ejemplos (SADP3) y apoyar la conversación con los estudiantes (SADP2).

En tanto los estudiantes, en la mayoría de los casos hacen usos de TIC, mayoritariamente para buscar información y documentos en Internet de manera abierta (SADE7) y en menor medida acceden a información previamente definida por el profesor (SADE1) o elaboran productos de aprendizaje (SADE3). También es muy frecuente el uso de las TIC para que los estudiantes realicen exposiciones (SADE2).

2.3. Comparación de los tiempos de aparición de los SAD con uso de las TIC en las SD de cada profesor

A continuación se presentan dos tablas comparativas entre los casos (tablas II.2.29 y II.2.30), las cuales muestran el tiempo relativo de aparición de cada SAD. En primer lugar se analiza el uso que le dan los profesores (tabla II.2.29) y seguidamente el uso de los estudiantes (tabla II.2.30). Los tiempos, nuevamente están en relación a todos los SAD en que se usan las TIC dentro de cada SD ya sea por profesores o estudiantes, esto es, excluyendo los minutos en que no son utilizadas las TIC en la SD.

Tabla II.2.29. Tiempo relativo (%) del uso de TIC por profesor según SADP.

Código y nombre SAD	Profesor									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
No usa TIC	88,9	59,5	97,6	87,5	71,4	97,4	68,4	97,6	82,5	70,4
SADP1 Apoyo a su exposición oral	0	36,9	1,2	12,5	28,6	2,6	10,4	2,4	15,1	21,9
SADP2 Apoya conversación con alumnos	9,4	0	0	0	0	0	21,2	0	0	0
SADP3 Muestra ejemplos de productos	1,7	0	0	0	0	0	0	0	2,4	7,7
SADP4 Presenta contenidos curriculares	0	3,6	1,2	0	0	0	0	0	0	0
Totales	100									

Como se puede apreciar de la tabla II.2.29, entre P2, P5 y P10 hay una nítida semejanza en cuanto a que son los que mayormente usan las TIC como apoyo a la exposición, otorgándole en ambos casos cerca del tercio de sus usos a dicha utilización, tal como se exhibe en la tabla II.2.29.1 (36,9%, 28,6% y 21,9% respectivamente). Estos usos corresponden todas ellas a exposiciones apoyadas en un Power Point.

Los guarismos de la tabla II.2.29, muestran que todos los profesores exhiben en su SD uno o dos SADP. Lo que grafica la baja variabilidad de los tipos de usos educativos de las TIC en cada una de ellas, incluso P4, P5, P6 y P8 solo la utilizan de un único modo (SADP1).

Tabla II.2.29.1 Tiempo de aparición de SADP1 ordenadas de menor a mayor uso (en %)

	P1	P3	P8	P6	P7	P4	P9	P10	P5	P2
SADP1 Apoyo exposición oral	0	1,2	2,4	2,6	10,4	12,5	15,1	21,9	28,6	36,9
	Menos Uso SADP1(-)					Mas Uso SADP1 (+)				

Asimismo, cabe consignar, que P2 y P3 ocupan las TIC solo para apoyar su exposición o presentar contenidos (SADP1 y SADP4). Mientras que P4, P5, P6 y P8 sólo usan las TIC para apoyar su exposición oral (SADP1).

También la tabla II.2.29, muestra que P1 y P7 son los únicos que presentan usos de TIC para apoyar las conversaciones con los estudiantes (21,1% y 9,4% respectivamente)

A continuación, en la tabla comparativa II.2.30, aparecen asociados P3, P4, P5 y P6 en cuanto a que proponen preferentemente usos de TIC a sus estudiantes para realizar búsqueda de información y documentos, mientras que P2 y P7 no utiliza este tipo de uso (SADE7) y P1, P8, P9 y P10 si bien lo utilizan, no es su modo preferente.

Tabla II.2.30. Tiempo relativo (%) del uso de TIC por estudiantes según SADE.

Código y nombre SAD	Profesor									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
No usan TIC	11,1	40,5	2,3	12,5	28,6	2,6	31,6	2,4	17,5	29,6
SADE1 Acceden info previamente seleccionada	6,3	14,9	14,0	0	6,2	0	3,4	0	0	9,1
SADE2 Apoyan la exposición.	12,1	0	12,1	18,4	22,5	0	0	32,2	11,4	0
SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	37,5	0	0	0	0	34,4	26,2	63,5	30,6	27,5
SADE4 Envían mensajes	0	0	0	3,9	0	0	3,8	0	4,1	0
SADE5 Uso personal	0	2,3	0	0	0	0	0	0	0	0
SADE6 Siguen instrucciones	3,5	4,2	0	0	0	3,5	0	0	0	16,9
SADE7 Buscan información y documentos	27,4	0	71,6	65,2	40,5	53,0	0	1,9	15,6	16,9
SADE8 Realizan ejercicios	2,1	29,2	0	0	0	6,5	35,0	0	20,8	0
SADE9 Visualizan Información	0	8,9	0	0	2,2	0	0	0	0	0
Totales	100									

Asimismo, en la tabla II.2.30.1 se muestran los SADE ordenados de menor a mayor uso, para efectos de esta comparación se han excluido los SADE4, SADE5 y SADE9 pues no figuran en un mínimo de cuatro SD y/o no presentan porcentajes superiores al 10% en las respectivas SD en que aparecen, siendo por tanto su incidencia marginal. Como se aprecia de la tabla II.2.30.1, no se observan relaciones entre los profesores respecto de los SADE, o sea, no existe como se ha mostrado hasta ahora, una nítida asociación entre P2 con P5 o P10, ni entre P1 con P3 o P7, ni tampoco entre P6 con P8 o P9.

Tabla II.2.30.1 Tiempo de aparición de SADE ordenadas de menor a mayor uso (en %)

SADE1	P4 0	P6 0	P8 0	P9 0	P7 3,4	P5 6,2	P1 6,3	P10 8,8	P3 14,0	P2 14,9
SADE2	P2 0	P6 0	P7 0	P10 0	P9 11,4	P1 12,1	P3 12,1	P4 18,4	P5 22,5	P8 33
SADE3	P2 0	P3 0	P4 0	P5 0	P7 26,2	P10 27,5	P9 30,6	P6 34,4	P1 37,5	P8 65%
SADE6	P3 0	P4 0	P5 0	P7 0	P8 0	P9 0	P1 3,5	P6 3,5	P2 4,2	P10 16,9
SADE7	P2 0	P7 0	P8 2%	P9 15,6	P10 20,9	P1 27,4	P5 40,5	P6 53,0	P4 65,1	P3 71,7
SADE8	P3 0	P4 0	P5 0	P8 0	P10 0	P1 2,1	P6 6,5	P9 20,8	P2 29,2	P7 35,0

Menos uso SADE(-)

Más uso SADE(+)

Es necesario resaltar, en relación al desglose expuesto de las tablas II.2.29 y II.2.30, que ninguno de los SADP o SADE son utilizados en todas las SD de los profesores.

Cuadro II.2.8. SAD en cada SD según uso de TIC por parte del profesor o de los estudiantes

	SAD Uso de TIC Profesor	SAD Uso de TIC Estudiantes
P1	SADP2 Apoya las conversaciones con los alumnos (9,4%) SADP4 Muestra ejemplos de productos (1,7%)	SADE3 Elaboran productos de aprendizaje (37,5%) SADE7 Buscan información y documentos (27,4%) SADE2 Apoyan la exposición (12,1%) SADE1 Acceden a información previamente seleccionada (6,3%) SADE6 Siguen instrucciones (3,5%) SADE8 Realizan ejercicios (2,1%)
P2	SADP1 Apoyo a su exposición oral (36,9%) SADP5 Presenta contenidos curriculares (3,6%)	SADE8 Realizan ejercicios (29,2%) SADE9 Visualizan Información (8,9%) SADE1 Acceden a información previamente seleccionada (14,9%) SADE6 Siguen instrucciones (4,2%) SADE5 Uso personal (2,3%)
P3	SADP1 Apoyo a su exposición oral (1,2%) SADP5 Presenta contenidos curriculares (1,2%)	SADE7 Buscan información y documentos (71,7%) SADE1 Acceden a información previamente seleccionada (14,0%) SADE2 Apoyan la exposición (12,0%)
P4	SADP1 Apoyo a su exposición oral (12,5%)	SADE7 Buscan información y documentos (65,15%) SADE2 Apoyan la exposición (18,5%) SADE4 Envían mensajes (3,9%)
P5	SADP1 Apoyo a su exposición Oral (28,6%)	SADE7 Buscan información y documentos (40,5%) SADE2 Apoyan la exposición (22,5%) SADE1 Acceden a información previamente seleccionada (6,2%) SADE9 Visualizan Información (2,2%)
P6	SADP1 Apoyo a su exposición oral (2,6%)	SADE7 Buscan información y documentos (53%) SADE3 Elaboran productos de aprendizaje (34,4%)
P7	SADP2 Apoya las conversaciones con los alumnos (21,2%) SADP1 Apoyo a su exposición oral (10,4%)	SADE8 Realizan ejercicios (35%) SADE3 Elaboran productos de aprendizaje (26,2%)
P8	SADP1 Apoyo a su exposición oral (2,4%)	SADE3 Elaboran productos de aprendizaje (63,5%) SADE2 Apoyan la exposición (32,2%)
P9	SADP1 Apoyo a su exposición oral (15,1%)	SADE3 Elaboran productos de aprendizaje (30,6%) SADE8 Realizan ejercicios (20,8%)
P10	SADP1 Apoyo a su exposición oral (21,9%)	SADE3 Elaboran productos de aprendizaje (27,5%) SADE6 Siguen instrucciones (16,9%) SADE7 Buscan información y documentos (16,9%)

Por último, en el cuadro II.2.8 se muestra una síntesis de los SAD de cada Secuencia Didáctica por profesor, según el uso que le da el profesor y los estudiantes (cabe consignar que se ponen en orden de mayor a menor tiempo de aparición).

En función de lo hasta ahora establecido respecto de los SAD, si bien se perciben algunas relaciones entre P2, P5 y P10, en cuanto a los SADP, no es posible configurar relaciones concretas entre otros profesores de concepciones similares en términos de SADE.

Por tanto, se considera aún prematuro obtener un patrón de tipos de uso preferente de las TIC en las respectivas SD. Por ello, ahora se profundizará en las SD, indagando de modo más específico, en los episodios de interacción educativa referidos sólo a los SAD en que son usadas las TIC por el profesor o los estudiantes, centrándonos en lo que *“hace”* el profesor, indistintamente si las usa él directamente o los estudiantes.

2.4. Definición y caracterización de Episodios de Interacción Educativa con uso de TIC (EI-TIC) resultantes del análisis de las SD

En primer lugar, se presentan las definiciones de los Episodios de Interacción Educativas con TIC (EI-TIC), que fueron detectados en el análisis de las SD, estos episodios corresponden al formato específico de interacción educativa referido a lo que hace el profesor cuando interactúa con los estudiantes estando de por medio las TIC, por ende aquí el foco está puesto en el profesor independiente que sea éste quien directamente ocupe o no los ordenadores.

Junto a esta descripción es presentado un ejemplo prototípico de dicho episodio, extraído del análisis de las respectivas SD de cada docente, el cual es codificado en relación al profesor (P) y el orden correlativo del episodio (E), de tal forma si se cita como ejemplo el episodio 7 del profesor 5 se pone entre paréntesis (*P5E7*). Revisemos dichos episodios y sus respectivos ejemplos:

(EI-TIC1) Elabora un documento de manera conjunta con toda el aula. Episodios en que los estudiantes siguen, todos juntos y a la vez, las indicaciones que da el profesor sobre la construcción de un documento, el profesor va indicando los elementos que debe contener el archivo y los estudiantes realizan la acción en la TIC utilizada. Por tanto, la

intencionalidad es que todos los grupos tengan la misma estructura del trabajo en un documento.

Ejemplo Prototípico:

Ingresan a procesador de texto Word para “insertar un tabla” de cuatro columnas y siete filas. El profesor a partir de preguntas va dando las instrucciones de los criterios que han de ser comparados. (PIE12)

(EI-TIC2) Entrega instrucciones sobre la tarea encomendada por grupo. Instancias en que el profesor va indicando de modo específico y detenidamente a cada grupo las instrucciones para hacer o realizar alguna tarea específica en los ordenadores, lo cual luego, permite tener un producto sobre el trabajo encomendado. Este apoyo lo realiza el profesor grupo por grupo, no a toda el aula, el foco por tanto esta puesto en cuestiones de orden procedimental.

Ejemplo Prototípico:

El profesor toda vez que ha dado las instrucciones de modo general, va grupo por grupo indicando nuevamente como ingresar a la web del curso y que deben hacer durante esta sesión (P6E1)

(EI-TIC3) Indica una secuencia de pasos para acceder a algún sitio o documento. Instancias donde el profesor entrega instrucciones orales para ejecutar tareas en los ordenadores, esta secuencia de pasos es para que los estudiantes accedan a algún material puesto en los ordenadores o alguna página web, por tanto, la intencionalidad es que todos los estudiantes lleguen a un mismo recurso. A diferencia de los EI-TIC1 y EI-TIC2, los estudiantes no elaboran nada, solo acceden a un determinado *sitio* en los ordenadores.

Ejemplo Prototípico:

El profesor da instrucciones para acceder a una página Web en que estén contenidos las actividades y recursos previstos para la sesión (P6E2)

(EI-TIC4) Entrega instrucciones para envío de correo electrónico. Episodios en que el profesor ordena a través de instrucciones orales a los estudiantes que le hagan envío del trabajo elaborado por cada grupo a su correo electrónico. El profesor supervisa por cada grupo que vayan realizando el procedimiento de envío del correo electrónico indicando los pasos que deben seguir.

Ejemplo Prototípico:

*Anota en la pizarra su correo electrónico
El profesor solicita el envío del trabajo a su correo
Se queda con una pareja y hace la operatoria para el envío
Se cerciora que todos lo hayan enviado
Refiriéndose a todo el curso ¿“ya chicos lo enviaron?” (P4E6)*

(EI-TIC5) Recuerda en voz alta a toda el aula los objetivos de la tarea. Corresponde a los momentos que el profesor, sin detener el trabajo de los grupos, recuerda en voz alta a toda el aula los objetivos propuestos en términos de lo que deben hacer, por tanto se centra en la ejecución correcta de los productos solicitados y en las instrucciones que fueron dadas respecto de lo que deben hacer los estudiantes, ya sea contestar unas preguntas, buscar información, preparar una exposición, un blog u otros.

Ejemplo Prototípico:

Recuerda los propósitos de la actividad diciendo en voz alta a todos: “es más simple de lo que parece”... “por ejemplo si tienen que hablar de la economía deben poner una imagen y desde allí describir la crisis del salitre y...” “La disertación son solo 10 minutos” (P5E4)

(EI-TIC6) Recuerda en voz alta a toda el aula el contenido de la actividad. Instancias ocurridas mientras los grupos realizan su trabajo con las TIC, en las cuales el profesor en voz alta y a todo el curso, sin detener su trabajo, señala o recuerda, sin mediar alguna pregunta de parte de los estudiantes, cual es el tema o temas que se están trabajando sin detenerse mucho en ello. Por tanto, en este caso son instantes breves, donde el foco de las palabras del profesor esta puesto en el contenido disciplinar, de orden conceptual, propio de la Unidad Didáctica.

Ejemplo Prototípico:

En voz alta recuerda cual es el tema de la clase para que focalicen sus respuestas: “les recuerdo que estamos en primera guerra mundial” (P2E3)

(EI-TIC7) Presenta actividad motivacional introductoria. Momentos que se dan al inicio de la clase, en los cuales el profesor haciendo uso de un recurso TIC, busca generar un “ambiente de motivación” para los estudiantes, ya sea través de un diaporama u otro recurso audiovisual, en la cual el no interviene, más bien el recurso TIC porta en si mismo la motivación.

Ejemplo Prototípico:

El profesor a través de una presentación en Power Point con imágenes y una canción alusiva al tema de la pobreza presenta un diaporama, mientras todos escuchan y observan (P3E1)

(EI-TIC8) Expone contenido con apoyo de una presentación. Episodios en que el profesor usando una presentación en power point explica un tema, los estudiantes visualizan la información y toman apuntes, asumiendo una postura pasiva y receptiva de la información que el profesor relata y que se refuerza con información de la presentación.

Ejemplo Prototípico:

El profesor, expone apoyado de un Power Point que descarga de una página Web con recursos sobre el sincretismo cultural en la época colonial, mientras los estudiantes prestan atención. (P10E5)

(EI-TIC9) Expone con apoyo en una presentación seguida en cada ordenador.

Episodios en que el profesor desarrolla una explicación temática a partir de una secuencia que los estudiantes tienen en sus ordenadores, por tanto ellos van avanzando en la presentación según se los indica el profesor.

Ejemplo Prototípico:

Los estudiantes van siguiendo las indicaciones que el profesor entrega sobre el programa movie maker, cada grupo en sus computadores (P9E4)

(EI-TIC10) Retroalimenta las exposiciones de los estudiantes. Eventos en que los estudiantes exponen sus trabajos y a partir de dichas exposiciones el profesor comienza a hacer preguntas, ya sea al grupo expositor como a toda el aula, con lo cual aprovecha de desarrollar los contenidos, es decir se concentra en el tema que se quiere o quiso exponer.

Ejemplo Prototípico:

Luego de la exposición de un grupo el profesor les pregunta ¿Por qué pusieron esta imagen?, luego de un Diálogo entre profesor y estudiantes de la pareja que expone abre el Diálogo al resto de los Estudiantes (P1E15)

(EI-TIC11) Expone contenidos con preguntas y respuestas. Instancias en que el profesor presenta contenidos apoyado en un power point con una modalidad de hacer preguntas directas a los estudiantes en relación a la información expuesta. Cuando de parte de los estudiantes no hay respuesta, el profesor la entrega, es decir, la respuesta no viene contenida en el recurso digital.

El profesor va desglosando un mapa conceptual que exhibe en el proyector junto con los estudiantes, en función de los conceptos y las relaciones van reconstruyendo el esquema. El profesor les pregunta de manera abierta y selectiva a los estudiantes respecto de la información contenida en el mapa (P7E6)

(EI-TIC12) Muestra al curso buenos ejemplos. Situaciones en que el profesor usa, los trabajos realizados por los propios estudiantes u extraídos de algún sitio Web, para mostrarlos al resto de la clase como “modelos” a seguir, es así como detiene el trabajo de todos y solicita presentar atención a los modelos que se exhibirán.

Ejemplo Prototípico:

El profesor descarga de youtube un video sobre la segunda guerra mundial, el cual expone a los estudiantes indicando que es un ejemplo de cómo debería quedar el diaporama que ellos van a realizar (P9E5)

(EI-TIC13) Realiza preguntas orales a toda el aula para controlar la comprensión.

Momentos en que el profesor de modo manifiesto detiene el trabajo de los estudiantes en las TIC, con la intención de controlar la comprensión del contenido, plantea preguntas, en voz alta, a todo el curso sobre el contenido o el trabajo llevado a cabo, algunos estudiantes responden, pero la mayoría sigue trabajando con los ordenadores, se genera una conversación entre algunos estudiantes con el profesor.

Ejemplo Prototípico:

Usa un mapa que aparece en la Web y pregunta a los estudiantes ¿Qué opinan de la geografía física de Grecia? Hace una relación con las formas de relieve de Chile. (P1E9)

(EI-TIC14) Lee documentos. Situaciones en que los estudiantes leen documentos en las pantallas de los ordenadores, todos a la vez, mientras el profesor observa y da instrucciones para la lectura de estos documentos en los ordenadores, toda vez que los estudiantes comienzan la lectura el profesor se pasea por la sala observando que lleven la lectura de modo adecuado.

Ejemplo Prototípico:

El profesor muestra una planificación en data show y hace que los estudiantes lean los objetivos, aprendizajes esperados, contenidos y actividades propuestas. Todo el curso debe seguir la lectura del documento que esta en los computadores (P10E8)

(EI-TIC15) Apoya el desarrollo de la tarea por grupos. Instancias en que el profesor se involucra en el trabajo de un grupo en particular y establece una conversación sobre el trabajo llevado a cabo por este grupo, establece diálogo más bien en términos de los procesos y las tareas ejecutadas, el profesor no manipula el ordenador y los estudiantes detienen su trabajo para prestar atención o dialogar con el profesor.

Ejemplo Prototípico:

Los estudiantes ingresan a la sala y comienzan sin mediar instrucciones a realizar su diagrama, buscando información en Internet. Durante toda la sesión el profesor esta trabajando con cada grupo en función del diaporama que están elaborando. La clase desde inicio a final en función del producto y la búsqueda de información, el rol del profesor es apoyar a los grupos en dicho trabajo (P9E6)

(EI-TIC16) Realiza una reflexión sobre implicancias del trabajo. Situaciones en que el profesor hace comentarios generales sobre las implicancias o efectos de la tarea realizada por un grupo durante o después de la exposición por parte de los estudiantes de los resultados de un trabajo usando TIC. Es decir, se focaliza en las proyecciones del trabajo más que en el contenido o el proceso.

Ejemplo Prototípico:

Cuando los estudiantes están dialogando sobre los gráficos de poblamiento antes durante y después de las guerras mundiales el profesor les hace reflexionar sobre el rol de la mujer en los procesos de crecimiento y reconstrucción europea y lo que ello implicó a posterior proceso de evolución del feminismo (P7E9)

(EI-TIC17) Interroga sobre el uso de una herramienta informática. Instancias en que el profesor interroga a los estudiantes de un grupo en particular, sobre el recurso TIC que han utilizado para hacer la presentación, estas preguntas se hacen durante o después de la exposición del grupo.

Ejemplo Prototípico:

El profesor pregunta ¿cómo hiciste este trabajo?

¿Qué herramienta utilizaste?

Respuesta: “Power point” (P3E9)

(EI-TIC18) Resuelve dudas del contenido a toda el aula en voz alta. Episodios en que el profesor da respuesta de manera directa a consultas sobre el contenido disciplinar que los estudiantes le solicitan, siempre dirigiéndose a toda el aula y poniendo el foco en el contenido de la unidad temática de historia, en estos episodios el profesor pide detener el trabajo con TIC para que los estudiantes presten atención.

Ejemplo Prototípico:

A partir de una conversación con una pareja hace un comentario a toda la clase sobre las polis griegas se genera un Dialogo Abierto sobre el tema.

Cuando un grupo llega a la respuesta indica “ahí esta, ahora busca en como ponerlo en la comparación” ya van construyendo una “concepción de ciudad” comparativa

Interroga a una pareja respecto de los conceptos de “Estado” y “Ciudad en comparación ¿cómo entendían y como entendemos la ciudad?. Abre la conversación a otros grupos... un estudiante da una respuesta “Bien” dice el profesor... (P1E14)

(EI-TIC19) Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea. Instancias en que el profesor, mientras los estudiantes trabajan en los ordenadores, supervisa paseándose por la sala mirando las pantallas de los ordenadores para cerciorarse que los estudiantes estén ejecutando la tarea tal cual ha sido encomendada, no hace intervenciones, sólo camina observando lo que hacen los estudiantes.

Ejemplo Prototípico:

Apoya a los grupos en la selección de conceptos claves y temporalización del organizador avanzado que están elaborando. El profesor se pasea por toda el aula mientras los estudiantes elaboran “organizadores avanzados” sobre el tema de los procesos de emancipación en Chile y América, de vez en cuando, principalmente cuando se los pide un grupo se detiene a conversar con ellos (P8E9)

(EI-TIC20) Observa pasivamente disertación de estudiantes. Situaciones que el profesor escucha y observa una disertación de un grupo de estudiantes sin hacer ningún tipo de comentario, ni durante ni después de la exposición.

Ejemplo Prototípico:

El primer grupo expone un dibujo en Paint. El profesor pregunta: ¿alguna pregunta a sus compañeros?... (no hay)

“Ya pues muchas gracias”.

Destaca que este grupo termino su trabajo en el plazo (P3E7)

(EI-TIC21) Resuelve dudas sobre el contenido por cada grupo. Instancias en que el profesor trabaja con cada grupo en torno al contenido disciplinar, de orden conceptual y procedimental, que deben poner en sus trabajos, es decir el apoyo se presta más bien en las cuestiones relacionadas al tema.

Ejemplo Prototípico:

Mientras los estudiantes navegan por Internet buscando información sobre el tema que les ha tocado a cada grupo, el profesor va apoyando a los grupos sobre el contenido temático que cada cual está buscando, por ejemplo, con un grupo por casi 3 minutos se queda explicándoles como fueron creciendo las ciudades desordenadamente (P5E3)

(EI-TIC22) Hace el trabajo con un grupo. Momentos en que el profesor al observar algún tipo de retraso o dificultad en un grupo, se sienta junto a los estudiantes y comienza a hacer el trabajo en el computador con ellos, asumiendo el profesor un rol protagónico en la resolución de la tarea de ese grupo.

Ejemplo Prototípico:

Un grupo manifiesta una dificultad con su trabajo, “perdieron su trabajo”, les ayuda a buscarlo, no logran encontrarlo, “deben hacerlo de nuevo”. Se sienta con ellos y empieza a hacer el trabajo con ellos. Les ayuda a escribir le “ensayo” (incluso les “dicta” lo que deben escribir). Luego de atender una consulta de otra pareja, vuelve a trabajar en el ensayo, les sigue “dictando” (P4E9)

(EI-TIC23) Resuelve problema técnico. Episodios en que el profesor debe apoyar a un grupo para resolver algún tipo de dificultad de software o hardware, problema obviamente no contemplado.

Ejemplo Prototípico:

Una pareja “pierde” el archivo en el cual están escribiendo el ensayo, lo busca, trata de encontrarlo, no lo logra. “tendrán que hacerlo de nuevo” (P4E3)

(EI-TIC24) Usa computador personal. Episodio en que el profesor sin prestar mayor atención respecto de lo que hacen sus estudiantes, utiliza su ordenador personal en el aula, sin establecer mayor relación o contacto con los estudiantes.

Ejemplo Prototípico:

Mientras los estudiantes buscan información sobre sincretismo cultural, el profesor hace uso de un ordenador para descargar una ficha. La que luego exhibirá a los estudiantes con la estructura y formalidades del informe (P8E10)

La presencia de 24 EI-TIC, en las diez secuencias didácticas nos da cuenta de una baja variabilidad de modos de uso de la TIC que presentan los profesores, tal cual ya observábamos en los tipos de uso de TIC representados en los SAD.

Seguidamente, proponemos una agrupación de EI-TIC en tres dimensiones que reúnen las distintas interacciones educativas que el profesor exhibe durante la acción

que realiza en torno a las TIC, estos criterios nos permiten una clasificación para luego asociarlos con las concepciones definidas en los resultados del primer objetivo y los SAD. Esta clasificación obedece a los siguientes criterios:

- A. **Episodios para entregar instrucciones (D1)**, dice relación con los episodios en que el profesor de diferentes modos da indicaciones a los estudiantes respecto de lo que deben hacer en los ordenadores, por tanto su intencionalidad esta marcada por direccionar o dirigir el trabajo a partir de instrucciones ya sean de procesos, productos o contenido, pueden ser también episodios en los cuales el profesor interrumpe la actividad y de manera oral llama la atención respecto de la tarea o el contenido, reorientando el trabajo que están desarrollando los estudiantes. Los episodios en esta dimensión están asociados a los SADE, es decir segmentos de actuación en que las TIC son preferentemente usadas por los estudiantes. Por tanto estas instrucciones son entregadas mientras o durante los estudiantes están utilizando las TIC.

- B. **Modalidades para exponer contenido (D2)**, clasificación de episodios en que se manifiestan formas de presentación de información relacionada con los contenidos procedimentales o conceptuales propios de la SD. Por tanto, la intención esta dada por entregar información desde el profesor a los estudiantes apoyándose en algún recurso TIC. En este caso también, el contenido puede estar en el propio material o recurso TIC, o bien, a través de la utilización de los materiales elaborados o expuestos por los estudiantes. Estos episodios se corresponden con los SADP, es decir, aquellos segmentos de actuación docente en que las TIC las usa preferentemente el profesor.

- C. **Tipos de aproximación del profesor al trabajo de los estudiantes con TIC (D3)**, se agrupan aquí los diferentes modos en que el profesor directamente se vincula con el trabajo que están desarrollando los estudiantes en las TIC. Episodios que distinguen las diferentes formas en que el profesor se vincula con los estudiantes mientras ellos realizan alguna actividad en los ordenadores, se refiere a lo que propone o hace el profesor cuando se acerca a los diferentes grupos mientras estos están trabajando con TIC, aquí mas que decir lo que deben hacer, el interés esta puesto en cómo se vincula con lo que están haciendo los estudiantes de modo particular con los grupos y en general con toda el aula. Estos episodios, también se

corresponden con los SAD en que los estudiantes usan preferentemente las TIC (SADE).

En el cuadro II.2.9, se resumen los 24 episodios que se han identificado, los cuales son agrupados en las dimensiones recién descritas. Además se indica, de manera sintética, en base a lo que ha sido posible observar de los videos, qué hacen el profesor y los estudiantes en cada uno de estos episodios.

Cuadro II.2.9. Qué hace el profesor y los estudiantes en cada EI-TIC

Dimensión	Código y nombre EI-TIC	Qué hace el profesor	Qué hace el estudiante
D1 Episodios para entregar instrucciones	EI-TIC1 Elabora un documento de manera conjunta con toda el aula	Dirige elaboración de un producto	Elaboran producto
	EI-TIC2 Entrega instrucciones sobre la tarea encomendada por grupo.	Entrega un procedimiento	Elaboran producto
	EI-TIC3 Indica una secuencia de pasos para acceder a algún sitio o documento	Entrega instrucciones	Llegan a un recurso
	EI-TIC4 Entrega instrucciones para envío de correo electrónico	Dirige y supervisa	Envían un correo
	EI-TIC5 Recuerda en voz alta a toda el aula los objetivos de la tarea	Recuerda las instrucciones	Escuchan
	EI-TIC6 Recuerda en voz alta a toda el aula el contenido de la actividad	Recuerda el tema	Escuchan
D2 Modalidades para exponer contenido	EI-TIC7 Presenta actividad motivacional introductoria	Exhibe un recurso digital	Observan y escuchan
	EI-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación	Realiza exposición oral	Observan y escuchan
	EI-TIC9 Expone con apoyo de una presentación seguida en cada ordenador	Realiza exposición oral	Observan presentación
	EI-TIC10 Retroalimenta las exposiciones de los estudiantes	Hace preguntas	Responden
	EI-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas	Expone oralmente	Responden y escuchan
	EI-TIC12 Muestra al curso buenos ejemplos	Exhibe productos digitales	Observan y escuchan
	EI-TIC13 Realiza preguntas orales a toda el aula para controlar la comprensión	Hace preguntas	Conversan
	EI-TIC14 Lee documentos	Observa y supervisa	Leen
D3 Tipos de aproximación del profesor al trabajo de los estudiantes con TIC	EI-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos	Conversa	Conversan
	EI-TIC16 Realiza una reflexión sobre implicancias del trabajo	Hace comentario	Escuchan
	EI-TIC17 Interroga sobre el uso de una herramienta informática	Hace preguntas	Responden
	EI-TIC18 Resuelve dudas del contenido a toda el aula en voz alta	Responde	Preguntan
	EI-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea	Observa y supervisa	Ejecutan
	EI-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes	Observa y escucha	Exponen
	EI-TIC21 Resuelve dudas sobre el contenido por cada grupo	Corrige información	Modifican información
	EI-TIC22 Hace el trabajo con un grupo	Trabaja en el ordenador	Trabajan en el ordenador
	EI-TIC23 Resuelve problema técnico	Ejecuta	Actitud pasiva
	EI-TIC24 Usa computador personal	Manipula su ordenador	Siguen en sus trabajo

A continuación se expone la manifestación de cada uno de estos EI-TIC en las respectivas SD de cada profesor. Cabe recordar que los números corresponden al tiempo de aparición en que las TIC son usadas, ya sea por parte de los estudiantes o los profesores.

2.5. Distribución de los Episodios de Interacción Educativa con TIC (EI-TIC) por cada profesor

A continuación se exponen las respectivas distribuciones de EI-TIC en tiempos (minutos y porcentaje) y frecuencia (absoluta y porcentual) de SD, en relación a los tiempos en que el profesor interactúa de alguna manera con TIC, ya sea cuando la usan los estudiantes o el mismo, por tanto, como ya hemos establecido el foco está puesto en el profesor y su interacción con las TIC y con los estudiantes.

A) Profesor 1

En la tabla II.2.31 se exponen los EI-TIC de P1, en la cual se da cuenta de la presencia de 13 episodios diferentes, siendo el profesor con mayor diversificación de éstos en su SD.

Tabla II.2.31. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP1

Dimensión	Código y nombre EI-TIC	T°	%	F	%
D1	EL-TIC1 Elabora un documento de manera conjunta con toda el aula	7	2,4	1	3
	EL-TIC2 Entrega instrucciones sobre la tarea encomendada por grupo.	3	3,1	6	15
	EL-TIC3 Indica una secuencia de pasos para acceder a algún sitio o documento	5	1,7	4	10
	EL-TIC4 Instrucciones para envío de correo electrónico	0	0	0	0
	EL-TIC5 Recuerda en voz alta a toda el aula los objetivos de la tarea	15	5,3	2	5
	EL-TIC6 Recuerda en voz alta a toda el aula el contenido de la actividad	0	0	0	0
D2	EL-TIC7 Presenta actividad motivacional introductoria	0	0	0	0
	EL-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación	0	0	0	0
	EL-TIC9 Exposición con apoyo de una presentación seguida en cada ordenador	0	0	0	0
	EL-TIC10 Retroalimentación en las exposiciones de los estudiantes	22	7,6	2	5
	EL-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas	0	0	0	0
	EL-TIC12 Muestra al curso buenos ejemplos	6	2,1	1	3
	EL-TIC13 Realiza preguntas orales a toda el aula para controlar la comprensión	5	1,7	4	10
	EL-TIC14 Lectura de Documentos	0	0	0	0
D3	EL-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos	6	68,1	14	36
	EL-TIC16 Realiza una reflexión sobre implicancias del trabajo	0	0	0	0
	EL-TIC17 Interroga sobre el uso de una herramienta informática	0	0	0	0
	EL-TIC18 Resuelve dudas del contenido a toda el aula en voz alta	5	1,7	1	3
	EL-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea	4	1,4	2	5
	EL-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes	0	0	0	0
	EL-TIC21 Resuelve dudas sobre el contenido por cada grupo	0	0	0	0
	EL-TIC22 Hace el trabajo con un grupo	0	0	0	0
	EL-TIC23 Resuelve problema técnico	14	4,9	2	5
	EL-TIC24 Hace uso de computador personal	0	0	0	0
	Total		288	100	39

P1 mayoritariamente interactúa educativamente con sus estudiantes y la TIC a través de supervisiones que va haciendo del trabajo grupal, o sea, orienta sobre lo que

cada grupo va haciendo con las TIC. En menor medida realiza preguntas a los grupos cuando exponen con apoyo de TIC. Cabe indicar que este profesor cuando interviene durante el trabajo de los estudiantes de modo general lo hace para recordar cuestiones relacionadas a la tarea (procedimental) más que a los temas o contenidos conceptuales.

B) Profesor 2

En la tabla II.2.32 se exponen los EI-TIC del profesor 2, en ella se observa que se han identificado 8 episodios diferentes con una frecuencia de 26. Lo cual da cuenta de una SD no muy variada, siendo (después del profesor 5) la que sigue en cuanto a poca diversificación, es decir una SD más bien con cierta monotonía donde se hace mucho de lo mismo.

Tabla II.2.32. Tiempo (Tⁿ) y Frecuencia(F) EI-TIC en SDP2

Dimensión	Código y nombre EI-TIC	T ⁿ	%	F	%
D1	EL-TIC1 Elabora un documento de manera conjunta con toda el aula	0	0,0	0	0
	EL-TIC2 Entrega instrucciones sobre la tarea encomendada por grupo.	4	2,4	2	7,1
	EL-TIC3 Indica una secuencia de pasos para acceder a algún sitio o documento	12	7,1	2	7,1
	EL-TIC4 Instrucciones para envío de correo electrónico	0	0,0	0	0
	EL-TIC5 Recuerda en voz alta a toda el aula los objetivos de la tarea	13	7,7	2	7,1
	EL-TIC6 Recuerda en voz alta a toda el aula el contenido de la actividad	11	6,5	2	7,1
D2	EL-TIC7 Presenta actividad motivacional introductoria	0	0,0	0	0
	EL-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación	41	24,4	3	10,7
	EL-TIC9 Exposición con apoyo de una presentación seguida en cada ordenador	3	1,8	1	3,7
	EL-TIC10 Retroalimentación en las exposiciones de los estudiantes	0	0,0	0	0
	EL-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas	0	0,0	0	0
	EL-TIC12 Muestra al curso buenos ejemplos	0	0,0	0	0
	EL-TIC13 Realiza preguntas orales a toda el aula para controlar la comprensión	9	5,4	2	7,1
	EL-TIC14 Lectura de Documentos	19	11,3	1	3,6
D3	EL-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos	35	20,8	5	17,9
	EL-TIC16 Realiza una reflexión sobre implicancias del trabajo	0	0,0	0	0
	EL-TIC17 Interroga sobre el uso de una herramienta informática	0	0,0	0	0
	EL-TIC18 Resuelve dudas del contenido a toda el aula en voz alta	0	0,0	0	0
	EL-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea	12	7,2	5	17,9
	EL-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes	0	0,0	0	0
	EL-TIC21 Resuelve dudas sobre el contenido por cada grupo	9	5,4	3	10,7
	EL-TIC22 Hace el trabajo con un grupo	0	0,0	0	0
	EL-TIC23 Resuelve problema técnico	0	0,0	0	0
	EL-TIC24 Hace uso de computador personal	0	0,0	0	0
Total		168	100	28	100

La tabla II.2.32, demuestra que el profesor 2 interacciona con las TIC casi en igualdad de tiempo para supervisar tareas de los grupos y para exponer contenidos, cabe si precisar que lo primero los hace en 7 episodios, mientras que lo segundo en 3.

C) Profesor 3

La tabla II.2.33 muestra la distribución de EI-TIC del profesor 3, arrojando un total de 9 diferentes tipos de EI-TIC de parte del profesor con una frecuencia de 41, lo que muestra que si bien divide la clase en variados momentos estos no son, en términos globales muy diferentes, es decir hace lo mismo en muchos períodos.

Tabla II.2.33. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP3

Dimensión	Código y nombre EI-TIC	T°	%	F	%
D1	EL-TIC1 Elabora un documento de manera conjunta con toda el aula	0	0	0	0
	EL-TIC2 Entrega instrucciones sobre la tarea encomendada por grupo.	0	0	0	0
	EL-TIC3 Indica una secuencia de pasos para acceder a algún sitio o documento	0	0	0	0
	EL-TIC4 Instrucciones para envío de correo electrónico	0	0	0	0
	EL-TIC5 Recuerda en voz alta a toda el aula los objetivos de la tarea	13	4,8	11	26,8
	EL-TIC6 Recuerda en voz alta a toda el aula el contenido de la actividad	0	0	0	0
D2	EL-TIC7 Presenta actividad motivacional introductoria	6	2,3	2	4,9
	EL-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación	0	0	0	0
	EL-TIC9 Exposición con apoyo de una presentación seguida en cada ordenador	0	0	0	0
	EL-TIC10 Retroalimentación en las exposiciones de los estudiantes	0	0	0	0
	EL-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas	0	0	0	0
	EL-TIC12 Muestra al curso buenos ejemplos	0	0	0	0
	EL-TIC13 Realiza preguntas orales a toda el aula para controlar la comprensión	0	0	0	0
	EL-TIC14 Lectura de Documentos	0	0	0	0
D3	EL-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos	211	79,5	11	26,8
	EL-TIC16 Realiza una reflexión sobre implicancias del trabajo	7	2,6	4	9,8
	EL-TIC17 Interroga sobre el uso de una herramienta informática	2	0,8	1	2,4
	EL-TIC18 Resuelve dudas del contenido a toda el aula en voz alta	0	0	0	0
	EL-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea	13	4,8	6	14,6
	EL-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes	7	2,6	4	9,8
	EL-TIC21 Resuelve dudas sobre el contenido por cada grupo	0	0	0	0
	EL-TIC22 Hace el trabajo con un grupo	3	1,1	1	2,4
	EL-TIC23 Resuelve problema técnico	4	1,5	1	2,4
	EL-TIC24 Hace uso de computador personal	0	0	0	0
Total		265	100	41	100

La tabla II.2.33 demuestra que el gran tiempo de la SD este profesor esta supervisando el trabajo que hacen los grupos, el resto de los episodios son marginales. Cabe si precisar que existen muchos episodios (11) en los cuales recuerda los objetivos de la tarea propuesta, lo cual marca su interés en que los estudiantes hagan lo que se les ha solicitado.

D) Profesor 4

Como se aprecia en la tabla II.2.34, los episodios hallados en SDP4 son 10 con una frecuencia de 32. Lo que muestra una interesante diversificación considerando que es la SD con menos minutos del estudio.

La Tabla II.2.34, expresa que el profesor 4 si bien durante la mayoría del tiempo esta supervisando las tareas que realizan los grupos también esta bastante tiempo de la

SD sólo observando, un tanto distante, lo que hacen los grupos y por otro observado lo que exponen sus estudiantes.

Tabla II.2.34. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP4

Dimensión	Código y nombre EI-TIC	T°	%	F	%
D1	EL-TIC1 Elabora un documento de manera conjunta con toda el aula	0	0	0	0
	EL-TIC2 Entrega instrucciones sobre la tarea encomendada por grupo.	0	0	0	0
	EL-TIC3 Indica una secuencia de pasos para acceder a algún sitio o documento	0	0	0	0
	EL-TIC4 Instrucciones para envío de correo electrónico	7	4,7	3	9,4
	EL-TIC5 Recuerda en voz alta a toda el aula los objetivos de la tarea	0	0	0	0
	EL-TIC6 Recuerda en voz alta a toda el aula el contenido de la actividad	0	0	0	0
D2	EL-TIC7 Presenta actividad motivacional introductoria	0	0	0	0
	EL-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación	6	3,9	1	3,1
	EL-TIC9 Exposición con apoyo de una presentación seguida en cada ordenador	0	0	0	0
	EL-TIC10 Retroalimentación en las exposiciones de los estudiantes	4	2,7	2	6,3
	EL-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas	14	9,3	2	6,3
	EL-TIC12 Muestra al curso buenos ejemplos	0	0	0	0
	EL-TIC13 Realiza preguntas orales a toda el aula para controlar la comprensión	0	0	0	0
	EL-TIC14 Lectura de Documentos	0	0	0	0
D3	EL-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos	61	40,3	8	25,0
	EL-TIC16 Realiza una reflexión sobre implicancias del trabajo	0	0	0	0
	EL-TIC17 Interroga sobre el uso de una herramienta informática	0	0	0	0
	EL-TIC18 Resuelve dudas del contenido a toda el aula en voz alta	0	0	0	0
	EL-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea	24	15,8	5	15,6
	EL-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes	13	8,6	5	15,6
	EL-TIC21 Resuelve dudas sobre el contenido por cada grupo	0	0	0	0
	EL-TIC22 Hace el trabajo con un grupo	11	7,2	0	0
	EL-TIC23 Resuelve problema técnico	6	3,9	2	6,3
	EL-TIC24 Hace uso de computador personal	6	3,9	1	3,1
Total		152	100%	32	100%

E) Profesor 5

La tabla II.2.35, expone los EI-TIC del profesor 5, muestra una baja presencia de estos episodios, configurándose como la menos diversificada, lo que se refuerza también con la más baja frecuencia de éstos entre los diez profesores del estudio

Tabla II.2.35. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP5

Dimensión	Código y nombre EI-TIC	T°	%	F	%
D1	EL-TIC1 Elabora un documento de manera conjunta con toda el aula	0	0	0	0
	EL-TIC2 Entrega instrucciones sobre la tarea encomendada por grupo.	0	0	0	0
	EL-TIC3 Indica una secuencia de pasos para acceder a algún sitio o documento	0	0	0	0
	EL-TIC4 Instrucciones para envío de correo electrónico	0	0	0	0
	EL-TIC5 Recuerda en voz alta a toda el aula los objetivos de la tarea	3	1,3	3	15
	EL-TIC6 Recuerda en voz alta a toda el aula el contenido de la actividad	0	0	0	0
D2	EL-TIC7 Presenta actividad motivacional introductoria	0	0	0	0
	EL-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación	58	25,6	3	15
	EL-TIC9 Exposición con apoyo de una presentación seguida en cada ordenador	0	0	0	0
	EL-TIC10 Retroalimentación en las exposiciones de los estudiantes	0	0	0	0
	EL-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas	0	0	0	0
	EL-TIC12 Muestra al curso buenos ejemplos	0	0	0	0
	EL-TIC13 Realiza preguntas orales a toda el aula para controlar la comprensión	8	3,5	3	15
	EL-TIC14 Lectura de Documentos	0	0	0	0
D3	EL-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos	23	10,1	2	10
	EL-TIC16 Realiza una reflexión sobre implicancias del trabajo	0	0	0	0
	EL-TIC17 Interroga sobre el uso de una herramienta informática	0	0	0	0
	EL-TIC18 Resuelve dudas del contenido a toda el aula en voz alta	2	0,9	0	0
	EL-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea	2	0,9	1	5
	EL-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes	42	18,6	4	20
	EL-TIC21 Resuelve dudas sobre el contenido por cada grupo	89	39,2	4	20
	EL-TIC22 Hace el trabajo con un grupo	0	0	0	0
	EL-TIC23 Resuelve problema técnico	0	0	0	0
	EL-TIC24 Hace uso de computador personal	0	0	0	0
Total		227	100	20	100

Según muestra la tabla II.2.35, el profesor 5 esta casi la mitad del tiempo apoyando el contenido por grupos, con una alta presencia también de episodios en que expone contenidos apoyándose en una presentación y en tercer lugar observando pasivamente exposiciones de sus estudiantes.

F) Profesor 6

En la tabla II.2.36 se exponen los EI-TIC de P6, en la cual se da cuenta de la presencia de 11 episodios diferentes, siendo el profesor con mayor frecuencia de estos episodios (45).

Tabla II.2.36. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP6

Dimensión	Código y nombre EI-TIC	T°	%	F	%
D1	EL-TIC1 Elabora un documento de manera conjunta con toda el aula	0	0	0	0
	EL-TIC2 Entrega instrucciones sobre la tarea encomendada por grupo.	7	2,9	4	8,9
	EL-TIC3 Indica una secuencia de pasos para acceder a algún sitio o documento	5	2,1	3	6,7
	EL-TIC4 Instrucciones para envío de correo electrónico	0	0	0	0
	EL-TIC5 Recuerda en voz alta a toda el aula los objetivos de la tarea	9	3,9	5	11,1
	EL-TIC6 Recuerda en voz alta a toda el aula el contenido de la actividad	4	1,8	3	6,7
D2	EL-TIC7 Presenta actividad motivacional introductoria	0	0	0	0
	EL-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación	0	0	0	0
	EL-TIC9 Exposición con apoyo de una presentación seguida en cada ordenador	0	0	0	0
	EL-TIC10 Retroalimentación en las exposiciones de los estudiantes	0	0	0	0
	EL-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas	0	0	0	0
	EL-TIC12 Muestra al curso buenos ejemplos	0	0	0	0
	EL-TIC13 Realiza preguntas orales a toda el aula para controlar la comprensión	10	4,3	3	6,7
	EL-TIC14 Lectura de Documentos	0	0	0	0
D3	EL-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos	54	23,6	7	15,6
	EL-TIC16 Realiza una reflexión sobre implicancias del trabajo	0	0	0	0
	EL-TIC17 Interroga sobre el uso de una herramienta informática	0	0	0	0
	EL-TIC18 Resuelve dudas del contenido a toda el aula en voz alta	10	4,3	3	6,7
	EL-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea	117	50,9	12	26,6
	EL-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes	0	0	0	0
	EL-TIC21 Resuelve dudas sobre el contenido por cada grupo	6	2,6	2	4,4
	EL-TIC22 Hace el trabajo con un grupo	4	1,8	1	2,2
	EL-TIC23 Resuelve problema técnico	0	0	0	0
	EL-TIC24 Hace uso de computador personal	4	1,8	2	4,4
Total		230	100	45	100

En la SDP6 se observa que el profesor mayoritariamente interactúa educativamente con sus estudiantes y la TIC a través de supervisiones que va haciendo a toda el aula como *observador*, o sea, básicamente se pasea por el aula observando lo que hacen los estudiantes en los computadores, también hay alta presencia del EI-TIC15, lo que indica que también apoya este trabajo de los estudiantes de manera grupal. Cabe indicar que este profesor cuando interviene durante el trabajo de los estudiantes de modo general lo hace para recordar cuestiones relacionadas a la tarea o para controlar la comprensión de los contenidos (EI-TIC13).

G) Profesor 7

En la tabla II.2.37 se exponen los EI-TIC del profesor 7, en ella se observa que se han identificado 12 episodios diferentes con una frecuencia de 33. Lo cual da cuenta de una SD bastante variada, considerando que son apenas 183 minutos.

Tabla II.2.37. Tiempo (T^o) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP7

Dimensión	Código y nombre EI-TIC	T ^a	%	F	%
D1	EL-TIC1 Elabora un documento de manera conjunta con toda el aula	0	0	0	0
	EL-TIC2 Entrega instrucciones sobre la tarea encomendada por grupo.	0	0	0	0
	EL-TIC3 Indica una secuencia de pasos para acceder a algún sitio o documento	7	3,8	2	6,1
	EL-TIC4 Instrucciones para envío de correo electrónico	4	2,2	1	3,0
	EL-TIC5 Recuerda en voz alta a toda el aula los objetivos de la tarea	9	4,9	4	12,1
	EL-TIC6 Recuerda en voz alta a toda el aula el contenido de la actividad	3	1,6	1	3,0
D2	EL-TIC7 Presenta actividad motivacional introductoria	0	0	0	0
	EL-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación	9	4,9	1	3,0
	EL-TIC9 Exposición con apoyo de una presentación seguida en cada ordenador	0	0	0	0
	EL-TIC10 Retroalimentación en las exposiciones de los estudiantes	0	0	0	0
	EL-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas	36	19,7	5	15,2
	EL-TIC12 Muestra al curso buenos ejemplos	0	0	0	0
	EL-TIC13 Realiza preguntas orales a toda el aula para controlar la comprensión	8	4,4	1	3,0
	EL-TIC14 Lectura de Documentos	0	0	0	0
D3	EL-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos	71	38,9	9	27,3
	EL-TIC16 Realiza una reflexión sobre implicancias del trabajo	5	2,7	2	6,1
	EL-TIC17 Interroga sobre el uso de una herramienta informática	0	0	0	0
	EL-TIC18 Resuelve dudas del contenido a toda el aula en voz alta	3	1,6	1	3,0
	EL-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea	21	11,5	5	15,2
	EL-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes	0	0	0	0
	EL-TIC21 Resuelve dudas sobre el contenido por cada grupo	7	3,8	1	3,0
	EL-TIC22 Hace el trabajo con un grupo	0	0	0	0
	EL-TIC23 Resuelve problema técnico	0	0	0	0
	EL-TIC24 Hace uso de computador personal	0	0	0	0
Total		183	100	33	100

La tabla II.2.37, demuestra que el profesor 7 interacciona con las TIC principalmente para apoyar el trabajo de los estudiantes grupo por grupo (EI-TIC15) y luego para exponer contenidos con preguntas y respuestas (EI-TIC11).

H) Profesor 8

La tabla II.2.38 muestra la distribución de EI-TIC del profesor 8, arrojando un total de 10 diferentes tipos de EI-TIC de parte del profesor con una frecuencia de 56, lo que muestra que si bien interactúa de modos variados estos no son, en términos globales muy diferentes, es decir lo mismo pero en varios episodios. Esta SD se constituye en la que presenta la mayor frecuencia de EI-TIC, asimismo es la que en promedio tiene más minutos de filmación registrados.

Tabla II.2.38. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP8

Dimensión	Código y nombre EI-TIC	T°	%	F	%
D1	EL-TIC1 Elabora un documento de manera conjunta con toda el aula	0	0	0	0
	EL-TIC2 Entrega instrucciones sobre la tarea encomendada por grupo.	13	6,4	3	5,3
	EL-TIC3 Indica una secuencia de pasos para acceder a algún sitio o documento	0	0	0	0
	EL-TIC4 Instrucciones para envío de correo electrónico	0	0	0	0
	EL-TIC5 Recuerda en voz alta a toda el aula los objetivos de la tarea	19	9,3	9	16,1
	EL-TIC6 Recuerda en voz alta a toda el aula el contenido de la actividad	4	2,0	2	3,6
D2	EL-TIC7 Presenta actividad motivacional introductoria	0	0	0	0
	EL-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación	5	2,5	1	1,8
	EL-TIC9 Exposición con apoyo de una presentación seguida en cada ordenador	0	0	0	0
	EL-TIC10 Retroalimentación en las exposiciones de los estudiantes	0	0	0	0
	EL-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas	0	0	0	0
	EL-TIC12 Muestra al curso buenos ejemplos	0	0	0	0
	EL-TIC13 Realiza preguntas orales a toda el aula para controlar la comprensión	0	0	0	0
	EL-TIC14 Lectura de Documentos	0	0	0	0
D3	EL-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos	21	10,3	8	14,3
	EL-TIC16 Realiza una reflexión sobre implicancias del trabajo	5	2,5	3	5,3
	EL-TIC17 Interroga sobre el uso de una herramienta informática	0	0	0	0
	EL-TIC18 Resuelve dudas del contenido a toda el aula en voz alta	0	0	0	0
	EL-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea	57	28,1	11	19,7
	EL-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes	53	26,1	9	16,1
	EL-TIC21 Resuelve dudas sobre el contenido por cada grupo	18	8,9	7	12,5
	EL-TIC22 Hace el trabajo con un grupo	0	0	0	0
	EL-TIC23 Resuelve problema técnico	0	0	0	0
	EL-TIC24 Hace uso de computador personal	8	3,9	3	5,3
Total		203	100	56	100

La tabla II.2.38 demuestra que el gran tiempo de la SD este profesor esta supervisando el trabajo que hacen los grupos ya sea apoyándolos directamente o a todos observando sus computadores, el resto de los episodios son marginales. Asimismo esta permanentemente recordando en voz alta los objetivos de la tarea y observa de modo pasivo cuando sus estudiantes exponen.

I) Profesor 9

Tabla II.2.39. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP9

Dimensión	Código y nombre EI-TIC	T°	%	F	%
D1	EL-TIC1 Elabora un documento de manera conjunta con toda el aula	0	0	0	0
	EL-TIC2 Entrega instrucciones sobre la tarea encomendada por grupo.	0	0	0	0
	EL-TIC3 Indica una secuencia de pasos para acceder a algún sitio o documento	0	0	0	0
	EL-TIC4 Instrucciones para envío de correo electrónico	3	1,2	2	5,3
	EL-TIC5 Recuerda en voz alta a toda el aula los objetivos de la tarea	8	3,3	4	10,5
	EL-TIC6 Recuerda en voz alta a toda el aula el contenido de la actividad	6	2,4	3	7,9
D2	EL-TIC7 Presenta actividad motivacional introductoria	0	0	0	0
	EL-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación	0	0	0	0
	EL-TIC9 Exposición con apoyo de una presentación seguida en cada ordenador	36	14,7	1	2,6
	EL-TIC10 Retroalimentación en las exposiciones de los estudiantes	0	0	0	0
	EL-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas	0	0	0	0
	EL-TIC12 Muestra al curso buenos ejemplos	6	2,4	1	2,6
	EL-TIC13 Realiza preguntas orales a toda el aula para controlar la comprensión	0	0	0	0
	EL-TIC14 Lectura de Documentos	0	0	0	0
D3	EL-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos	111	45,4	11	28,9
	EL-TIC16 Realiza una reflexión sobre implicancias del trabajo	0	0	0	0
	EL-TIC17 Interroga sobre el uso de una herramienta informática	0	0	0	0
	EL-TIC18 Resuelve dudas del contenido a toda el aula en voz alta	0	0	0	0
	EL-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea	15	6,2	3	7,9
	EL-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes	29	11,8	5	13,3
	EL-TIC21 Resuelve dudas sobre el contenido por cada grupo	16	6,5	3	7,9
	EL-TIC22 Hace el trabajo con un grupo	4	1,6	1	2,6
	EL-TIC23 Resuelve problema técnico	0	0	0	0
	EL-TIC24 Hace uso de computador personal	11	4,5	4	10,5
Total		245	100%	38	100%

Como se aprecia en la tabla II.2.39, los episodios hallados en SDP9 son 11 con una frecuencia de 38 EI-TIC. Lo que muestra una diversificación adecuada considerando que es una de las SD con más minutos del estudio.

La Tabla II.2.39, expresa que el profesor 9 si bien durante la mayoría del tiempo esta supervisando las tareas que realizan los grupos también esta bastante tiempo de la SD observando lo que exponen sus estudiantes. Este profesor realiza un segmento en que expone contenido, en este caso enseña a usar el software movie maker, por tanto los estudiantes siguen lo que el presenta en sus ordenadores.

J) Profesor 10

La tabla II.2.40, expone los EI-TIC del profesor 10, la cual exhibe la presencia de 13 EI-TIC diferentes con una frecuencia total de 39.

Tabla II.2.40. Tiempo (T°) y Frecuencia (F) EI-TIC en SDP10

Dimensión	Código y nombre EI-TIC	T°	%	F	%
D1	EL-TIC1 Elabora un documento de manera conjunta con toda el aula	0	0	0	0
	EL-TIC2 Entrega instrucciones sobre la tarea encomendada por grupo.	0	0	0	0
	EL-TIC3 Indica una secuencia de pasos para acceder a algún sitio o documento	8	3,9	3	7,8
	EL-TIC4 Instrucciones para envío de correo electrónico	3	1,5	1	2,5
	EL-TIC5 Recuerda en voz alta a toda el aula los objetivos de la tarea	9	4,4	5	12,9
	EL-TIC6 Recuerda en voz alta a toda el aula el contenido de la actividad	3	1,5	2	5,1
D2	EL-TIC7 Presenta actividad motivacional introductoria	0	0	0	0
	EL-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación	34	16,6	1	2,5
	EL-TIC9 Exposición con apoyo de una presentación seguida en cada ordenador	0	0	0	0
	EL-TIC10 Retroalimentación en las exposiciones de los estudiantes	0	0	0	0
	EL-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas	0	0	0	0
	EL-TIC12 Muestra al curso buenos ejemplos	11	5,3	2	5,1
	EL-TIC13 Realiza preguntas orales a toda el aula para controlar la comprensión	2	0,9	1	2,5
	EL-TIC14 Lectura de Documentos	11	5,3	1	2,5
D3	EL-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos	40	19,4	8	20,5
	EL-TIC16 Realiza una reflexión sobre implicancias del trabajo	0	0	0	0
	EL-TIC17 Interroga sobre el uso de una herramienta informática	0	0	0	0
	EL-TIC18 Resuelve dudas del contenido a toda el aula en voz alta	4	1,9	2	5,1
	EL-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea	43	20,9	7	18,1
	EL-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes	0	0	0	0
	EL-TIC21 Resuelve dudas sobre el contenido por cada grupo	25	12,2	2	5,1
	EL-TIC22 Hace el trabajo con un grupo	0	0	0	0
	EL-TIC23 Resuelve problema técnico	0	0	0	0
	EL-TIC24 Hace uso de computador personal	13	6,2	4	10,3
Total		206	100	39	100

Según muestra la tabla II.2.40, el profesor 10 esta casi la mitad del tiempo apoyando el contenido por grupos, con una alta presencia también de episodios en que expone contenidos apoyándose en una presentación y en tercer lugar observando pasivamente exposiciones de sus estudiantes.

En el próximo apartado, se desarrolla un análisis comparado de los diez profesores, asociando los EI-TIC en las dimensiones que han permitido integrarlos, de modo de mirar, de manera más asociada, diferentes modos de actuación de los profesores con las TIC durante la SD.

2.6. Distribución de los EI-TIC en las diez SD

La tabla II.2.41, de la siguiente página, permite encontrar una serie de asociaciones entre los profesores respecto de interacciones concretas que se hacen entre profesor y estudiante cuando usan las TIC en sus secuencias didácticas.

Relacionado a los *formatos para entregar instrucciones (D1)* mientras los estudiantes “*hacen algo*” con las TIC, no hay una asociación directa y clara entre los casos. Cada profesor lo hace de forma diferente. En esta dimensión, es posible indicar que el caso 2 presenta el más alto porcentaje (23,7%) y el caso 5 el más bajo (1,3%) lo que indica que en el primer caso hay un alto interés en que la tarea se cumpla, en tanto, en el segundo no existe tal preocupación de modo explícito. Asimismo, entre los casos 1 y 9 existe, en este sentido un interés común en dar instrucciones mayoritariamente en torno a los objetivos de la tarea, es decir de orden procedimental (5,3% y 4,8% respectivamente en EI-TIC5), pero es el profesor 9 quien más se ocupa de recordarlo a los estudiantes (9,3%).

En esta dimensión (D1) se asocian P2 con P9, pues son los profesores que más tiempo le destinan en sus SD a dar instrucciones, en forma oral y en voz alta.

En cuanto a los *modos de exponer contenido (D2)*, observamos una relación de similitud entre los profesores 2, 5 y 10, ya que presentan un alto porcentaje de aparición de episodios en que el profesor expone contenido con apoyo de TIC (EI-TIC8), utilizando power point, en los tres casos. Pero sin duda, es el profesor 2, con el 42,9%, el que más tiempo interacciona en este tipo de episodios. De igual forma, los casos 3, 6 y 8, se asocian pues presentan el más bajo porcentaje de episodios en esta clasificación lo que denota que su SD no presenta mayormente episodios en que las TIC sean usadas para exponer información con apoyo de TIC (2,3%, 4,3% y 2,5% respectivamente), por su parte, el profesor 1, expone contenido a través de las exposiciones de trabajos realizados por los estudiantes.

Tabla II.2.41. Clasificación de tiempo de EI-TIC según cada profesor (en porcentaje %).

Episodios	Profesor									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D1 Episodios para entregar instrucciones										
EI-TIC1 Elabora un documento de manera conjunta con toda el aula	2,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EI-TIC2 Entrega instrucciones sobre la tarea encomendada por grupo.	3,1	2,4	0	0	0	2,9	0	6,4	0	0
EI-TIC3 Indica una secuencia de pasos para acceder a algún sitio o documento	1,7	7,1	0	0	0	2,1	3,8	0	0	3,9
EI-TIC4 Instrucciones para envío de correo electrónico	0	0	0	4,7	0	0	2,2	0	1,2	1,5
EI-TIC5 Recuerda en voz alta a toda el aula los objetivos de la tarea	5,3	7,7	4,8	0	1,3	3,9	4,9	9,3	3,3	4,4
EI-TIC6 Recuerda en voz alta a toda el aula el contenido de la actividad	0	6,5	0	0	0	1,8	1,6	2,0	2,4	1,5
Subtotal	12,5	23,7	4,8	4,7	1,3	10,7	12,5	17,7	6,9	11,3
D2 Modalidades para exponer contenido										
EI-TIC7 Presenta actividad motivacional introductoria	0	0	2,3	0	0	0	0	0	0	0
EI-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación	0	24,4	0	3,9	25,6	0	4,9	2,5	0	16,6
EI-TIC9 Exposición con apoyo de una presentación seguida en cada ordenador	0	1,8	0	0	0	0	0	0	14,7	0
EI-TIC10 Retroalimentación en las exposiciones de los estudiantes	7,6	0	0	2,7	0	0	0	0	0	0
EI-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas	0	0	0	9,3	0	0	19,7	0	0	0
EI-TIC12 Muestra al curso buenos ejemplos	2,1	0	0	0	0	0	0	0	2,4	5,3
EI-TIC13 Realiza preguntas orales a toda el aula para controlar la comprensión	1,7	5,4	0	0	3,5	4,3	4,4	0	0	0,9
EI-TIC14 Lee documentos	0	11,3	0	0	0	0	0	0	0	5,3
Subtotal	11,4	42,9	2,3	15,9	29,1	4,3	29	2,5	17,1	28,1
D3 Tipos de aproximación del profesor al trabajo de los estudiantes con TIC										
EI-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos	68,1	20,8	79,5	40,3	10,1	23,6	38,9	10,3	45,4	19,4
EI-TIC16 Realiza una reflexión sobre implicancias del trabajo	0	0	2,6	0	0	0	2,7	2,5	0	0
EI-TIC17 Interroga sobre el uso de una herramienta informática	0	0	0,8	0	0	0	0	0	0	0
EI-TIC18 Resuelve dudas del contenido a toda el aula en voz alta	1,7	0	0	0	0,9	4,3	1,6	0	0	1,9
EI-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea	1,4	7,2	4,8	15,8	0,9	50,9	11,5	28,1	6,2	20,9
EI-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes	0	0	2,6	8,7	18,6	0	0	26,1	11,8	0
EI-TIC21 Resuelve dudas sobre el contenido por cada grupo	0	5,4	0	0	39,2	2,6	3,8	8,9	6,5	12,2
EI-TIC22 Hace el trabajo con un grupo	0	0	1,1	7,2	0	1,8	0	0	1,6	0
EI-TIC23 Resuelve problema técnico	4,9	0	1,5	3,9	0	0	0	0	0	0
EI-TIC24 Usa computador personal	0	0	0	3,9	0	1,8	0	3,9	4,5	6,2
Subtotal	76,1	33,4	92,9	79,2	69,7	85	58,5	79,8	76	60,6
TOTAL	100									

En tanto, respecto de la dimensión definida como *tipos de aproximación (D3)*, encontramos que este tipo de episodios corresponden a los de mayor aparición en tiempo de todas las SD, menos en la del profesor 2. Con todo, nueve de los diez profesores preferentemente interactúan con las TIC para apoyar el trabajo de los estudiantes, ahora bien este asesoramiento presenta matices.

De esta forma, el tipo de apoyo, en los casos 1 y 3 se concentra en la supervisión del trabajo grupo por grupo (68,1% y 79,5% respectivamente en EI-TIC15), en menor medida los profesores 4, 7 y 9 también presentan alta incidencia de este episodio en su SD con un 40,3%, 38,9% y 45,4% respectivamente. En tanto, el profesor 5 evidentemente se preocupa de apoyar a los estudiantes exclusivamente en cuestiones del contenido que extraen de internet y que luego ocuparán para sus trabajos (39,2% EI-TIC21). Por otra parte los profesores 6, 8 y 10, se preocupan de modo preferente a observar el desarrollo de la tarea a toda el aula (EI-TIC19).

Otra relación interesante, corresponde a que en las SD de los profesores 4, 5, 8 y 9, cuando sus estudiantes exponen con uso de TIC los resultados de sus trabajos, su participación resulta ser exclusivamente pasiva, o sea prácticamente no intervienen (EI-TIC20).

A continuación se muestran en el cuadro II.2.10 y luego en el cuadro II.2.11, los EI-TIC clasificados según usos preferentes de las TIC, en primer lugar del profesor (SADP) y en segundo términos de los estudiantes (SADE). Con esta clasificación es posible advertir que el SADP1 sobre exponer contenidos se realiza de cinco modalidades diferentes (EI-TIC 8, 9, 11, 13 y 14). En cambio para los otros SADP se asocia un solo tipo de EI-TIC pues como vimos en el apartado 2.3 se presentan en no más de dos SD (SADP2 y SADP4), o bien, cuando están presentes, su frecuencia y tiempo son muy reducidas (SADP3). Lo mismo ocurre con algunos SADE que sólo fueron encontrados en una sola SD (SADE5) o en dos SD (SADE9), o con porcentajes reducidos en sus apariciones (SADE4).

Cuadro II.2.10. EI-TIC asociados a SADP

SAD asociado	Episodios
SADP4	EI-TIC7 Presenta actividad motivacional introductoria
SADP1, SADP4	EI-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación
SADP1	EI-TIC9 Exposición con apoyo de una presentación seguida en cada ordenador
SADP2, SADP1	EI-TIC10 Retroalimenta las exposiciones de los estudiantes
SADP1	EI-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas
SADP3	EI-TIC12 Muestra al curso buenos ejemplos
SADP1	EI-TIC13 Realiza preguntas orales a toda el aula para controlar la comprensión
SADP1	EI-TIC14 Lee documentos

En cuanto a los SADE, se advierte que unos mismas EI-TIC el profesor las puede realizar en distintos SADE en que las TIC las están usando los estudiantes. Por

ejemplo, cuando los estudiantes *acceden a información previamente seleccionada* (SADE1), *buscan información y documentos* (SADE7) o cuando *realizan ejercicios* (SADE8), el profesor puede interaccionar ya sea para entregar instrucciones (EI-TIC2), recordar en voz alta a toda el aula los objetivos de la tarea (EI-TIC5), o recordar en voz alta a toda el aula el contenido de la actividad (EI-TIC6).

Cuadro II.2.11. EI-TIC asociados a SADE

SAD asociado	Episodios
SADE3	EI-TIC1 Elabora un documento de manera conjunta con toda el aula
SADE1, SADE7, SADE8	EI-TIC2 Entrega instrucciones sobre la tarea encomendada por grupo.
SADE6	EI-TIC3 Indica una secuencia de pasos para acceder a algún sitio o documento
SADE4	EI-TIC4 Instrucciones para envío de correo electrónico
SADE1, SADE7, SADE8	EI-TIC5 Recuerda en voz alta a toda el aula los objetivos de la tarea
SADE1, SADE7, SADE8	EI-TIC6 Recuerda en voz alta a toda el aula el contenido de la actividad
SADE1, SADE7	EI-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos
SADE2	EI-TIC16 Realiza una reflexión sobre implicancias del trabajo
SADE2	EI-TIC17 Interroga sobre el uso de una herramienta informática
SADE1, SADE7	EI-TIC18 Resuelve dudas del contenido a toda el aula en voz alta
SADE1, SADE5, SADE7	EI-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea
SADE2	EI-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes
SADE1, SADE7	EI-TIC21 Resuelve dudas sobre el contenido por cada grupo
SADE1, SADE7	EI-TIC22 Hace el trabajo con un grupo
SADE1, SADE7	EI-TIC23 Resuelve problema técnico
SADE1, SADE7	EI-TIC24 Usa computador personal

Por último, y de modo sintético podemos resaltar que en el tipo de apoyo que hace el profesor de la tarea que realizan los estudiantes (**D3**), es donde se observa con nitidez una asociación entre los casos 1 y 3 en cuanto a que la supervisión se hace sobre la tarea (es decir en términos procedimentales, lo que deben hacer) y de manera grupal.

Mientras que, por otra parte, la asociación entre P2, P5 y P10 no se haya en cuanto a los modos de supervisión del trabajo (**D3**), más bien el vínculo entre estos dos profesores se encuentra en la **D2**, relacionado con los formatos para exponer contenidos.

Por su parte, en los EI-TIC de P4 no se manifiesta una nítida asociación con ninguno de los otros profesores. Lo que marca nuevamente la particularidad en este caso.

De otro modo, P6 con P8 y P9 se asocian de modo específico en la presencia en su SD de los EI-TIC19 y EI-TIC20, correspondientes a **D3**.

A continuación, en el cuadro II.2.12 se expone una síntesis de los EI-TIC mayormente presentes en las SD de cada profesor. Se han tomado como criterios de selección los siguientes: aquellos EI-TIC con más de un 20% de presencia, o en el caso

de no existir algún episodio que supere este porcentaje, por cada dimensión, se selecciona el con mayor presencia siempre y cuando no sea inferior al 4%.

Cuadro II.2.12. Síntesis de EI-TIC según dimensión por cada profesor

	EI-TIC por Dimensión		
	D1	D2	D3
Profesor 1	EI-TIC5	EI-TIC10	EI-TIC15
Profesor 2	EI-TIC5	EI-TIC8	EI-TIC15
Profesor 3	EI-TIC5	-----	EI-TIC15
Profesor 4	EI-TIC4	EI-TIC11	EI-TIC15
Profesor 5	-----	EI-TIC8	EI-TIC21 EI-TIC20
Profesor 6	-----	EI-TIC13	EI-TIC19 EI-TIC15
Profesor 7	EI-TIC5	EI-TIC11	EI-TIC15
Profesor 8	EI-TIC5	-----	EI-TIC19 EI-TIC20
Profesor 9	-----	EI-TIC9	EI-TIC15
Profesor 10	EI-TIC5	EI-TIC8	EI-TIC19 EI-TIC15

Como se observa del cuadro II.2.12, P1 esta muy preocupado de cuestiones procedimentales y supervisar lo que hace cada grupo con las TIC. P2 principalmente interactúa con las TIC para exponer contenidos y dar indicaciones de pasos a seguir, así como de supervisar el trabajo grupal. Para P3, su principal tipo de interacción educativa esta dada por supervisar las tareas grupalmente y recordar objetivos propuestos. P4, interactúa preferentemente supervisando tareas, tanto por grupos como a toda el aula, además de exponer contenidos. Por su parte, P5 muestra una interacción principalmente para supervisar el trabajo de los grupos, exponer contenidos y observar las disertaciones de sus estudiantes. P6, concentra sus actividades en observar el desarrollo de la tarea a toda el aula. P7, manifiesta interacciones preferentes en torno a apoyar el desarrollo de la tarea por cada grupo. Por su parte P8, igualmente de modo mayoritario observa del desarrollo de la tarea a toda el aula. P9, expone contenidos y supervisa el trabajo por grupos. Finalmente, P10 también de modo preferente observa el trabajo de los estudiantes de modo general.

Queda consignado que entre P2, P5 y P10 existe una notoria inclinación a usar las TIC para exponer contenido con apoyo de presentación (EI-TIC8). Asimismo estos tres profesores (con P8) son los que exhiben menor presencia de EI-TIC15 es decir, para apoyar el desarrollo de las tareas de cada grupo. También, exhiben alta preocupación por resolver dudas sobre el contenido (EI-TIC21). Por último, manifiestan

cierta preocupación (junto a P8 y P9) por controlar a través de preguntas a toda el aula sobre la comprensión de los contenidos (EI-TIC13).

Por otro lado, entre P1, P3 y P7 existe asociación en la presencia del EI-TIC15, es decir son profesores muy preocupados de apoyar las tareas por cada grupo. Asimismo se asocian en que no presentan (P1 y P3) o no es muy frecuente (P7) el uso de TIC para exponer contenidos oralmente con apoyo de presentaciones (EI-TIC8), ni tampoco se les observa preocupados por resolver dudas sobre el contenido (EI-TIC21). También, es posible establecer que estos profesores de dar instrucciones de modo oral a toda el aula preferentemente lo hacen sobre los objetivos de la tarea (EI-TIC5).

En el cuadro II.2.12, además de dichas asociaciones entre P2 - P5 - P10 y entre P1 - P3 - P7, también se advierte las notorias distinciones entre estos profesores.

En otro sentido, no ha sido posible encontrar asociaciones directas entre P6, P8 y P9 en cuanto a presencia preferente de EI-TIC en sus SD. Sin embargo, cabe señalar que son profesores muy preocupados de supervisar el trabajo que realizan los estudiantes con un bajo uso de las TIC de su parte.

2.7. Discusión de los resultados presentados. Síntesis de la presencia de SAD y EI-TIC por cada profesor

En el siguiente apartado se realiza una síntesis de los resultados exhibidos para el objetivo 2 de la tesis, a saber, identificar y caracterizar los tipos de actividades con TIC que ofrecen los profesores a sus estudiantes. Este sumario, que muestra el cuadro II.2.13, se hace relacionando los principales SAD y EI-TIC de cada profesor, con los cuales de modo general es posible especificar sus respectivas SD.

En el caso de P1, el apoyo a las conversaciones se hace a través de interrogaciones mientras los estudiantes exponen, por otro lado el profesor supervisa el trabajo de los grupos con TIC, supervisión que se focaliza en la elaboración de productos (documentos en Word y blog). Esta práctica es susceptible de asociar a un formato de tipo *constructivista/social* según hemos identificado en el marco teórico de la tesis.

Cuadro II.2.13. Tipología de usos de TIC por cada profesor

	SAD	EI-TIC
P1	SADP2 Apoya las conversaciones con los alumnos	EI-TIC15 Supervisa tareas por grupo EI-TIC10 Retroalimentación sobre las exposiciones de los estudiantes
	SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	
P2	SADP1 Apoyo a su exposición Oral	EI-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación EI-TIC15 Supervisa tareas por grupo EI-TIC9 Supervisa la lectura individual de documentos
	SADE8 Realizan ejercicios	
	SADE1 Acceden a información previamente seleccionada	
P3	SADE7 Buscan información y documentos	EI-TIC15 Supervisa tareas por grupo
P4	SADP1 Apoyo a su exposición Oral	EI-TIC15 Supervisa tareas por grupo EI-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas EI-TIC20 Supervisa una tarea a toda el aula
	SADE7 Buscan información y documentos	
P5	SADP1 Apoyo a su exposición Oral	EI-TIC21 Supervisa contenido por grupo EI-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación EI-TIC20 Observa pasivamente disertación
	SADE7 Buscan información y documentos	
	SADE2 Apoyan la exposición.	
P6	SADE7 Buscan información y documentos	EI-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea EI-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos
	SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	
P7	SADP2 Apoya las conversaciones con los alumnos	EI-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos EI-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas
	SADE8 Realizan ejercicios	
	SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	
P8	SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	EI-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea EI-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes
	SADE2 Apoyan la exposición	
P9	SADP1 Apoyo a su exposición oral	EI-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos EI-TIC9 Exposición con apoyo de una presentación seguida en cada ordenador
	SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	
	SADE8 Realizan ejercicios	
P10	SADP1 Apoyo a su exposición oral	EI-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea EI-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación
	SADE3 Elaboran productos de aprendizaje	
	SADE8 Realizan ejercicios	

Por su parte, P2 manifiesta un uso de las TIC para exponer oralmente usando presentaciones en power point, asimismo supervisa el trabajo de sus estudiantes, el cual es más bien dirigido (lecturas y sitios web recomendados). D tal forma la SD de P2 manifiesta usos de TIC de orden *transmisiva/reproductiva*.

En cuanto a P3, muestra una práctica con TIC en que sus estudiantes buscan información mientras supervisa el trabajo que los grupos van desarrollando de modo muy cercano, manifestando un tipo de práctica que obedece a un enfoque *constructivista/social*.

La SD de P4, exhibe una práctica donde los estudiantes preferentemente exponen con apoyo de TIC luego de buscar información, mientras que el profesor supervisa el proceso de búsqueda de información y hace exposiciones de contenido

apoyándose en power point. Su práctica es preferentemente de tipo *transmisiva/reproductiva*.

P5 interactúa con la TIC para exponer oralmente con apoyo de power point, también supervisa el trabajo de búsqueda de información que hacen los estudiantes, para finalizar la SD observando sus disertaciones. Por tanto su práctica es también de corte *transmisiva/reproductiva*.

P6 por su parte, manifiesta una SD en la cual las estudiantes trabajan casi todo el tiempo con las TIC, P6 supervisa el trabajo y va dando orientaciones generales. Con todo, su práctica es de tipo *constructivista/individual*.

En tanto, P7 tiene un uso de TIC donde el expone contenidos y luego hace que los estudiantes construyan productos de aprendizaje que luego discuten entre todos. También apoya las conversaciones con los estudiantes mediante diálogos (preguntas y respuestas), que se efectúan a partir de las exposiciones de los trabajos de los estudiantes. La SD de P7 se puede clasificar como *constructivista/social*.

P8 es un profesor que también hace poco uso de la TIC, son preferentemente sus estudiantes quienes buscan información en Internet para elaborar un documento, el profesor se preocupa de modo muy riguroso de supervisar el desarrollo de la tarea a toda el aula. Cabe destacar que la *exposición de contenidos* que realiza es para enseñar a usar el software que servirá para realizar el producto de aprendizaje (diaporama). Por ello, P8 manifiesta una SD de orden *constructivista/individual*.

En igual sentido P9, es un profesor que se preocupa de que los estudiantes elaboren un buen producto de aprendizaje, con ello también manifiesta una tipo de práctica *constructivista/individual*.

Por último, P10 exhibe una SD donde controla lo que ocurre a través de largos momentos en que expone información de modo vertical así como supervisando lo que hacen los estudiantes en los ordenadores. Por tanto, la SD de P10 es de tipo *transmisiva/reproductiva*.

También, en base a estos resultados es posible establecer que los usos educativos de la TIC y las interacciones que ocurren cuando se usan, son poco variados. Esta situación permite caracterizar de modo general las SD como monótonas, en función que tanto los profesores como los estudiantes, durante el desarrollo de las actividades hacen mucho de lo mismo. Como se aprecia en los despliegues de los SAD en el tiempo de

cada SD (expuestos en los respectivos diagramas), los mismos tipos de uso se van reiterando, es decir, semejantes usos pero puestos en diferentes momentos de la SD. Resulta muy interesante esta caracterización, consignando que los profesores tuvieron absoluta libertad de escoger las SD que según ellos fuera la más apropiada en cuanto a intensidad de uso de TIC. Por tanto, pese a la alta cobertura tecnológica, variados programas de capacitación, múltiples recursos y alta demanda de su uso curricular (Arancibia, 2001), aún las prácticas siguen siendo bastante tradicionales, situación aún vigente que fuera planteada por Cabero (1991) hace casi dos décadas y luego reforzada por trabajos como los de LLoyd y McRobbie (2005) y Meier (2005).

Pasemos ahora a relacionar prácticas y concepciones tal como versa nuestro objetivo específico 3 de la tesis.

3. RELACIÓN ENTRE LAS CONCEPCIONES SOBRE APRENDER Y ENSEÑAR HISTORIA CON TIC Y EL USO EDUCATIVO DE LAS TIC

Los resultados de este objetivo surgen de un análisis interpretativo que relaciona los perfiles de concepciones emanados del objetivo 1 con los datos recopilados en relación al objetivo 2 de caracterizar la práctica pedagógica con uso de TIC. Esta relación se hace en primer lugar, con los Segmentos de Actuación Docente (SAD) y en segundo lugar, con los Episodios de Interacción Educativos (EI-TIC). Por último, se exponen algunos patrones de usos educativos de las TIC asociados a los profesores que presentaron similares concepciones preferentes sobre aprender y enseñar historia con TIC.

3.1 Relaciones entre los perfiles de concepciones preferentes de cada profesor sobre aprender y enseñar historia con TIC y los SAD

Como se ha consignado en los resultados asociados los dos primeros objetivos de la tesis, en el cuadro II.2.14 se muestra para cada profesor las concepciones preferentes en cada metacategoría y los SAD más utilizados en las respectivas SD.

Cuadro II.2.14. Relación entre concepción preferente y SAD más usados por cada profesor

	Concepción preferente por metacategoría			SAD más utilizados por cada profesor
	Curriculum (M1)	Acción didáctica (M2)	Tecno/didáctica (M3)	
P1	Crítico	Constructivista/ social	Constructivista/ social	SADE3 Elaboran productos de aprendizaje (37,5%) SADE7 Buscan información y documentos (27,4%) SADE2 Apoyan la exposición (12,1%) SADP2 Apoya conversaciones con alumnos (9,4%)
P3	Crítico	Constructivista/ social	Constructivista/ individual	SADE7 Buscan información y documentos (73,5%) SADE1 Acceden info previamente seleccionada (14,9%) SADE2 Apoyan la exposición (12,1%)
P7	Crítico	Constructivista/ social	Múltiple	SADE8 Realizan ejercicios (35%) SADE3 Elaboran productos de aprendizaje (26,2%) SADP2 Apoya conversaciones con los alumnos (21,2%)
P2	Técnico	Transmisiva/ reproductiva	Transmisiva/ reproductiva	SADP1 Apoyo a su exposición Oral (36,9%) SADE8 Realizan ejercicios (29,2%) SADE1 Acceden info previamente seleccionada (14,9%)
P5	Técnico	Transmisiva/ reproductiva	Transmisiva/ reproductiva	SADE7 Buscan información y documentos (40,5%) SADP1 Apoyo a su exposición Oral (28,6%) SADE2 Apoyan la exposición. (22,5%)
P10	Técnico	Transmisiva/ reproductiva	Constructivista/ social	SADE3 Elaboran productos de aprendizaje (30,6%) SADP1 Apoyo a su exposición oral (21,9%) SADE8 Realizan ejercicios (20,8%)
P6	Práctico	Constructivista/ individual	Constructivista/ individual	SADE7 Buscan información y documentos (53%) SADE3 Elaboran productos de aprendizaje (34,4)
P8	Práctico	Constructivista/ individual	Constructivista/ individual	SADE3 Elaboran productos de aprendizaje (63,5%) SADE2 Apoyan la exposición (32,2%)
P9	Práctico	Constructivista/ individual	Constructivista/ individual	SADE3 Elaboran productos de aprendizaje (30,6%) SADE8 Realizan ejercicios (20,8%) SADP1 Apoyo a su exposición oral (15,1%)
P4	Técnico	Constructivista/ individual	Múltiple	SADE7 Buscan información y documentos (65,1%) SADP1 Apoyo a su exposición Oral (12,5%) SADE2 Apoyan la exposición (18,5%)

En el caso de las relaciones entre P1, P3 y P7, existe un correlato entre sus concepciones y los SAD mayormente presentes en sus SD. En primer lugar, las concepciones de estos profesores identifican un currículum crítico marcado por una práctica docente que busca motivar a los estudiantes y un uso de TIC transformador. Mientras que sus SAD, están orientados a generar diálogos entre y con los estudiantes, a que sean ellos los que busquen información para elaborar productos, los cuales luego son presentados y discutidos. Recordemos que estos profesores (salvo P7) no usan las TIC para exponer contenidos, por tanto, éstas son más bien un medio para establecer una relación con los estudiantes y de éstos con el contenido.

Por su parte, la relación expuesta en el cuadro II.2.14, entre P2, P5 y P10 es sin duda la más consistente, presentando un alto nivel de cercanía entre sus concepciones con sus SAD. Por un lado, tienen una concepción técnica sobre el currículo y una concepción en relación a la acción didáctica y al uso educativo de las TIC de tipo transmisiva/reproductiva (salvo P10 que en M3 es *constructivista*), concepciones que se ven refrendadas en su práctica, por el hecho que sus SAD más frecuentes y con mayor tiempo corresponden a apoyar la exposición de contenidos del profesor a los estudiantes, donde el uso de TIC por parte de los estudiantes está en relación con buscar información y realizar ejercicios.

En tal sentido, un profesor de concepción técnica del currículo o externa/transmisiva de la acción didáctica muestra una tendencia a exponer mucho contenido con uso de TIC, por tanto hay un alto porcentaje de tiempo en que el usa las TIC (SADP). También son profesores, a excepción de P5, que no demuestran mucho interés en que los estudiantes den cuenta de sus trabajos, no hay SAD de exposiciones, es más cuando lo hace P5 su actitud es pasiva, sin mediar comentarios o reflexiones sobre lo que los estudiantes exponen.

En cuanto a las relaciones establecidas entre P6, P8 y P9, en cuanto a concepciones existe una notoria cercanía la cual es posible encontrar también en los SAD de sus SD, en particular en cuanto a que los estudiantes están permanentemente elaborando productos de aprendizaje. Los usos de las TIC, están principalmente entregados a los estudiantes casi con total autonomía (salvo P9 que presenta un porcentaje importante de exposición oral). En este sentido, el currículo entendido como práctico supone su adecuación a los intereses de sus estudiantes, a su vez, que estos aprendan haciendo. Por su parte, en cuanto a la acción didáctica, concebida como

constructiva individual, podemos ver que igualmente estos profesores cuando proponen usar las TIC lo hacen con la intención que se elaboren productos de aprendizaje que luego son expuestos a sus compañeros (salvo P6 que no exhibe SADE2).

El cuadro II.2.14 por otra parte, nos muestra que también existe vínculo entre las concepciones con los SAD de P4, su perfil de concepciones al ser preferentemente *múltiple*, en cuanto a que presenta concepciones de orden *técnica* y *constructiva/individual*, lo que como se ha dicho supone una contradicción, pues responde a perspectivas educativas diferentes. Esta situación se traduce en una práctica que combina usos de TIC donde expone contenidos (SADP1), como también aquellos en que los estudiantes hacen uso de las TIC para buscar información de modo abierto y para exponer a sus compañeros. Por tanto, esta concepción *múltiple* se refleja en una práctica también difícil de encasillar pues combina usos desde diferentes categorías.

Desde otra perspectiva, es necesario recordar, como se ha demostrado en las tablas II.2.19 y II.2.20, el nivel de asociación de los profesores en cuanto a los tiempos de los SAD, respecto de uso de parte de los estudiantes (SADE) y de los profesores (SADP), mostró una fuerte asociación entre P2, P5, P10, entre P1, P3 y P10 y algo menor aunque igualmente importante entre P6, P7 y P8.

Dadas estas primeras relaciones generales entre concepciones de los profesores y los tipos de uso educativos que hacen de las TIC (SAD) en sus SD, seguidamente se revisarán de modo más específico cuáles son las correspondencias que se pueden establecer entre dichas concepciones y los EI-TIC.

Con todo cabe consignar que todas las SD de la muestra son diferentes, no existiendo, a nuestro modo de ver, dos iguales o incluso parecidas, más bien lo que es posible encontrar es la presencia similar de algunos SAD en las respectivas SD. Incluso, esta diferencia se observa dentro de los agrupamientos que hemos realizado de los profesores por concepción preferente.

3.2 Relaciones entre los perfiles de concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC y los EI-TIC

El Cuadro II.2.15 presenta asociados los EI-TIC de las respectivas SD, con las concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC de cada profesor.

Cuadro II.2.15. Relación entre concepción preferente y EI-TIC más usadas por cada profesor

	Concepción preferente por metacategoría			SAD más utilizados por cada profesor
	Curriculum	Acción didáctica	Tecno/ didáctica	
P1	Crítico	Constructivista/ social	Constructivista/ social	EI-TIC15 Apoya el desarrollo de las tareas por grupo (68,1%) EI-TIC10 Retroalimenta las exposiciones de los estudiantes (7,6%)
P3	Crítico	Constructivista/ social	Constructivista/ individual	EI-TIC15 Apoya el desarrollo de las tareas por grupo (79,5%) EI-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes (8,7%)
P7	Crítico	Constructivista/ social	Múltiple	EI-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos (38,9%) EI-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas (19,7%)
P2	Técnico	Transmisiva/ reproductiva	Transmisiva/ reproductiva	EI-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación (24,4%) EI-TIC15 Apoya el desarrollo de las tareas por grupo (20,8%) EI-TIC14 Lee documentos (11,3%)
P5	Técnico	Transmisiva/ reproductiva	Transmisiva/ reproductiva	EI-TIC21 Resuelve dudas sobre el contenido por grupo (39,2%) EI-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación (25,6%) EI-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes (18,6%)
P10	Técnico	Transmisiva/ reproductiva	Transmisiva/ reproductiva	EI-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea (20,9%) EI-TIC8 Expone contenido con apoyo de presentación (16,5%)
P6	Práctico	Constructivista/ individual	Constructivista/ individual	EI-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea (50,9%) EI-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos (23,6%)
P8	Práctico	Constructivista/ individual	Constructivista/ individual	EI-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea (28,1%) EI-TIC20 Observa pasivamente disertación de estudiantes (26,1%)
P9	Práctico	Constructivista/ individual	Constructivista/ individual	EI-TIC15 Apoya el desarrollo de la tarea por grupos (45,4%) EI-TIC9 Exposición con apoyo de una presentación seguida en cada ordenador (14,7%)
P4	Técnico	Constructivista/ individual	Múltiple	EI-TIC15 Apoya el desarrollo de las tareas por grupo (40,3%) EI-TIC19 Observa a toda el aula el desarrollo de la tarea (15,8%) EI-TIC11 Expone contenidos con preguntas y respuestas (9,3%)

El cuadro II.2.15, refuerza la idea que P1, P3 y P7 tienen una relación de consistencia entre sus concepciones con su práctica en cuanto al EI-TIC15, esto es generar muchas interacciones grupales y apoyar el trabajo de los grupos en torno a cuestiones procedimentales de las tareas.

Por su parte entre P2, P5 y P10 según muestra el cuadro II.2.15, también se mantiene una línea de consistencia, pues en las tres SD uno de los tipos de interacción que preferentemente realizan con uso de TIC es exponer contenidos (EI-TIC8).

En cuanto a las relaciones entre P6, P8 y P9, el asunto no es tan claro, pues se exhibe una relación entre P6 y P8 en el EI-TIC19 y entre P6 con P9 respecto del EI-TIC15, sin embargo no hay coincidencia en los episodios de interacción preferentes entre P8 con P9.

En tanto, la situación de P4 según expone el cuadro II.2.15, se presenta también en cierta medida consistente en cuanto a que sus concepciones son de orden variado (*múltiple*) lo que coincide con sus tres EI-TIC principalmente utilizados, pues éstos corresponden a prácticas de todas las orientaciones, es decir transmisivas (EI-TIC11) y constructivas (EI-TIC15). Asimismo, P4 si bien expresa una concepción con tendencia al control y una enseñanza instrumental, ésta no se condice con una práctica donde existe poca supervisión, y un escaso control del trabajo de los estudiantes, más bien se aprecia una supervisión distante, dirigida fundamentalmente a toda el aula (EI-TIC19).

3.3 Presencia de patrones de uso prototípico de TIC según perfil preferente de concepciones sobre aprender y enseñar

Como se ha establecido en los resultados asociados al objetivo 1 de la tesis, existe una alta relación en cuanto a sus concepciones sobre aprender y enseñar entre los profesores 2, 5 y 10, en las tres dimensiones o meta categorías elaboradas en este estudio. Asimismo, entre P6, P8 y P9 también hay coincidencia en las concepciones en las tres metacategorías. Por otra parte entre los profesores 1, 3 y 7 existe una relación media/alta, en dos de las tres dimensiones, estas son: currículum y acción didáctica, no así en usos educativos de las TIC. El profesor 4 es el más singular de todos, manifestando asociaciones con la mayoría de los profesores pero no lo suficientemente significativas en las tres categorías.

Para establecer la presencia de un patrón en el uso de TIC relacionado a una concepción en particular, asociaremos a los profesores según concepciones preferentes, es decir un primer grupo constituido por P2, P5 y P10 (GP1), un segundo grupo conformado por P1, P3 y P7 (GP2) un tercer grupo que incluye a P6, P8 y P9 (GP3). Las relaciones se realizarán en función de sus semejanzas y diferencias.

a) Grupo de Profesores 1: relaciones entre P2 - P5 – P10 (GP1).

Como podemos apreciar de los resultados expuestos, se observa un patrón de uso de TIC que permite establecer una relación entre concepciones preferentes sobre aprender y enseñar historia con TIC de los profesores que se clasificaron en una concepción de orden externa/transmisiva con sus SAD y sus EI-TIC. Esta relación se puede resumir en los siguientes aspectos:

a) El GP1 presentan, una alta coincidencia en términos que son quienes más usan las TIC ellos directamente y por ende, son las SD en que, porcentualmente, menos las usan los estudiantes (Tabla II.2.7.1).

b) Exhiben una nítida semejanza en cuanto a que son los profesores que mayormente usan las TIC como apoyo a la exposición para presentar contenidos (SADP1), otorgándole en ambos casos cerca del tercio de sus usos a dicha utilización, tal como se exhibe en la tabla II.2.19. Además lo hacen interactuando de modo muy similar (EI-TIC8) tal como se mostró en la tabla II.2.26.

c) en cuanto a los EI-TIC, fue posible encontrar asociaciones entre estos profesores, tal cual se mostró en la tabla II.2.27, en los EI-TIC 8, 15 y 21. Es decir, una concepción de orden *externa transmisiva* favorecería el trabajo con TIC como soporte para el docente para *exponer contenido con apoyo de presentación*, asimismo hay una tendencia a supervisar el trabajo de los estudiantes a través de la *realización de preguntas orales a toda el aula para controlar la comprensión y la resolución de las dudas son preferentemente sobre el contenido*.

En otro sentido, en cuanto al resto de los SAD y EI-TIC no fue posible encontrar alguna asociación. Por ejemplo, como se ha demostrado en la tabla II.2.20.1, referida a los SADE, entre los profesores que manifiestan similares concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC no se encuentran asociaciones en cuanto a los usos que les dan sus estudiantes a las TIC.

En cuanto a las diferencias, en el GP1 encontramos diferentes modos de efectuar su práctica con TIC, ya que hemos establecido que no despliegan en sus SD los SAD de igual manera. Si bien, en ambos estas SD lo que prima es el uso de TIC como herramienta para exponer, el cómo organizan en el tiempo dichas exposiciones no es el mismo.

Así también, otra diferencia se da en que P5 utiliza un gran porcentaje de tiempo de uso por parte de los estudiantes para exponer sus trabajos, SAD que no se presenta ni en P2 ni en P10. A la inversa, en P2 y P10 los estudiantes trabajan desarrollando ejercicios y accediendo a información previamente seleccionada, SAD que en P5 no tiene aparición.

Como se ha podido constatar, existe un patrón común entre las secuencias didácticas del GP1, más bien, en orden a los SAD en que las TIC son usadas por el profesor, así como también, en cuanto a los EI-TIC el vínculo entre estos profesores se encuentra en la D2, relacionado con los formatos para exponer contenidos.

b) Grupo de Profesores 2: Relaciones entre P1 - P3 – P7 (GP2)

De la misma forma, según se ha mostrado, las relaciones entre las concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC y las prácticas educativas del GP2 permiten identificar algunos patrones comunes de despliegue en torno a los SAD y los EI-TIC. Recordemos que estos profesores se asocian en sus concepciones en las metacategorías de *curriculum* y *acción didáctica*.

a) A nivel de SAD, se puede indicar que estos profesores son los que porcentualmente más tiempo la utilizan los estudiantes, tal como se expuso en la tabla II.2.19.1. Por tanto, son quienes tienen mayor presencia de SADE en sus SD

b) También P1 y P3 son los profesores que menos usan las TIC para exponer contenidos (SADP1)

c) En cuanto a los EI-TIC, del GP2 fue posible encontrar vinculación en que no son las SD en que menos se usan las TIC para *exponer contenido con apoyo de presentación (EI-TIC8)*, asimismo son los profesores que más les preocupa *apoyar el desarrollo de la tarea por grupos (EI-TIC15)*, así como también son lo que menos muestran interés en *resolver dudas sobre el contenido por cada grupo (EI-TIC21)*.

d) Cabe señalar que P1 y P7 cuando usan la TIC ellos (SADP) lo hacen de modo preferente para apoyar la conversación con los estudiantes en tanto P3 lo hace para motivarlos con la exposición de un material audiovisual.

En cuanto a las diferencias, al igual que en la relación entre P2 con P5, lo que podemos establecer es que existe una asociación a un patrón común entre concepciones de orden constructivistas con sus prácticas con TIC a nivel de SADP, pero no en torno a lo que hacen sino más bien a que preferentemente no exponen contenidos modo oral con apoyo de presentación, prácticamente no usan las TIC ellos, son las SD donde más uso de las TIC hacen los estudiantes.

Este GP2 exhibe una asociación en la presencia del EI-TIC15, es decir son profesores muy preocupados de apoyar las tareas por cada grupo. Al contrario, P1 y P3 no presentan episodios en que expongan contenidos oralmente con apoyo de presentaciones (EI-TIC8), ni tampoco se les observa preocupados por resolver dudas sobre el contenido (EI-TIC21). Existe, por tanto un patrón vinculado a los EI-TIC relacionados al apoyo del trabajo de los estudiantes, el cual se hace preferentemente en función de la tarea y de modo grupal.

Igualmente, el GP2 no manifiesta similares SAD en cuanto a despliegue, según mostraron los análisis de los respectivos diagramas, en sus propuestas de uso de TIC dentro de sus SD.

En este sentido, estos profesores manifiestan en SAD en que los usos de TIC son acordes con modos de uso dentro de una concepción *constructivista/social*. Prima, en esta concordancia las relaciones entre estos profesores en la M1, es decir respecto del curriculum de historia, pues como se ha mostrado sus concepciones están fuertemente influenciadas por un currículo crítico por tanto con presencia principalmente de SADE, más que de SADP, es más cuando aparecen SADP, estos son preferentemente para motivar (P3) o generar conversaciones (P1 y P7).

c) Grupo de Profesores 3: Relaciones entre P6 – P8 – P9 (GP3)

En relación a las relaciones entre las concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC y las prácticas educativas del GP3 es posible identificar algunos patrones comunes de despliegue en torno principalmente a los SAD no así en función de los EI-TIC. Recordemos que estos profesores se asocian en sus concepciones en las tres metacategorías.

El principal nivel de asociación en GP3 se da a nivel de SAD, al respecto se puede indicar que estos profesores presentan porcentualmente bastante tiempo en que las TIC las utilizan los estudiantes para elaborar productos de aprendizaje.

En cuanto a los EI-TIC, del GP3 no fue posible encontrar vinculación directa entre las 3 SD. Más bien lo que hay son prácticas diferentes, por tanto uso de TIC distintos.

Cabe señalar eso si, que el GP3 cuando usan las TIC (SADP) lo hacen de modo similar, así los tres profesores los hacen solo para apoyar su exposición oral, aunque como hemos visto P6 lo hace muy marginalmente.

En cuanto a las diferencias, entre este GP3 observamos que si bien a los tres profesores les preocupa que sus estudiantes elaboren productos de aprendizaje a través de la búsqueda de información desde Internet, tanto P8 como P9 exhiben SAD en que los estudiantes exponen estos productos al final de la SD, lo que no ocurre con P6.

Igual que los grupos anteriores, el GP3 no manifiesta similares SAD en cuanto a despliegue, según mostraron los análisis de los concernientes diagramas, en sus propuestas de uso de TIC dentro de sus SD.

Establecidos algunos de los patrones de asociación entre concepciones preferentes sobre aprender y enseñar historia con TIC y los usos educativos que ofrece el profesor a sus estudiantes, podemos aseverar que los profesores que presentan concepciones similares tienden a organizar desde un punto de vista estructural su secuencia didáctica de modo parecido en términos de SAD en que el profesor las usa y en los EI-TIC. Sin embargo, este vínculo no es tan nítido en los SAD en que las usan los estudiantes (SADE), así como en el despliegue temporal y secuencial de dichos segmentos durante el despliegue de las SD.

Un ejemplo de lo dicho, es que dos profesores que se han clasificado en una concepción de tipo *externa transmisiva* (P2 y P5), tienden a tener muchos minutos en los SAD con exposiciones de contenido disciplinar, pero estos episodios de exposición por un lado se distribuyen de diferente forma en el tiempo de la SD y además se realizan de diferente manera, con distintos énfasis o recursos (power point, videos, documentos, seguidos en telón, en pantalla, entre otros), así como entre los SADE de sus SD no hay mayores coincidencias. Sin embargo en los EI-TIC se vuelven a encontrar vínculos entre ellos tanto en el modo de supervisar el trabajo como en las interacciones para exponer contenidos.

3.4. Discusión de los resultados presentados. Síntesis de las relaciones entre concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC y sus usos educativos

Según lo expuesto, las concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC identificadas y categorizadas en los profesores, guardan un nivel de vinculación con los usos educativos de las TIC identificados en las respectivas SD, esta evidencia es consistente con los estudios de Boulton-Lewis et.al. (2001), Both (1997), Drenoyanni y Selwood (1998), Matzen y Edmunds (2007), entre otros.

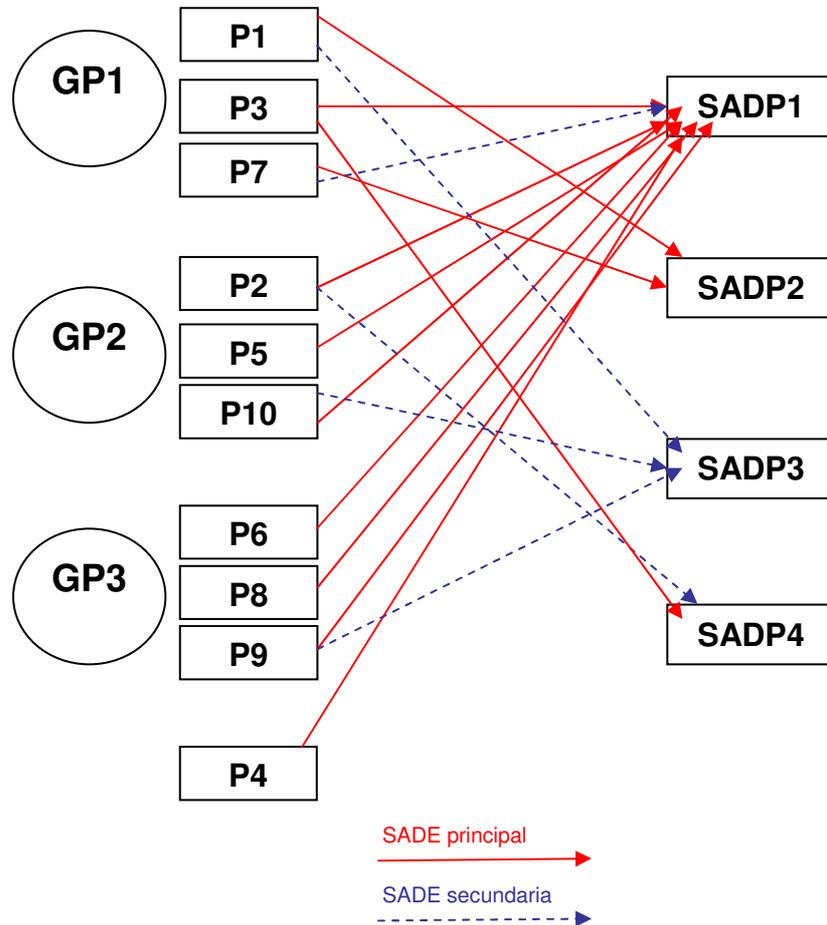
El tipo de relación que es posible establecer se da en función de la estructuración de los segmentos de actuación (SAD), o sea, de los grandes bloques didácticos que aparecen respecto de los tipos de uso de las TIC. Vale decir las relaciones entre concepciones y práctica se conectan en las actividades definidas y su intencionalidad, no así en el despliegue mismo de la SD ni en el modo concreto en que los profesores interactúan con sus estudiantes (EI-TIC).

Para aclarar este punto, sirven unos ejemplos:

1. Ejemplo 1: P2, P5 y P10, usan las TIC preferentemente como apoyo a la docencia, para exponer contenido, lo cual es coincidente con sus concepciones, sin embargo, P2 tiene una mayor diversificación de este tipo de uso de las TIC para *exponer contenido*, así como también los despliega en diferentes momentos de su SD. Por tanto, si bien estos profesores persiguen exponer información, cada uno lo organiza y hace de forma diferente. En razón de este mismo ejemplo, P3, P7 y P8, que manifiestan una concepción diferente, también solo usa las TIC para exponer contenidos, lo que permite señalar que para el grupo de

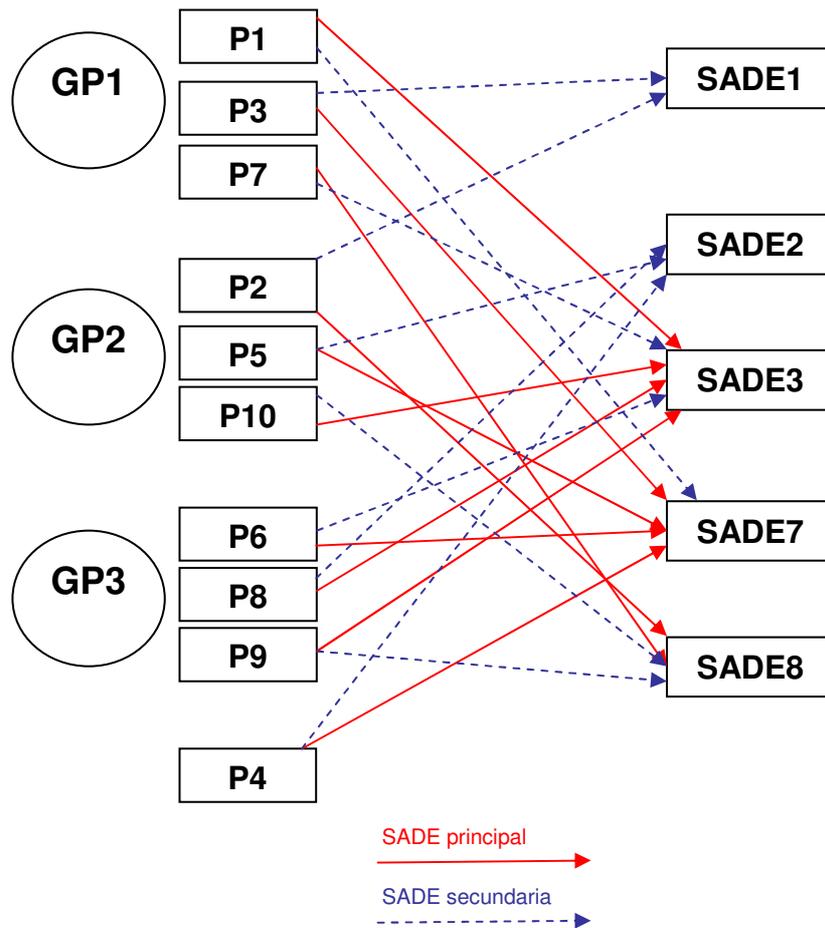
profesores del estudio, cuando las TIC las usa el profesor, mayoritariamente lo hacen como apoyo a la exposición de contenido (ver el diagrama II.2.11). Sin embargo, como se ha visto de los EI-TIC de estos profesores lo hacen de modo diferente.

Diagrama II.2.11. Conexiones principales SADP en cada SD



2. Ejemplo 2: Otro ejemplo, dice relación con el trabajo de los estudiantes, P2, P5 y P10 que tienen similares concepciones no tienen en sus SD igual manifestación de SADE, es decir, proponen usos diferentes a sus estudiantes, incluso en este sentido resultan más parecidas las SD de P4 y P8 con la de P5. Tal como muestran el diagrama II.2.12 donde se exhiben las relaciones entre los profesores y los SADE preferentes.

Diagrama II.2.12. Conexiones principales SADE en cada SD



En cuanto al uso de las TIC en las diez SD, es posible señalar que existe una baja variabilidad, tanto de SAD como de EI-TIC. En relación a lo expuesto teóricamente, las propuestas de actividades o *ayudas educativas* con TIC, pueden ser más o menos flexibles (Azevedo, Crowley y Seibert, 2004). Ante esto, observamos que los casos manifestaron muy poca *flexibilidad* en sus prácticas, más bien el trabajo era muy estructurado (salvo P7 y P9), monótono (P3, P4, P5, P6, P8 y P9) y reiterativo (P2, P3, P4, P5, P6, P8 y P10). Lo que supone la presencia de *andamios fijos* en el uso de las TIC.

Efectivamente, se observan clases monótonas con estudiantes haciendo mucho de lo mismo. Actividades reiterativas, es decir los mismos usos pero puestos en diferentes momentos de la SD. Este es un interesante resultado, consignando que los profesores tuvieron absoluta libertad de escoger las SD que según ellos fuera la más apropiada en cuanto a intensidad de uso de TIC. Esta baja variabilidad contrasta con los tipos de uso que identifican Sigalés et.al. (2009), que da cuenta de prácticas con TIC en que los

profesores las usan de modo más variado. Tal como se muestra en el diagrama II.2.6, en cuanto a los SADP, en nuestra muestra el uso de parte de los profesores es muy poco variado.

Por su parte, la diversidad de contextos de ejecución de las SD, permite aseverar que las condiciones contextuales no tienen más incidencia en sus prácticas, que las concepciones de los profesores, pues por ejemplo, en los colegios religiosos de similares características encontramos profesores con diferencias tanto en sus concepciones como en sus prácticas. Es así como la distribución de los grupos de profesores según concepción sobre aprender y enseñar con TIC preferente llevo a unir en los tres grupos (GP1, GP2 y GP3) a profesores de diferentes contextos. Al respecto la situación más radical se expresa en el GP2, puesto que allí conviven P2 del colegio particular pagado, P5 de un colegio subvencionado religioso y P10 del colegio municipal vulnerable. Lo que viene a ser una evidencia que nos permite levantar con mayor fuerza la idea que la disciplina que se enseña, en nuestro caso historia, tendría gran incidencia tanto en la construcción de las concepciones pero principalmente en su relación con la práctica pedagógica, la cual, según los datos aquí expuestos, no está directamente influenciada por el contexto escolar.

Según lo establecido, estos resultados ubican la investigación en una posición intermedia entre aquellos estudios que plantean que sí existe incidencia de las creencias sobre las prácticas (Hermans, Tondeur, Van Braak y Valcke, 2008; Matzen y Edmunds, 2007) y entre aquellos que como Chen (2008) dicen que no existe tal influencia. En tal sentido, si bien consta un nivel de incidencia de las concepciones sobre el uso educativo de las TIC, esta influencia no viene a condicionar tipos de uso estandarizados según concepción preferente, más bien el nivel de ascendencia es en algunos aspectos, como ya se ha dejado en claro, principalmente en torno al uso que le dan los estudiantes en cuanto a mayor tiempo y al para qué las usa el profesor.

Por tanto que las concepciones condicionen la práctica con TIC de los profesores de historia de la muestra tiene real significancia en función de comprender que las prácticas escolares, las que en definitiva dificultan o permiten procesos de aprendizaje profundo en los estudiantes, vienen mediadas por el pensamiento del profesor respecto de cuestiones de orden esencialmente técnico-pedagógico, el currículum y la didáctica.

En la actualidad los procesos de cambio en la escuela y en las prácticas escolares se asocia de modo irreductible al uso educativo de las TIC en los contextos escolares (Meier, 2005; LLOYD y McRobbie, 2005), con lo cual parece que no es posible en el presente instalar la innovación didáctica sin uso de TIC. Sin embargo, como hemos demostrado los usos tradicionales están aún vigentes en cuanto a incorporación de TIC, permeando incluso prácticas de profesores cuya concepción es de tipo *constructivista*. Aparentemente, la utilización de estos recursos es subsumida por la tradición en un contexto escolar principalmente reproductor y rutinario, de allí que sea necesario insistir en la relevancia de estudiar en qué medida las prácticas pedagógicas están condicionadas por las concepciones de los profesores y su relación con otras variables de contexto (Ruthven, Hennessy y Brindey, 2004).

Seguidamente se expondrán las principales conclusiones de la tesis, junto con las recomendaciones, proyecciones e implicancias educativas del proceso de investigación y de los resultados.

4. CONCLUSIONES

A continuación son presentadas las conclusiones de la tesis doctoral, que se ha desarrollado intentando conseguir tres finalidades:

1. Profundizar en el conocimiento sobre las concepciones de los profesores de historia de educación media sobre enseñar y aprender.
2. Profundizar en el conocimiento sobre las prácticas educativas que los profesores de historia de enseñanza media llevan a cabo en sus aulas con el uso de las TIC.
3. Identificar las relaciones que pueden establecerse entre los tipos de concepciones de los profesores de historia y las prácticas educativas que llevan a cabo en sus clases con el soporte de las TIC.

Seguidamente resumiremos la posición teórica y metodológica adoptada en cada una de estas temáticas, reflexionaremos sobre los resultados alcanzados, señalaremos las principales conclusiones que hemos obtenido y plantearemos algunas recomendaciones y limitaciones de esta investigación en cada una de las temáticas.

1. Las concepciones de los profesores de historia sobre enseñar y aprender

En el capítulo primero de esta tesis se ha expuesto la definición de las concepciones sobre aprender y enseñar historia con TIC sustentada en perspectivas psicoeducativas, epistemológicas y estudios sobre didáctica de la historia y del conocimiento histórico. A consecuencia de este trabajo de indagación teórica, hemos asumido un posicionamiento respecto de la noción de concepción como conocimiento explícito y situado (Ayala y Martín, 1997; Booth, 1997; Boulton-Lewis, 2001; Feixas, 2010; Patrick, 1992; Prosser, Trigwell y Taylor, 1994; Rosario, 2006), desde el cual se estudian las concepciones como una construcción personal ligada al cómo viven las experiencias escolares los profesores, por tanto, son de carácter idiosincrático y vinculadas con la disciplina que enseña el profesor.

A partir de este trabajo se elaboró un cuadro teórico de categorías, el cual permitió preparar la entrevista y discutir los resultados obtenidos en la fase empírica. La decisión de situar el foco sobre cómo se vive la experiencia de enseñar y aprender con TIC, como perspectiva de segundo orden, consignada por el enfoque fenomenográfico, ha sido el sustento del análisis de los datos obtenidos (Booth, 1997; Marton, 1981). Esta perspectiva nos permitió levantar categorías de las concepciones sobre aprender y enseñar historia con uso de TIC distribuidas en tres niveles o categorías: *externa/transmisiva, constructiva/individual y constructiva/social*.

De los resultados de la fase empírica, se identificaron y caracterizaron 12 categorías y 35 subcategorías sobre aprender y enseñar historia con uso de TIC en los diez profesores de la muestra, que fueron organizadas en función de tres núcleos temáticos o metacategorías: acerca de la historia como disciplina curricular, de la acción didáctica y tecno/didáctica. La reflexión sobre los resultados posibilita realizar tres tipos de conclusiones aplicables a los profesores que han formado parte de la muestra del estudio.

La primera, considera que la metacategoría de concepciones *tecno/didáctica* debe ser incluida en las metacategorías de acción didáctica y de curriculum, puesto que sus expresiones, en todos los profesores de la muestra, obedecen a las mismas categorías sobre aprender y enseñar historia con TIC construidas teóricamente en el primer capítulo de la tesis, no estructurándose en rigor para nuestros casos un tipo de concepción específica sobre usos de TIC, más bien ésta se supedita al curriculum y a la acción didáctica.

La segunda, considera que las concepciones para este grupo de profesores son de naturaleza situada, con expresiones focalizadas en sus realidades y vivencias, lo que da cuenta la presencia de 10 perfiles diferentes de los profesores. Esto último confirma el hecho que entre los profesores co-existen *múltiples creencias* respecto de la enseñanza y el aprendizaje, que guardan relación con sus contextos y experiencias (Levin y Wadmay 2006). Por tanto, creemos que los diez profesores del estudio, no se acomodan en sus concepciones a una única macroconcepción de orden general o implícita, lo que discrepa con la idea que postula que las concepciones de los profesores obedecen a grandes *teorías implícitas*, correspondientes con modelos epistémicos organizados

cognitivamente en función de los principales paradigmas del pensamiento humano (Pozo et.al., 2006).

La tercera consideración concierne a que efectivamente los profesores manifiestan concepciones en función de la disciplina escolar que enseñan, debido a la fuerte incidencia en las concepciones de la dimensión *curriculum* y *acción didáctica*, las cuales, se correlacionan con las corrientes teóricas de la enseñanza y el aprendizaje propio de la disciplina, recopiladas en el marco teórico de la tesis. Así, para los diez profesores las concepciones sobre aprender y enseñar con uso de TIC están influenciadas por la historia como disciplina escolar, concordando con estudios que ponen énfasis en las distinciones disciplinares respecto de la configuración de las concepciones (Drenoyianni y Selwood, 1998; Patrick, 1992; Prosser, Trigwell y Taylor, 1994). Por tanto, consideramos que las concepciones de los profesores deben estudiarse como un fenómeno de la cognición situado en sus experiencias particulares, en relación principalmente a la disciplina que enseñan.

Una recomendación, para tener en cuenta en futuras investigaciones, es optar por un tipo de investigación de carácter longitudinal, es decir que puedan realizar un trabajo empírico mas extenso en el tiempo (Levin y Wadmany, 2006), de esta forma se hace factible observar en que medida las concepciones sobre aprender y enseñar historia se van modificando o si bien son cambiantes, por ello recomendamos también la aplicación de entrevistas durante y al final del desarrollo de la secuencia didáctica (SD).

2. Usos educativos de las TIC en las respectivas SD de los diez profesores

En el segundo capítulo del marco teórico, se obtiene como resultado una segunda matriz categorial, esta vez para el análisis de las prácticas educativas con TIC de profesores de historia en educación media. Esta construcción derivó de un nutrido corpus que definió práctica pedagógica y ayudas educativas, presentó tres perspectivas psicoeducativas que han trabajado el uso de TIC en contextos escolares, finalmente, mostró información acerca de estudios relacionados con los usos educativos de las TIC. A partir de lo expuesto en este segundo capítulo, se asume una noción de práctica

docente como un proceso de interacción educativa intencionado desde el profesor (Baquero y Terigi, 1996), por tanto influenciada por sus concepciones. Es así como son descritas prácticas con TIC de profesores de historia, siguiendo el marco de los tres niveles de categorías de concepciones definidas en el primer capítulo de la tesis.

Los principales resultados de la fase empírica exhiben la presencia de 13 segmentos de actuación docente (SAD), 4 en referencia al uso preferente de las TIC del profesor (SADP) y 9 de uso exclusivo de las TIC de los estudiantes (SADE). Asimismo, se han identificado y caracterizado 24 episodios de interacción educativa con TIC (EI-TIC). Mayoritariamente en las diez SD la interacción educativa con TIC ocurre como apoyo desde el profesor al trabajo de los estudiantes con las TIC. Asimismo fue posible adscribir a los profesores en las categorías de prácticas educativas con TIC para profesores de historia construidas en el marco teórico, tres de ellos se acercan a prácticas de tipo *transmisiva/reproductiva* (P2, P5 y P10), tres a prácticas de orden *constructivista-individual* (P6, P8 y P9) y tres a prácticas *constructivista-social* (P1, P3 y P7). Sin embargo, la tendencia dada según la caracterización de las prácticas con TIC en las diez SD, da cuenta de una clase prototípica, principalmente de carácter tradicional.

A partir de la reflexión sobre los resultados del análisis de los usos educativos de las TIC, es posible establecer tres conclusiones aplicables a las diez SD que han formado parte del estudio.

La baja presencia de SADP en las SD, así como un tipo de uso de TIC preferentemente *instrumental*, nos hace reflexionar por un lado, que existe poca variedad de usos de TIC cuando quien las usa es el profesor; mientras que por otro lado, existe mayor variedad en las propuestas que hace el profesor para el uso de TIC de parte de los estudiantes. Efectivamente, lo primero que se puede concluir es que lo habitual en las SD analizadas fue hallar prácticas con una baja presencia de tipos de uso marcadamente constructivistas. Con ello, no hemos podido confirmar lo que han mencionado algunos autores como Hermans et.al. (2008), Judson (2006) o Matzen y Edmus (2007), respecto de que las TIC favorecerían o se asocian con la presencia de prácticas constructivistas, al contrario nuestros datos arrojan que la presencia mayoritaria es de prácticas tradicionales (transmisivas y reproductivas).

Sin embargo, en segundo término, es relevante destacar una cierta amplitud y variabilidad de tipos de SAD que han aparecido, principalmente aquellas centradas en el aprendizaje de los alumnos (no en la enseñanza del profesor), lo que indica que los profesores del estudio cuando piensan en el uso de TIC lo hacen en función de que la utilicen los estudiantes (SADE).

En tercer término, los resultados asociados al análisis de los usos educativos de las TIC, permiten afirmar que en las SD de la muestra existen dos formatos prototípicos de uso de las TIC. El primer formato, se define en cuanto a que los SADP1 y los EI-TIC asociados a la D2, tienen mayor presencia en las SD de los profesores con tipos de prácticas *externas/transmisiva* (P2, P5 y P10), lo cual se representa, en que éstos profesores hacen un uso limitado de las TIC, quienes la usan lo hacen preferentemente para exponer contenido disciplinar. Un segundo formato prototípico en el uso de TIC, se establece con la evidencia que muestra que los profesores con prácticas cercanas al *constructivismo ya sea individual o social* (P1, P3, P6, P7, P8 y P9), presentan la mayor presencia, en tiempo, en sus SD de usos de las TIC por parte de los estudiantes (SADE) y de EI-TIC asociados a la D3.

Un aspecto a profundizar en la fase empírica del análisis de las SD, se focaliza en el estudio de la práctica con TIC, pues consideramos que queda pendiente un nivel analítico más específico y fino de las interacciones con usos de TIC, relacionado con los patrones discursivos y las acciones que efectivamente desarrollan los estudiantes en los ordenadores.

3. Relaciones entre tipos de concepciones sobre aprender y enseñar historia con los usos educativos de las TIC

Nuestro posicionamiento teórico asume que los usos educativos de las TIC se ven influenciados por las concepciones sobre aprender y enseñar historia de los profesores, vinculadas a dimensiones curriculares, didácticas y sobre el uso de TIC. Asumimos, por tanto, que existe relación entre las concepciones de los profesores y lo que hacen en sus prácticas educativas (Brown, 2003; Drenoyianni y Selwood, 1998;

Levin y Wadmany, 2006; Judson, 2006; Matzden y Edmus, 2007). La opción metodológica definida con el propósito de buscar relaciones entre concepciones sobre aprender y enseñar historia y las prácticas pedagógicas con uso de TIC, consistió en la realización de un trabajo de *interrelación interpretativo* (Sandin, 2003), que estableció patrones prototípicos entre las concepciones preferentes por meta categorías de cada profesor con los SAD y EI-TIC respectivos. Las evidencias empíricas permitieron encontrar, a nivel de metacategorías de concepciones, las siguientes relaciones con los usos educativos de las TIC.

A partir de la interrelación de los resultados obtenidos en la caracterización de las concepciones sobre aprender y enseñar historia y del análisis de las SD con uso de TIC de los profesores, hemos apreciado que las concepciones de los profesores sobre el *currículum influyen en los usos de las TIC que profesores y alumnos hacen en las SD*. Un profesor cuya concepción está preferentemente marcada por una concepción *técnica* (P2, P4, P5 y P10), tiende a usar las TIC para exponer contenido objetivo, presentando una historia entendida como relato del pasado. Igualmente, hay relación también en las SD de P1, P3 y P7 con una concepción crítica del currículum y una práctica acorde con ello, donde lo que prima son las TIC al servicio de la relación, pues son más dialógicos con las TIC y sus estudiantes. También existe vínculo en las SD de P6, P8 y P9, quienes con una concepción práctica, son quienes (junto a P3) más tiempo propone a sus estudiantes el uso de TIC y les preocupa que elaboren un producto de aprendizaje con apoyo del profesor al trabajo grupal.

Por otra parte, las concepciones sobre *acción didáctica*, también inciden en las prácticas con TIC. Lo cual se demuestra en que P1, P3 y P7 que coinciden es sus concepciones sobre *acción didáctica* tienen alta coincidencia en el uso del EI-TIC15, aunque no en cuanto a la presencia de los SAD, donde su relación, está construida en función de que ellos no hacen uso de las TIC, por tanto son quienes presentan usos principalmente de sus estudiantes. Asimismo, P4, P8 y P9 realizan prácticas en que los estudiantes elaboran un producto que es expuesto al resto de los compañeros (solo P6 no sigue esta secuencia).

Respecto de las concepciones de tipo *tecno didácticas*, observamos que no se logró encontrar, en los profesores de la muestra, mayores influencias de este tipo de

concepciones con la presencia de los SAD o EI-TIC. De hecho, cuando son presentadas las concepciones en esta dimensión se observan asociaciones entre profesores que no se vinculan en las metacategorías 1 y 2 (véase tabla II.2.3). Por ello planteamos que esta dimensión debe, en futuros estudios, incluirse ya sea en la dimensión currículum en cuanto a su uso en el centro educativo (proyecto institucional) o para planificar actividades con TIC; o bien, circunscribirse en la metacategoría acción didáctica, en virtud de las aplicaciones concretas y efectos en el aprendizaje y la enseñanza de la historia con uso de las TIC.

En definitiva, es el GP2 que exhibe una concepción preferente de orden *externa/transmisiva* quienes presentan entre si una mayor incidencia de sus concepciones sobre sus prácticas educativas con uso de TIC.

4. Influencia de las concepciones sobre la práctica pedagógica.

La interrelación de los resultados exhibidos en la tesis nos permite establecer algunas conclusiones generales en relación a la muestra de diez profesores y algunas conjeturas respecto de las evidencias y hallazgos.

En primer lugar, se ha demostrado que las relaciones entre concepciones y las prácticas con uso de TIC se dan a niveles de SAD y EI-TIC. Estas influencias se presentan en todos los profesores del estudio. Es decir, existe incidencia de las concepciones sobre aprender y enseñar historia sobre los usos educativos de las TIC en profesores de concepciones *externa/transmisiva* y *constructivistas*. Sin embargo, este vínculo entre concepciones y uso de TIC no se observa cuando se busca la relación en el despliegue de SAD dentro de las sesiones en las SD, ni en los modos de usos de TIC que se les propone a los estudiantes (SADE).

Una segunda conclusión establece que el tipo de concepciones sobre enseñar y aprender que tenga el profesor, influye en cómo se reparte el tiempo de uso de las TIC entre el propio profesor y sus alumnos. Los profesores de la muestra con una concepción *externa/transmisiva* (P2, P5 y P10), tienden a usar más tiempo el ordenador

(SADP), mientras que los profesores con una concepción de orden *constructivista* (P1, P3, P6, P7, P8 y P9) exhiben las SD con mayor uso de TIC de parte de los estudiantes (SADE).

Una tercera conclusión indica que hay patrones de usos prototípicos de las TIC asociados a concepciones preferentes. Esta relación está referida a que profesores de similares concepciones desarrollan su docencia mediante SAD y EI-TIC parecidos. Por tanto, existen ciertos patrones que es posible identificar en el uso de TIC en clases de historia, asociados a un tipo de concepción preferente sobre aprender y enseñar.

La principal conclusión a la que llega esta tesis doctoral es que existe una interrelación posible de establecer entre concepciones sobre enseñar y aprender y prácticas docentes con TIC. Esta conexión entre concepciones y uso de TIC se evidencia en los patrones de usos prototípicos establecidos por grupos de profesores según concepción preferente (GP1, GP2 y GP3). Ello nos hace suponer, que los usos educativos de las TIC están integrados dentro del sistema didáctico de un profesor como un elemento en alguna medida supeditado a sus concepciones sobre Enseñar y Aprender. Estas concepciones operan como un conocimiento regulador que prevalece y es utilizado como uno de los criterios que considera el profesor al momento de seleccionar qué tipos de TIC son asumibles y, por lo tanto coherentes, con un tipo de concepción, y también cómo serán usadas estas TIC para poner en juego una determinada intencionalidad educativa en las aulas.

Respecto de esto, la toma de decisiones didácticas que efectúa un profesor están influenciadas por sus concepciones, de allí que emerja como fundamental el conocimiento explícito de estas concepciones si lo que se pretende es cambiar una práctica pedagógica. El alcance de este planteamiento se extiende más allá del uso de TIC en contextos escolares, expresándose como aspecto fundamental del trabajo didáctico en la formación de profesores de historia, pues lo que hemos demostrado es que la disciplina de la historia tiene una fuerte incidencia no sólo en cómo se proponen usos de TIC sino también en como se enseña.

En consecuencia, un conjunto de concepciones sobre el curriculum de historia y sobre la acción didáctica que conviven dentro del sistema cognitivo de un profesor

guían u orientan de modo parcial los usos de TIC, su incidencia se da principalmente respecto al para qué la usa el profesor y de algunos tipos de interacción. Con ello consideramos que además es necesario indagar en la presencia de otros factores de tipo contextuales, que junto a las concepciones terminan configurando las decisiones y acciones que toma el docente, por tanto que también presentan un nivel de incidencia, tal cual los indagan los trabajos de García-Valcárcel y Tejedor (2010) y De Pablos, Colás y González (2010) o en términos específicos los aspectos culturales y las actitudes ante las TIC, que pueden potenciar o inhibir su uso en el aula (Albirini, 2006).

En efecto, los resultados de la tesis dan sustento parcial al hecho de aseverar con absoluta certeza que las concepciones definen o condicionan las prácticas pedagógicas, más bien, lo que si es posible conjeturar es una idea a modo de hipótesis en torno a que la relación esta definida por la presencia de un conjunto de concepciones sobre enseñar y aprender historia, las que determinan la presencia de un conjunto de prácticas con TIC. Lo que proponemos luego de realizado este estudio, es que se ha de contemplar esta idea en futuros estudios que trabajen sobre las variables, condiciones o aspectos que inciden sobre las prácticas pedagógicas o en la toma de decisiones didácticas.

4.1. Proyecciones en líneas de investigación

Teniendo en cuenta lo que acabamos de exponer y de otras cuestiones que se derivan del estudio realizado, a continuación, apuntamos esquemáticamente cuáles deberían ser, a nuestro juicio, líneas de investigación que deberían llevarse a cabo en el ámbito de las relaciones sobre las concepciones de profesores y los usos educativos de las TIC. Para ello, estructuramos futuros ámbitos de investigación en coherencia con los tres temas claves en los que se ha focalizado nuestro estudio: las concepciones sobre aprender y enseñar, el uso educativo de las TIC y las relaciones entre concepciones y prácticas.

Una primera línea de indagación debe profundizar en las concepciones de los profesores, como un área que permita instalar y apoyar en la formación del profesorado el trabajo sobre los procesos de cambio epistemológico, como sustrato al aprendizaje de contenidos propios de las áreas y disciplinas. Pues como observamos, las concepciones tienen un importante componente atribuible a las experiencias de los profesores, por tanto, sus procesos formativos inciden en la configuración de las concepciones sobre aprender y enseñar que construyen. Es relevante en este ámbito observar la evolución de las concepciones en los futuros profesores durante su proceso formativo, así como cuando comienza su carrera profesional y cuando ésta contempla algún tiempo de desarrollo.

En el mismo sentido, para ampliar el estudio de las concepciones, se recomienda la realización de investigaciones comparadas de profesores de diferentes disciplinas. De este modo, creemos que estableciendo de modo claro y explícito las distinciones o semejanzas entre los profesores de diferentes disciplinas escolares, la investigación psicoeducativa, se acercará mayormente a descubrir qué es posible atribuirle al campo disciplinar específico en la configuración de una concepción en un profesor. Si bien existen trabajos que incluyen profesores de diferentes disciplinas, sus propósitos principales no han sido establecer las diferencias en cuanto al peso disciplinar en la configuración de concepciones.

Relacionado con el uso de TIC, no cabe duda, que se ha de seguir profundizando en los *usos reales* de las TIC en el aula, para ello es fundamental realizar estudios en los salones donde se usan los ordenadores, es decir, trabajos en contextos y secuencias didácticas naturales. Por tanto, se recomienda desarrollar investigaciones que profundicen aún más en el análisis de las prácticas.

Las investigaciones en el área del uso de las TIC, si bien deben continuar con la segmentación en SAD y EI-TIC, como unidades de análisis de los usos educativos de las tecnologías, propuestos en esta tesis, consideramos que éstos se deben ampliar a los patrones discursivos y las actividades que efectivamente realizan los estudiantes. Por tanto, la línea de investigación sugerida sobre *usos reales* de las TIC en contextos escolares, debe ampliar las unidades de análisis al discurso instructivo, por medio de métodos psicolingüísticos y a las acciones llevadas a cabo por los estudiantes, a través de la captura de los trabajos realizados en los ordenadores y de sus percepciones respecto de las actividades desarrolladas.

En cuanto a estudios que relacionen las concepciones con los usos educativos de las TIC, creemos que una línea de investigación en este ámbito, debe profundizar en estudios longitudinales, de manera de ampliar el campo de investigación a cuestiones interdisciplinarias del fenómeno educacional. En esta línea se propone que la investigación psicoeducativa sobre las relaciones entre concepciones y prácticas, sea parte de un equipo de investigación interdisciplinario, de forma de intentar comprender globalmente el impacto de la tecnología en la innovación educativa. Este tipo de investigaciones permitirán hacer un seguimiento de la evolución de las concepciones de los profesores en el tiempo, en conjunto con estudios que persiguen otros intereses específicos (etnográficos, didácticos, sociológicos, entre otros) que posibiliten de modo holístico observar el grado en que efectivamente incide una concepción sobre la práctica docente, considerando la gran cantidad de dimensiones que conviven en el sistema escolar.

4.2. Implicaciones educativas

Retomando las orientaciones expuestas en la introducción de esta tesis respecto del rol del profesorado en los procesos de cambio educativo y de las TIC como símbolos de las transformaciones en la actualidad, a continuación se desarrollan las implicancias educativas que emanan de los resultados de esta tesis, las que son expuestas como retos o desafíos para las personas que directamente están vinculadas al ámbito educacional, a través de un texto (auto)crítico estructurado en dos niveles: la innovación educativa con TIC en los contextos escolares y la formación del profesorado.

En primer lugar, una de las cuestiones más controversiales en torno al cambio educativo tiene que ver con la reproducción de las prácticas escolares, es decir, se viene haciendo siempre lo mismo desde hace mucho tiempo. Con ello la incorporación de TIC como artefactos que sirvan a la instalación de procesos innovadores que promuevan la renovación de las prácticas, es algo que no ha tenido el éxito pronosticado. Nuestra tesis entrega antecedentes relevantes en función de que si bien los profesores pueden percibir la importancia y relevancia de las TIC, no logran llevar a cabo prácticas constructivistas (innovadoras) con éstas, lo cual se debe, en gran medida, a que sus estructuras de pensamiento siguen ancladas en paradigmas tradicionales.

Con ello, las TIC en sí mismas no son artefactos que cambien las prácticas, en este sentido se debe dar, en el sistema escolar, un paso más allá del simple acto de instalar ordenadores o de promover por *decreto* prácticas innovadoras.

Como hemos demostrado con los profesores de historia de la muestra, las prácticas con uso de TIC guardan relación con un tipo de concepción preferente sobre aprender y enseñar la cual es idiosincrática y situada. Por tanto, a la instalación de TIC en las escuelas y a la facilitación de usos innovadores, se ha de agregar el trabajo con las concepciones docentes, de modo que efectivamente se pueda cumplir con el anhelo de transformar las prácticas docentes hacia modelos constructivistas con uso de tecnología.

También, en relación con la innovación y las TIC, planteamos un desafío al estudiantado, pues el trabajo con TIC supone el desarrollo de competencias particulares que le implican aprender a ser estratégico. El uso de TIC en el marco de un enfoque constructivista, son los estudiantes quienes deben protagonizar el proceso, lo que les exige otro nivel de compromiso. Las TIC son parte de sus *circunstancias*, el reto pasa por producir con ellas procesos de aprendizaje profundo. Tal vez, en cuanto a la incorporación de las TIC en los procesos de aprendizaje escolar, los jóvenes tengan mayores propuestas, darle cabida a sus iniciativas es parte de un cambio de la escuela hacia una cultura del aprendizaje.

Para los padres, madres y apoderados, también hay un desafío latente, que tiene que ver con asumir un rol activo y responsable en cuanto al uso de las TIC por parte de los estudiantes. Ya que, como hemos establecido, las demandas sociales a la escuela tienen un techo, que pone la misma sociedad que cobija al sistema escolar.

Por tanto, el reto a la escuela está puesto en construir una comunidad de aprendizaje que considere a los sujetos que participan de ella, no sólo como personas que actúan si no también que piensan, que tienen arraigadas creencias sobre los procesos de aprender y enseñar que muchas veces dificultan el logro de los propósitos educativos, pero que se pueden modificar en base a un trabajo tendiente a su explicitación y discusión.

El segundo nivel de implicancias educativas de la tesis tiene que ver con lo que ocurre con la formación de profesores (aunque parte de este desafío puede ser extrapolable a otras profesiones). Las concepciones de los profesores de aula están fuera de los contenidos formativos en la mayoría de las carreras de formación inicial del profesorado, es decir, casi no se considera al profesor de aula, cómo vive su experiencia, cómo se ha construido en cuanto profesor. Esto constituye una paradoja, el profesor como tema de estudio está ausente de la formación del profesorado.

En el mismo sentido, las concepciones de los futuros profesores está ausente de la formación de los futuros profesores, esto también es una paradoja. ¿Cómo podemos de-construir una concepción si no sabemos cuál es precisamente dicha concepción previa?, es decir, metodológicamente se suele partir desde un discurso idealista que

prescribe orientaciones pedagógicas, sin tener en cuenta muchas veces lo que los futuros profesores traen como conocimientos previos respecto del aprendizaje y la enseñanza. Esto supone, que finalmente no son trastocadas las concepciones originales, pues no se logra efectivamente un cambio conceptual, lo que conlleva a que muchos profesores cuando inician su carrera profesional tiendan a repetir modelos didácticos de sus profesores de primaria, donde lo más probable las TIC no hayan tenido cabida.

No cabe duda, hay que incorporar el trabajo con las concepciones en la formación profesional de profesores, tanto inicial como permanente. En la teoría del déficit, se parte pensando que los profesores carecen de conocimientos y estrategias, con lo cual hay que entregarles herramientas (o recetas) para que cambien. La otra opción, es considerarlos como sujetos que tienen un conocimiento de lo que se les va enseñar, para desde allí construir los contenidos de aprendizaje. Los futuros profesores tienen modelos de *buenos* profesores, los profesores en ejercicio poseen modelos mentales de buenas prácticas, con ello como materia inicial de base, se han de construir procesos formativos re-constructivos.

Otra implicancia relevante, extraída de esta tesis, indica que un profesor se forma en la unidad de lo disciplinario con lo pedagógico. Un profesor no es un especialista en historia que enseña, es un *profesor de historia*. Cabe hacer notar esta distinción pues los profesores del estudio con marcado interés por la historia como estudio del pasado (énfasis en la disciplina, la licenciatura en historia y la formación de *historiadores*), concurren en prácticas y concepciones del paradigma conductista, con prácticas transmisivas. Esto hace sospechar que una perspectiva *técnica* de la enseñanza, esta asociada a un proceso formativo centrado en la disciplina de la historia, lo cual configura concepciones y prácticas docentes con énfasis en transmitir el contenido disciplinario, es decir, un enfoque que centra la enseñanza de la historia en el pasado, por tanto una enseñanza tradicional (Benejam, 1998).

En estas implicancias educativas, se han destacado los aspectos en que esta investigación puede contribuir por un lado para el proceso de integración de las TIC en las aulas de educación escolar, y por otro, para diseñar procesos de formación del profesorado que integre a las concepciones como un elemento metodológico y temático. Creemos, que en la medida que las concepciones sobre aprender y enseñar de los

profesores sean consideradas, entre otros factores, será posible incorporar las TIC en beneficio de las transformaciones y las mejoras que se exigen a la educación en la actualidad, de otro modo, las tecnologías servirán a las prácticas tradicionales instaladas, las que son generalmente transmisivas.

Finalmente, el estudio sobre las relaciones entre prácticas y las concepciones de los profesores llevado a cabo, nos faculta para señalar que cualquier proceso de transformación educativa en las escuelas, debe ir acompañado de un proceso de cambio conceptual en los profesores, que junto a las debidas condiciones contextuales, conlleve a la mejora de los aprendizajes estudiantiles.

BIBLIOGRAFIA

- Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes towards information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47, 373–398.
- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *EDUCAUSE*, 41(2):32-44. doi:<http://goo.gl/yzyaE> [20/11/2011].
- Álvarez-Gayou, J. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Ciudad de México: Paidós Educador.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, M. (2000). La Red ENLACES en Chile. Incorporación de la Informática a las Tareas Pedagógicas: una Historia que Alumbrará un Promisorio Futuro. *Perspectiva Educacional* 35-36: 133-151.
- Arancibia, M. (2001). Reflexiones en torno a la aplicabilidad pedagógica de la informática: Apuntes para un trabajo transdisciplinario en el currículo escolar. *Estudios Pedagógicos*. 27, 75 – 95.
- Arancibia, M. (2002). Transformaciones en las organizaciones educativas que posibiliten aprendizajes transdisciplinarios con utilización de recursos informáticos. *Estudios Pedagógicos* 28: 143-156.
- Araújo, J., y Chadwick, C. (1988). *Tecnología educacional. Teorías de la Instrucción*. Barcelona: Paidós.
- Área, M. (1996). La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del currículo. Comunicación presentada en el XI Congreso Nacional de pedagogía, San Sebastián / España. Recuperado de: <http://goo.gl/QbziO> [20/11/2011].
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagès, J (ed.): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva, 19-39.
- Armstrong, V., Barnes, S., Sutherland, R., Curran, S., Mills, S. y Thompson, I. (2005). Collaborative research methodology for investigating teaching and Learning: the use of Interactive whiteboard technology. *Educational Review*, 57 (4) 457 – 469.
- Ayala, C. y Martín, C. (1997). El desarrollo de la concepción infantil sobre el aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 35-60.
- Azevedo, R., Cromley, J. y Seibert, D. (2004). Does adaptive scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning with hypermedia?. *Contemporary Educational Psychology* 29 (3), 344-370.
- Badia, A. (2003). L'acció docent i l'ús educatiu de les tecnologies de la informació i la comunicació. *Llengua i Ús*, 26, 88-96.
- Badia, A. (2006). «Ayudar a aprender con tecnología en la educación superior». En: Badia, A. (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.º 2. doi:<http://goo.gl/G3RQ4> [20/11/2011].

- Badia, A., Barberà, E., Guasch, T., Espasa, A. (2011). Technology educational affordance: Bridging the gap between patterns of interaction and technology usage. In: *Digital Education Review*, 19, 20-35. doi:<http://greav.ub.edu/der> [30/11/2011].
- Badia, A., Barberà, E., Coll, C. y Rochera, M. (2005). La utilización de un material didáctico autosuficiente en un proceso de aprendizaje autodirigido. *RED Revista de Educación a Distancia*, número monográfico III. doi:<http://goo.gl/KwLCr> [20/02/2009].
- Baray, H.L. (2006) *Introducción a la metodología de la investigación* Edición electrónica. doi: www.eumed.net/libros/2006c/203/ [01/05/2012]
- Barba, C. y Capella, S. (coords.) (2010). *Ordenadores en el aula. La clave es la metodología*. Barcelona: Grao.
- Barberà, E (2008). Calidad de la enseñanza 2.0. *RED, revista de educación a distancia*. VII- 30. doi:<http://www.um.es/ead/red/m7/> [30/11/2011].
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, Vol. 84 N° 2, 191 – 215.
- Bautista, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes*. doi:<http://xurl.es/lms91> [30/11/2011].
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Becerra, G. (2003). *Maestros y computadoras. Percepciones y significados*. Guadalajara: Ediciones Universidad de Guadalajara.
- Benejam, P. (1998). Las finalidades de la educación social. En: Benejam, P. y Pagés J. (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Blanchard, M., Metcalf, A., Degney, J., Herman, H. y Burns, J. (2008). Rethinking The Digital Divide Findings From A Study Of Marginalised Young People's Information Communication Technology (ICT) Use. *Youth Studies Australia*, 27(4), 35-42.
- Bloch, M. (1975). *Introducción a la historia*. México DF: Fondo de Cultura Económica
- Booth, S. (1997). On Phenomenography, Learning and Teaching. *Higher Education Research & Development*, 16: 2, 135 — 158.
- Boulton-Lewis, G., Smith, D., McCrindle, A., Burnett, P. y Campbell, K. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction* 11, 35- 51.
- Bourdier, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bork, A. (2004). How Can We Aid the Learning of Young Children with Computers. *Association for the Advancement of Computing In Education*, 12(1), 1-8.
- Braudel, F. (1974). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.

- Brown, G. (2003). Teachers` Instructional Conceptions: Assessment`s relationship to learning, teaching, curriculum, and teacher efficacy. Conference of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education (AARE/NZARE) Auckland. Recuperado de: <http://goo.gl/4wJVT> [21/11/2011]
- Brownlle, J., Purdie, N. y Boulton-Lewis, G. (2003). An investigation of student teachers` knowledge about their own. *Learning Higher Education*, 45, 109–125.
- Cabero, J. (1991). Actitudes hacia los computadores y la Informática. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. doi:<http://goo.gl/8mSHn> [21/11/2011]
- Cabero, J. (Eds). (2007). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Camillioni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Eds.) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. (pp. 11-25) Buenos Aires: Paidós.
- Camillioni, A. (1997). *Los Obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Candela, A. (2005). Construcción discursiva y la ciencia en el aula. En Quintanilla, M. *Diálogos didácticos*. Santiago de Chile: PUC.
- Carretero, M y Voss, F. (Eds.) (2004). *Aprender y pensar la Historia*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev* 1. 3-7
- Castells, M. (1997). *La Era de la Información., Volumen 1, La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro-Kikuchi, L. (2005). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Lima: Ceguro editores.
- Chen, C. (2008). Why Do Teachers Not Practice What They Believe Regarding Technology Integration?. *The Journal of Educational Research*. 102(1). 65-75.
- Chinn, M. y Fairlie, R. (2010). ICT Use In The Developing World: An Analysis Of Differences In Computer And Internet Penetration. *Review Of International Economics*, 18(1), 153–167.
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Educación* 33(2), 131-143.
- Clark, M. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Witrock, M. *La investigación de la enseñanza*. III. Barcelona: Paidós.
- Cólas, P. (2003). Internet y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. *Comunicar* 20, 31-36.
- Cobo, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0: inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona: Universitat de Vic.
- Cobo, C. y Moravec J. (2011). *Aprendizaje invisible*. Barcelona: Editorial UAB.
- Cole, J. (2004). The Digital Future Report. Surveying The Digital Future. *Los Ángeles: Center for the Digital Future*. doi:<http://xurl.es/xayl1> [30/11/2011].

- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C. Marti, E, Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sole, I. y Zabala A. (1996). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Coll, C. y Rochera M. (2000). Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y aprendizaje* 92: 109-130.
- Coll, C. (2005). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la Educación. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2. *Psicología de la educación escolar* (pp. 29-66). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Mauri M. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *REDIE* v.10 n.1. doi:<http://goo.gl/OIatq> [08/11/2011].
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2005). *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2. *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Rochera, M. y Colomina, R. (2010). Situated uses of ICT and mediation of Joint activity in a primary education instructional sequence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2), 517 – 540.
- Collingwood, R. (1977). *Idea de la historia*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Colomina, R., Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y aprendizaje*, 93, 67-80.
- Colomina, R., Rochera M. y Mauri, T. (2005). Cambios en la enseñanza con TIC una oportunidad para saber más sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y mejorar la ayuda educativa. I Congreso Internacional sobre Psicología y Educación en Tiempos de Cambio. Barcelona, febrero. Recuperado de: <http://xurl.es/h5isc> [20/11/2011].
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (1997). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata Ediciones.
- Coon, D. (2005). *Fundamentos de la Psicología*. México: Thomson.
- Cope, Ch. (2006). *Beneath the surface: the experience of learning about information systems*. California: Informing Science Institute.
- Cox, C. (2003). *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Craig, P. y Trowler, P. (2003). *Realizing qualitative research into higher education*. England: Ashgate Publishing, Ltd.
- Crawford, R. (1999). Teaching and learning IT in secondary schools: towards a new pedagogy?. *Education and Information Technologies* 4, 49-63.
- Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo*. Madrid: Edic. Morata.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*. New York: Columbia University.

- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: Krainer, K. y Goffree, F. (eds.), *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*. Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematik didaktik 43-50.
- Dawson, Ch. y Rakes, G. (2003). The influence of principals? Technology training on the integration of technology into schools. *Journal of Research on Technology in Education*. 36 (1), 29 – 49.
- Deaney, R., Ruthven, K. y Hennessy, S. (2006). Teachers' developing 'practical theories' of the contribution of information and communication technologies to subject teaching and learning: an analysis of cases from English secondary schools. *British Educational Research Journal* 32 (3), 459–480.
- De Pablos, J., Colás, P., González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51.
- Devlin, M. (2006). Challenging Accepted Wisdom about the Place of Conceptions of Teaching in University Teaching Improvement. *International Journal of teaching and Learning in Higher Education* 18 (2), 112 – 119.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Díaz, Á. (1997). *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
- Dienes, Z. y Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioraland Brain Sciences* 22, 735-808.
- Doménech, F. y Gómez, A. (2004). Trainee teachers' conceptions of teaching and learning, classroom layout and exam design. *Educational Studies* 30(4), 355 - 372.
- Drenoyianni, H. y Selwood, I. (1998). Conception or misconceptions? Primary teachers' perceptions and use of computers in the classroom. *Education and information Technologies* 3, 87-99.
- Duart, J. y Sangrá, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dwyer, T. (2004). Tecnologías de información y comunicación Sus impactos sobre la pedagogía, la investigación y los paradigmas en las ciencias sociales. *Investigaciones Sociales* N° 12 [Lima], 325-335.
- Dysthe, O. (2002). The Learning Potential of a Web-mediated Discussion in a University Course. *Studies in Higher Education*, 27:3, 339 – 352.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Estepa, J. (2000). La investigación sobre el conocimiento profesional de los Profesores para enseñar ciencias sociales. Ponencia presentada al XI Simposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Huelva - España. Recuperado de: <http://goo.gl/56Jt4> [20/11/2011].
- Estepa, J., Ávila, R. y Ferreras, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education* 24 2095–2107.
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución Educativa*. Barcelona: Paidos.

- Entwistle, N. y Peterson, E. (2004). Conception of learning and knowledge in higher education: relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research* 41, 407 – 428.
- Evans, R. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory and research in social education*, 17 (3). 210 – 240.
- Evans, R. (1990). Teacher conceptions of history revisited: ideology, curriculum and student belief. *Theory and research in social education*, 18 (2). 101 – 138.
- Febvre, L. (1970). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. doi: www.uv.es/RELIEVE [20/11/2011].
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata Ediciones.
- Friedman, A. (2009). The effect of teachers' conceptions of student abilities and historical thinking on digital primary source use. In: Lee, J y Freidman, A. (eds.). *Research on Technology in Social Studies Education*. 189 – 204.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza*. México D.F.: Siglo XXI.
- Friera, F. (1995). *Didáctica de las ciencias sociales. Geografía e Historia*. Madrid: ediciones de la Torre.
- García Valcárcel, A. y Tejedor, F. J. (2010). Evaluación de los procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147.
- Geertz, C. (1991). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: GEDISA.
- Gewerc, A. (2007). Blogs y escuelas: ¿dos culturas opuestas? *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 223, 51-56.
- Gimeno, J. (1998). *Didáctica y currículo*. Barcelona: Morata.
- Gimeno, J. (2002). *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Goldrine, T. y Rojas, S. (2007). Descripción de la Práctica Docente a través de la interactividad profesor-alumnos. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, N° 2: 177–197.
- González, I. (2001). El juego en la historia social y el juego en el aprendizaje de las ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales* 30, 7-22.
- Goodson, I. y Managan, J. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Greene, B. y Land, S.(2000). A Qualitative Analysis of Scaffolding Use in a Resource-Based Learning Environment Involving the World Wide Web *Journal of Educational Computing Research* 23(2), 151-179.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

- Guerrero, F. Sánchez, N. y Lurduy, O. (2006). La práctica docente a partir del modelo DECA y la teoría de las situaciones didácticas. Comunicación V Encuentro Internacional de Matemática. Colombia. doi: <http://xurl.es/wvuhh> [30/11/2011].
- Gutiérrez, A. (2004). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Madrid: Gedisa
- Hammond, M., Reynolds, L. y Ingram, J. (2011). How And Why Do Student Teachers Use ICT? *Journal Of Computer Assisted Learning* 27, 191–203.
- Hannafin, M. (1996). Research on and research with emerging technologies. En D.H. Jonassen (comp.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technologies* (pp. 549-571). Nueva York: McMillan Library.
- Hannafin, M., y Land, S. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25, 167–202.
- Hannafin, M., Land, S., y Oliver, K. (1999). Open learning environments: Foundations, methods, and models. In: Reigeluth's, C. (Ed.), *Instructional-design theories and models*, Volume II, 115–140.
- Hardy, N. (2008). The Impact of Collaborative Technology in IT and Computer Science Education: Harnessing the Power of the Web 2.0. Ponencia presentada en: SIGITE'08. ACM 978-1-60558-329-7/08/10. Cincinnati, OH, USA.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2006). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los Tiempos y Cambia el Profesorado*. Madrid: Morata.
- Hepp, P. (2005). ENLACES: El Programa de Informática Educativa de la Reforma Educacional Chilena. En: Cox, C. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Hermans, R., Tondeur, J., Van Braak, J. y Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education* 51. 1499–1509.
- Hernández, F. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Grao.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hunter, B. (1985). *Mis alumnos usan ordenador. Integración de la Informática en el curriculum escolar*. Madrid: Martínez de Roca ediciones.
- Hillis, P. y Munro, B. (2005). ICT in History Education—Scotland and Europe. *Social Science Computer Review* 23, 190-205.
- Hogan, K. y Pressley, M. (1997). *Scaffolding students learning: instructional approaches and issues*. Cambridge: M.A. Brookline.
- Jeong, A. (2005). A Guide to Analyzing Message–Response Sequences and Group Interaction Patterns in Computer mediated Communication. *Distance Education*. 26 (3), 367–383.

- Jiménez, M. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (3), 289 – 302.
- Jonassen, D. y Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *ETR&D*, 47 (1), 61-79.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. En Reigeluth C., (Edit), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (215-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jonassen, D. y Know, H. (2001). Communication Patterns in Computer Mediated vs. Face to face group problem solving. *Educational technology: Research and development*, 49: 35 – 52.
- Jones, A., y Moreland, J. (2003). Developing classroom-focused research in technology education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education* 51-66.
- Judson, E. (2006). How Teachers Integrate Technology and Their Beliefs About Learning: Is There a Connection? *Technology and Teacher Education* 14(3). 581-597.
- Kember D. (2000). *Action Learning and Action Research: Improving the Quality of Teaching and Learning*. Kogan Page: London.
- Kemmis, S. (1998). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kerr, S. (1991). Lever and fulcrum: Educational technology in Teachers' Thought and Practice. *Teachers College Record* 93 (1), 114 – 134.
- Knezek, G. y Christensen, R. (2002). Impact of New Information Technologies on Teachers and Students. *Education and Information Technologies* 7:4, 369–376.
- Kroll, L. (2004). Constructing constructivism: how student-teachers construct ideas of development, knowledge, learning and teaching. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 10 (2), 199-213.
- Koschmann, T. (1996). Paradigm shifts and instructional technology: an introduction. doi:<http://goo.gl/RR1gY> [20/11/2011].
- Labarrere, A. y Quintanilla, M. (2002). La solución de problemas científicos en el aula. Reflexiones desde los planos de análisis y desarrollo. *Boletín de Investigación educativa*, 30, 121 -138.
- Lajoie, S., y Azevedo, R. (2006). Teaching and learning in technology-rich environments. En Alexander, P. y Winne P. (Eds.) *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Land, S. (2000). Cognitive Requirements for Learning with Open-Ended Learning Environments. *Educational Technology, Research and Development*. 48 (3), pp. 61- 78.
- Land, S. y Hannafin, M. (1997). Patterns of Understanding with Open-ended Learning Environments: A Qualitative Study. *ETR&D*, Vol 45(2), 47-73.
- Larkin, M. J. (2001). Providing support for student independence through scaffolded instruction. *Teaching Exceptional Children* 34(1), 30-34.

- Lefebvre, S., Deaudelin, C. y Loiselle, J. (2006). ICT implementation stages of primary school teachers: the practices and conceptions of teaching and learning. Papers presentado en Australian Association for Research in Educación Nacional Conference. Recuperado de: <http://goo.gl/mr42p> [21/11/2011].
- Leonard, J., Earl, J. y Sidler, J. (2005). Cultural Relevance and Computer-Assisted Instruction. *Journal of research on Technology in Education*. 37 (3), 263-284.
- Levin, T. y Wadmany, R. (2006). Teachers' Beliefs and Practices in Technology-based Classrooms: A Developmental View. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 157-181.
- Lim, C., y Tay, L. (2003). Information and communication technologies (ICT) in an elementary school: Engagement in higher order thinking. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(4), 425-451.
- Llinares, S. (1996). El conocimiento profesional del profesor y la enseñanza de las Matemáticas. Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.spce.org.pt/sem/96Llinares.pdf> [04 /11/ 2011].
- Lloyd, M. y Mcrobbie, C. (2005). The "Whole Approach": An Investigation Of A School-Based Practicum Model Of Teacher Professional Development In ICT. *Journal Educational Computing Research*, 32 (4), 341-351.
- López, M. y Morcillo, J (2007). Las TIC en la enseñanza de la Biología en la educación secundaria: los laboratorios virtuales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 6, Nº 3, 562-576. doi:<http://goo.gl/rY2Ii> [20/11/2011].
- Luckman, T. (1996). *La acción social*. Buenos Aires: Paidós.
- Luria, A. y Vigotsky, L. (2004). *Psicología y educación*. Ediciones Akal: Madrid (1ª edición 1986).
- Malmberg, L-E., Hagger, H., Burn, K., Mutton, T. y Colls, H. (2010). Observed Classroom Quality During Teacher Education and Two Years of Professional Practice. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 102, No. 4, 916-932.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*, Barcelona: Ediciones CEAC.
- Marhuenda, F. (2000). *Didáctica general*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Martí, E. (1992). *Aprender con ordenadores en la escuela*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Martínez, M. (2001). ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria? *Enseñanza de las Ciencias*, 2001, 19 (1), 67-87.
- Martínez, M. (2003). Análisis de los conceptos clave en el estudio de las interacciones: Formato y Zona de Desarrollo próximo: *Psicología y Ciencia Social* 5(2), México DF., 41-53.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10: 177-200.
- Marton, F. y Booth, Sh. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Routledge.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. México D.F.: Anthropos.

- Matzen, N. y Edmunds J. (2007). Technology as a Catalyst for Change: The Role of Professional Development. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(4), 417–430.
- McNeill, K., Lizotte, D., Krajcik, J. y Marx, R. (2006). Supporting Students' Construction of Scientific Explanations by Fading Scaffolds in Instructional Materials. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 153–191.
- Meier, E. (2005). Situating Technology professional development in urban schools. *Educational Computing Research*, 32(4), 395 – 407.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Merrill, D., Reiser, B., Merrill, Sh. y Landes Sh. (1995). Tutoring: Guided Learning by Doing. *Cognition and Instruction*, 13 (3), 315-372.
- Miels, J. (1999). Videotaped teaching segments and the preservice teacher: Developing reflective practice. *The Teacher Educator*, 34:3, 181-188. <http://dx.doi.org/10.1080/08878739909555198> [04/12/2011].
- Miranda, Ch. (2004). *Formación Permanente de Profesores. Impacto en sus competencias profesionales*. Santiago: UACH/PUC.
- Mominó, J., Sigalés, C. y Meneses, J. (Coord.) (2008). *La Escuela en la sociedad red: internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Monereo, C. (Coord.) (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Monereo, C. (Coord.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Grao.
- Morín, E. (2003). *Educación en la Era Planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Moradiellos, E. (1994). *El oficio de historiador*. Madrid: Siglo XXI.
- Mumtaz, S. (2000). Factors Affecting Teachers' Use of Information and Communications Technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, Vol. 9, No. 3, 319 – 341.
- Muukkonen, H.; Lakkala, M.; Hakkarainen, K. (2005). Technology-Mediation and Tutoring: How Do They Shape Progressive Inquiry Discourse? *The Journal of the Learning Sciences*, 14(4), 527–565.
- Niederhauser, D. y Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching & Teacher Education*, 17 (1) 15-31.
- Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Norton, L., Richardson, J., Hartley, J., Newstead, S., y Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education* 50, 537-571.
- OCDE (2006). *Informe Evaluación Reforma Educacional Chilena*. doi:<http://goo.gl/JlrF4> [9/02/2009].
- Oliver, K. y Hannafin, M. (2001). Developing and refining mental models in open-ended learning environments: A case study. *Educational Technology, Research and Development*, 49(4), 5-32.

- O'Reilly, T. (2008). Web 2.0 and Cloud Computing. doi:<http://goo.gl/ekqSA> [20/11/2011].
- Osandón, L. (2006). La Enseñanza de la Historia en la Sociedad del Conocimiento. En Carretero, M. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Pablos, J. (2009). Historia de la Tecnología Educativa. En: Pablos, J. (coord.) *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de internet*, (pp. 95-115) Málaga: Aljibe.
- Pagès, J. (1998). El currículo de ciencias sociales. En: Benejam, P. y Pagés J. (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales?. *Éndoxa 14*. UNED: 261-288.
- Pagés, P. (1983). *Introducción a la historia. Epistemología, teoría y problema de método en los estudios históricos*. Barcelona: Barcanova.
- Palak, D. y Walls, R. (2009). Teachers' Beliefs and Technology Practices: A Mixed-methods Approach. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 417-441.
- Papert, S. (1982). *Desafíos a la mente. Computadores y educación*. Buenos Aires: Basic Books.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales Curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Grao.
- Park, S. y Ertmer, P. (2007). Impact of Problem-Based Learning (PBL) on Teachers' Beliefs Regarding Technology Use. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(2), 247-267.
- Patrick, K. (1992). Teachers and curriculum at year 12: constructing an object of study. doi:<http://goo.gl/C1xnZ> [20/10/2011].
- Pecharromán, I.; Pozo, J. (2006). “¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos”. En: Pozo, J. et.al.: *Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Peme-Aranega, C., Mellado, V., Longui, A., Moreno, A. y Ruiz, C. (2009). La interacción entre concepciones y la práctica de una profesora de física de nivel secundario: estudio longitudinal de desarrollo profesional basado en el proceso de reflexión orientada colaborativa. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias vol.8 n°1*.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje* 42, 37 - 63.
- Pérez, G. (2000). *Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Phelps, R., Graham, A. y Watts, T. (2011). Acknowledging The Complexity And Diversity Of Historical And Cultural ICT Professional Learning Practices In Schools. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 39(1), 47-63.

- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1983). *¿A dónde va la educación?*. Barcelona: Teide.
- Poole, B. (1999). *Tecnología Educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Pozo, J. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Barcelona: Morata.
- Pozo, J., Scheuer, N. Pérez, M., Mateos, M. Martín, E. y Cruz, M. (2006): Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Grao
- Prain, V. y Hand, B. (2003). Using new technology for learning: a case study of a whole school approach. *Journal of research on technology in education*, 35 (4), 441-458.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly*, 42 (4), 203-220.
- Prosser, D., Trigwell, K. y Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academic's conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-231.
- Quintana, C. (2001). Symphony: A Case Study for Exploring and Describing Design Methods and Guidelines for Learner-Centered Design. *Unpublished Ph.D. Dissertation*, University of Michigan.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A. y Häkkinen P. (2002). Teachers' Instructional Scaffolding in an Innovative Information and Communication Technology-based History Learning Environment. *Teacher Development* 6 (2), 269-288.
- Reber, A., Allen, R. y Reber P. (1999). Implicit versus Explicit Learning. En R. Sternberg (Ed.) *The Nature of Cognition*, Cambridge: MIT, 475-505. doi:<http://xurl.es/932n1> [30/11/2011]
- Reiser, B. (2004). Scaffolding Complex learning: The Mechanisms of Structuring and Problematizing Student Work. *The Journal of the Learning Sciences* 13(3), 273-304.
- Reggini, H. (1988). *Computadoras: ¿creatividad o automatismo?*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Reparaz, Ch., Sobrino, A. y Mir, J. (2000). *Integración Curricular de Las Nuevas Tecnologías*. Barcelona: Ariel.
- Richardson, J. (1999). The concept and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*. 69, 1. 53-82.
- Rodrigo, M. y Correa, N. (2005). Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza, 117 - 136.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Alianza.
- Rosário, P., Grácio, M.L. y Nuñez, J. (2006). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* N°s 11-12 (Vol. 13) Año 10. 195 – 206.

- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruthven, K., Hennessy, S. y Brindley, S. (2004). Teacher representations of the successful use of computer-based tools and resources in secondary-school English, Mathematics and Science. *Teaching & Teacher Education* 20 (3), 259-275.
- Ruthven, K.; Hennessy, S.; Deaney, R. (2005). Incorporating Internet resources into classroom practice: pedagogical perspectives and strategies of secondary-school subject teachers. *Computers & Education* 44, 1-34.
- Saban, A., Nazli, B. y Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and instruction* 17, 123 - 139.
- Säljö, R. (1997). Talk as Data and Practice – a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, 16 (2), 173 - 190.
- Säljö, R. (1999). Learning as the use of tools: a sociocultural perspective on the human-technology link. In: Littleton, K. & Light, P. (eds.) *Learning with computers. Analysing productive interaction*. UK: Routledge.
- Sánchez Agustí, M (S/A). Redefinir la historia que se enseña a la luz de las TIC: un análisis sobre nuevas maneras de aprender roma. doi:<http://goo.gl/ZpYWB> [21/11/2011].
- Sandin, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGrawHill.
- Scheffler, F. y Logan, J. (1999). Computer Technology in school: what teachers should know and be able to do. *Journal of research on computing in education* 31 (3), 305-326.
- Schrire, S. (2004). Interaction and cognition in asynchronous computer conferencing. *Instructional Science*, 32, 475-502.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Sigalès, C., Mominó J., Meneses, J. y Badia, A. (2009). *La integración de internet en la educación escolar española*. Barcelona: Ariel.
- SITES (2006). *Resultados Nacionales SITES 2006*. Recuperado de: <http://goo.gl/sZSxR> [20/11/2011].
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice-Hall.
- Skinner, B.F. (1982). *Tecnología de la Enseñanza*. Madrid: N.C.L.
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudios de Casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Staples, A., Pugach, M. y Himes, D. (2005). Rethinking the technology integration Challenge: Cases from three urban elementary schools. *Journal of research in technology in education* 37 (3), 285-311.

- Snyder, I. (Eds.) (2004). *Alfabetismos Digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la Era Electrónica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Subrahmanyam, K. (2001). "The Impact of Home Computer Use on Children's Activities and Development." *Journal of Applied Developmental Psychology* 22: 7-30.
- Svensson, L. (1997). Theoretical Foundations of Phenomenography, *Higher Education Research & Development*, 16: 2, 159 — 171.
- Swan, M. (2006). Designing and using research instruments to describe the beliefs and practices of mathematics teachers. *Research in Education* N° 75, 58 – 70.
- Tancer, B. (2007). Facebook: More Popular Than Porn. Time Magazine, October 2007. doi: <http://goo.gl/4X9BK> [20/02/2009].
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. En Grows, D.A. (ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and learning*. New York: Macmillan.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational. Perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275–284.
- Trigwell, K., Prosser, M. Y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*. 37, 57–70.
- Ullrich, C., Borau, K., Luo, H., Tan, X., Shen, L. y Shen R (2008). Why Web 2.0 is Good for Learning and for Research: Principles and Prototypes. Ponencia presentada en: ACM 978-1-60558-085-2/08/04. Recuperado de: <http://goo.gl/0AMZI> [20/11/2011].
- UNESCO (1998). Informe Mundial sobre Educación: Los docentes y la Enseñanza en un mundo en mutación. Madrid: Santillana/Unesco.
- Van Es, E. (2010). A framework for facilitating productive discussions in video club. *Educational Technology*, 50(3), 8 – 12.
- Van de Pol, J., Volaman, M. y Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher student interaction. *Learning and Instruction*, 21, 46 – 57.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen.
- Vaquero, A. (1992). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza asistida por computadora. *Revista de Enseñanza y Tecnología: ADIE* N° 6, 14-24.
- Vayer, P. (2003). *Psicología de las actividades corporales*. Lisboa: Piaget.
- Vigostky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquica*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vilches, M. (2005). Integración de las TIC a la cultura docente. *Enfoques Educativos* 7 (1), 93-107, Recuperado de: <http://goo.gl/sgzXY> [19/02/2009].

- Von Glasersfeld, E. (1988). Introducción al constructivismo radical. En: Watzlawick, P. y otros. *La realidad Inventada*. Buenos Aires: Gedisa, 20 – 37.
- Ward, I. (2003). Teacher practice and the integration of ICT: Why aren't our secondary school teachers using computers in their classrooms?. Ponencia presentada en NZARE/AARE. The University of Auckland.
- Wartella, E. y Jennings, N. (2000). Children and Computers: New Technology – Old Concerns. *Children and computers technology 10 (2)*, Princeton University. Recuperado de: <http://goo.gl/xHWLZ> [20/11/2011].
- Wasserman, E. y Millgram, Y. (2005). Changes In The Approaches Of Teachers Following Computerization Of Schools. *Journal of Educational Computing Research* 32 (3), 241 – 264.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 17, 89-100.
- Yilmaz, K. (2008). Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. *The Journal of Educational Research*, V101 (3), 158 – 175.
- Zating, A., Verloop, A. y Vermunt, J. (2003). How do student teachers elicit their mentor's teacher's practical knowledge?. *Teachers an Teaching: Theory and Practice*, 9, 3: 197 – 211.
- Zhang, J. (2008). Design and development of A University-Oriented Personalizable Web 2.0 Mashup Portal. Ponencia presentada en: IEEE International Conference on Web Services.
- Zhao, Y. y Frank, K. (2006). Factors affecting Technology uses in schools: An ecological Perspective. *American Educational Research Journal*. 40, 4: 807-840.

ANEXOS

Anexo 1: Entrevista

Anexo 2: Transcripción entrevistas

Anexo 3: Segmentación SD

Anexo 4: Ejemplos EI-TIC por cada SD

Anexo 5: Registro de campo

Anexo 6: Fiabilidad inter jueces

ANEXO 1

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

“Concepciones de profesores sobre Aprender y Enseñar Historia con TIC”

I. Primera Parte. Datos Personales.

Objetivo 1: Indagar aspectos formales y características profesionales del entrevistado que permita caracterizar su perfil.

- (1) Nombre y Apellido
- (2) Género:
- (3) Edad:
- (4) Título profesional:
- (6) Institución Formadora:
- (5) Año de obtención:
- (6) Años de ejercicio docente:
- (7) Años de trabajo en el establecimiento educacional:
- (8) Nombre del establecimiento educacional:

Segunda Parte. Entrevista sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje de la Historia

Objetivo 2: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar de profesores de Historia de Enseñanza Media.

A. Concepción epistemológica.

1. ¿Cuál es la visión que tiene respecto del conocimiento histórico, en términos de su construcción y/o naturaleza?
2. ¿Cuál es el sentido que le asigna a la enseñanza de la Historia en los establecimientos educacionales?

B. Formación y actualización:

3. ¿Qué privilegiaría si tuviera que decidir por hacer un curso de formación continua?
4. ¿Con qué rasgos identifica una buena práctica docente?
5. ¿Cómo caracterizas a un buen profesor de historia, qué características debería tener?
6. Podría definir en una frase que es enseñar.

C. Aprendizaje:

7. **¿Cómo piensa que aprenden sus alumnos?**
8. **¿Cómo valora la colaboración entre compañeros en cuanto elemento que potencia el aprendizaje?**
9. **¿Cómo se da cuenta que un estudiante ha aprendido?**
10. **¿Qué es aprender?**

D. Planificación:

11. **¿Cuándo toma decisiones sobre la planificación de la enseñanza, qué criterios considera más relevante?**
12. **Según se observa de la Reforma Curricular de Historia, se ha de enseñar para que los alumnos adquieran conocimientos, procedimientos y estrategias. ¿Cuáles de ellos prioriza en su práctica pedagógica y por qué?**
13. **¿Cuál es su opinión respecto al debate en algunos centros educativos sobre si es apropiado o no dar a conocer a los estudiantes los objetivos de las tareas de aprendizaje?**
14. **¿Qué consejos le daría a un profesor novel para afrontar su inserción Profesional?**
15. **¿Cómo organiza su clase y qué tareas asigna a sus estudiantes?**

E. Evaluación

16. **¿Hasta qué punto cree que las evaluaciones influyen sobre la motivación de los alumnos?**
17. **Ante el caso que más del 50% de los alumnos de un curso obtenga malas calificaciones en una unidad ¿Que fundamentos daría para explicar dicha situación? ¿Qué haría?**
18. **¿Para qué cree que es útil en un sistema escolar evaluar?**
19. **¿Cuál sería un buen sistema evaluativo que pudiéramos hablar de la evaluación integral? (¿qué es evaluar?)**
20. **¿Cómo utiliza los resultados de sus evaluaciones?**

Tercera Parte.

Objetivo 3: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC de profesores de Historia de Enseñanza Media.

1. De las posibilidades que se indican a continuación ¿en qué nivel de manejo de herramientas informáticas se ubicaría usted? (Marcar con una X)

- Básico (maneja software de productividad de manera instrumental como por ejemplo hace documentos en Word, presentaciones y/o lista de notas en Excel, navega esporádicamente en Internet).
- Intermedio (a lo anterior se le agrega que prepara materiales con uso de software e Internet de apoyo a su docencia).
- Avanzado (Lo anterior pero además se comunica e interactúa por la red y sistemas informáticos con autonomía).
- Experto (todo lo anterior y además es capaz de enseñar a otros/as el uso de herramientas de productividad y apoyar a colegas en usos didácticos de las TIC).

2. ¿Cómo se ha formado en el uso de TIC?

a) Formación Inicial:
b) Formación Permanente:
c) Aprendizaje Autónomo:

21. ¿En qué funciones cree han sido útiles las TIC en su establecimiento educativo?

22. ¿En qué labores las utiliza?

23. ¿Qué relevancia le asigna al uso de las TIC?

24. ¿Cómo observa el fenómeno que si bien Internet permite acceder a variada información también permite acceder a demasiada?

ANEXO 2

TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS

TRANSCRIPCION ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA (P1)

“Concepciones de profesores sobre Aprender y Enseñar Historia con TIC”

Primera Parte. Datos Personales.

Objetivo 1: Indagar aspectos formales y características profesionales del entrevistado que permita caracterizar su perfil.

- | | |
|--|---|
| (1) Caso: Profesor1 | (2) Genero: Femenino |
| (3) Edad: 35 | (4) Titulo profesional: Prof. de Historia y Geografía |
| (5) Año de obtención: 2000 | (6) Años de ejercicio docente: 6 |
| (7) Años de trabajo en el establecimiento educacional: 5 | |

Segunda Parte. Entrevista sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje de la Historia

Objetivo 2: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar de profesores de Historia de Enseñanza Media.

A. Concepción epistemológica.

1. ¿Qué visión tiene usted respecto del conocimiento histórico, en términos de su construcción y/o naturaleza?

El conocimiento histórico para mi se construye a partir de (...) No sólo del análisis de las fuentes, sino que del mirar un poco la realidad, la realidad de la cual los chicos se paran. A partir de esa realidad mi intención es generar o que se generen cuestionamientos y a partir de esos cuestionamiento revisar un poco la perspectiva histórica. Es un conocimiento que para mi gusto debe servirles no solamente como cultura general, sino que también de un marco de análisis para revisar su realidad.

Bueno, eh (...) A partir de, lo que yo pienso la historia no es un hecho continuo de datos muerto, sino que es una ciencia total y absolutamente viva en construcción permanente, en construcción permanente me refiero a que está además constantemente re-interpretándose. Yo no creo que sea muy objetivo la historia, en términos de (...) Efectivamente, hay algunos hecho objetivos validados como elementos históricos, pero hay un tema que tiene que ver con la interpretación que es una interpretación que debe ir re-inventándose siempre... A partir de lo que yo pienso de lo que yo entrego; lo que a ti también te pude pasar con la historia. Hay un continuo efectivamente, pero, incluso, me molesta un poco el tratamiento que hay en el currículo en términos del trabajo más bien evolutivo, en términos lineales de lo que es el trabajo con historia, cuando hay una serie de elementos que a mi me interesa trabajar, por ejemplo, con la historia de las ideas, con el desarrollo de la mujer, con la ciudad como fenómeno, en general, es eso (...) O sea, creo que la historia es una ciencia viva en construcción permanente; en la cual yo tengo una labor importante en esa reinención.

2. ¿Cuál es el sentido que asigna usted a la enseñanza de la Historia en los establecimientos educacionales?

El sentido es un aprendizaje para la vida, para analizar no solamente la cotidianidad contextual que les toca vivir, sino que, incluso, contextos familiares. Desde donde vienen, el entenderse así mismo. Construirse. El ser humano es un ser que se ve un poquito en sus circunstancias, por lo tanto, hay que revisarlas para poder entender mejor lo que les pasa.

- 49 **B. Formación y actualización:**
- 50 **3. ¿Qué contenidos privilegiaría si tuviera que decidir por hacer un curso de formación**
- 51 **continua?**
- 52 Eh... Es que son bastante mis áreas de interés bueno, pero uno que me llama bastante la
- 53 atención es el cómo aprenden los chicos... Bueno, finalmente, es la didáctica de la historia.
- 54 **4. ¿Con qué rasgos identifica una buena práctica docente?**
- 55 Claro, haber Bueno una buena práctica docente para mí es una práctica que genera motivación
- 56 constante en los estudiantes. Yo sé que alguien está haciendo bien las cosas, desde mi
- 57 perspectiva, cuando veo que los niños quieren ir mas allá de lo que se les presenta. Ese para
- 58 mi es mi primer indicador. En segunda instancia, cuando hay un buen manejo conceptual de
- 59 parte de los estudiantes respecto a los temas y los contenidos que se debieran revisar. Bueno
- 60 cuando se mantiene la motivación por estar en clases y por hacer la actividad que se plantea y
- 61 cuando los chicos, finalmente, demuestran estar felices donde están.
- 62 **5. ¿Cómo caracterizarías tú a un buen profesor de historia, qué características debería**
- 63 **tener?**
- 64 Ya un buen profesor de historia como cualquier otro profesor pero especialmente en historia
- 65 tiene que ser amante de su disciplina, tiene que manejarla muy bien, porque el dominio del
- 66 contenido es fundamental, ahora no solamente del dominio del contenido conceptual sino que
- 67 también de e (...) todos los elementos procedimentales que hay en la disciplina, eso por un
- 68 lado del punto de vista del dominio de los contenidos. En segunda instancia estaría el (...) el
- 69 profesor de historia tiene que ser un buen comunicador el profesor de historia por lo general
- 70 habla mucho por lo tanto en ese don de la palabra que el profesor adquiere con la práctica, es
- 71 necesario que seamos capaces de transmitir aquello que es lo más importante hacer los
- 72 énfasis donde corresponde, en general ser un buen comunicador no cierto en el caso del
- 73 profesor de historia. Bueno evidentemente que la sistematización y el trabajo de recepción
- 74 práctica en el trabajo en el caso del profesor de historia es súper relevante también porque te
- 75 permite retroalimentarte también por lo tanto yo creo que un buen profesor de historia sea
- 76 capaz de revisar sus prácticas, sus planificaciones, revisar su trabajo del punto de vista de la
- 77 sistematización que es algo que a los profes se nos olvida, pero que es algo súper necesario
- 78 para trabajar en forma coherente el hilo conductor de todo lo que nosotros estamos haciendo.
- 79 **Respecto del dominio de contenidos que tú mencionabas podrías diferenciar lo**
- 80 **procedimental con lo conceptual por ejemplo.**
- 81 Claro, en el caso por ejemplo si vamos a trabajar el período, el ciclo del salitre, el ciclo del
- 82 salitre en Chile ya, el concepto de ciclo, de ciclos económicos es un concepto que se trabaja
- 83 evidentemente de lo conceptual, uno de los conceptos como varios otros están también
- 84 involucrados, los ciclos económicos, los modelos de exportación todos esos elementos
- 85 vendrían a ser los conceptuales. Ahora en el análisis de los datos que vendrían siendo
- 86 estadísticos el trabajo con gráficas por ejemplo para representar los ciclos económicos
- 87 vendrían siendo del trabajo procedimental... es un ejemplo.
- 88 **Y en el caso de lo que tú dices priorizar... priorizar uno por otro, lo procedimental sobre**
- 89 **lo conceptual.**
- 90 Yo creo que precisamente el problema ha sido, siento yo, o uno de los problemas
- 91 fundamentales han sido precisamente la priorización que ha hecho en función de lo conceptual
- 92 en el trabajo con historia tanto a nivel de colegio como a nivel universitario, o sea en los niños
- 93 en los jóvenes, saben muy bien trabajar mucho concepto, mucha fecha pero no saben como se
- 94 llega, como se ha llegado a eso, entonces yo creo que debiera ser en el mismo nivel.
- 95 **Tú también hablabas de éste don de la palabra, en algún momento dijiste nosotros los**
- 96 **profesores de historia, el profesor de historia habla mucho digamos, eso tú lo ves como**
- 97 **una virtud o como un defecto.**
- 98 Tiene lectura positiva y negativa. La positiva es precisamente que al poseer esta habilidad
- 99 digamos de manejar quizás mucho concepto evidentemente se nos abre un abanico de
- 100 posibilidades para trabajar en muchos temas, sin embargo, puede ser una (...) puede jugarte
- 101 en contra el hecho de que de tanta verborrea no seas capaz de transmitir lo que realmente es

102 importante o que se pase mucho el tiempo en esto que es el monólogo del profesor donde no
103 se deja el tiempo para el trabajo conceptual o procedimental que hagan los estudiantes.

104 **6. Podrías definir en una frase que es enseñar para ti.**

105 Que difícil la pregunta...{carraspea nerviosa} enseñar (...) enseñar es una responsabilidad
106 súper importante, yo creo que es básicamente haber, yo creo que fundamentalmente es mediar
107 entre ese conocimiento disciplinario que uno conoce un poquitito más y el conocimiento a cerca
108 de la disciplina que puedan tener los estudiantes, es acercarlos a este trabajo, no sé si (...) yo
109 creo que no es claro (...) es hacer puente fundamentalmente ahí quizás queda un poco más
110 claro, hacer el puente entre lo que uno maneja y (...)un poco más.

111 **Y ese puente ¿lo hace el profesor?... las mediaciones...**

112 Claro, claro. El puente lo hace el profesor pero la base, la llegada, la consolidación del
113 aprendizaje lo hace el estudiante.

114 **Eso último que dices que el aprendizaje lo hace el estudiante, el proceso ¿está mediado
115 básicamente?**

116 Absolutamente es mediado.

117 **O sea ¿es un proceso interno el aprender?**

118 O sea es un proceso interno pero que se construye, que se media con lo que le ofrece el
119 medio externo digamos, no es que se construya así en forma innata por parte del estudiante.

120

121 **C. Aprendizaje:**

122 **7. ¿Cómo piensa que aprenden sus alumnos?**

123 Hay que difícil {tos, piensa} Es difícil en la medida que creo mucho en las diversidades y que
124 existen muchas formas de aprender. Siempre he pensado que para que aprendan deben estar
125 bien consigo mismo, sentirse bien y por lo mismo creo que la forma de entregar el contenido no
126 tiene que ser solo en función de la enseñanza, sino que también del estudiante. Saber cómo se
127 siente, cuál es su disposición. Los rasgos emocionales a los cuales se enfrenta en cualquier
128 actividad de aprendizaje eh {se queda un momento en silencio} No sé en el fondo como creo
129 que aprenden, yo creo que algunos aprenden más cuando uno le otorga, por ejemplo, el
130 elemento tecnológico, visual. Sin embargo, hay otros que no; tienen cierto temor (...) hay otros
131 que efectivamente aprenden más cuando están todas las condiciones emocionales para que se
132 produzca el aprendizaje. ¿Sabes qué creo que es lo fundamental para que aprendan los chicos
133 y las chicas? Es que yo como profesora crea en ellos; siempre digo que si yo creo que pueden
134 llegar a la luna van a poder aprender. Creo que esa es la condición o sea, hay que creer en
135 ellos.

136 **8. ¿Considera que la colaboración entre compañeros es un elemento que potencie el
137 aprendizaje?**

138 Sí (...) Efectivamente, potencia el aprendizaje porque el aprendizaje es una recepción de un
139 trabajo individual, hay una serie de actitudes que se desarrollan a partir del trabajo entre pares
140 y hay un compartir y un saber ser a la hora de aprender, o sea, y además que en historia las
141 visiones, las interpretaciones siempre son distinta, por lo tanto, el que sean capaces de
142 compartir esas visiones y esas formas de entender las cosas me parece que es fundamental.

143 **Tú crees que en el fondo en esta diversidad se puede complementar, me refiero...
144 Expláyte un poco en esa idea...**

145 Absolutamente. Yo creo que cada uno y cada una de las estudiantes precisamente van
146 construyendo; van interpretando y esas construcciones y esas interpretaciones de entender las
147 cosas, evidentemente, se van complementando con las formas que tienen de entender el
148 mundo; de entender cualquier fenómeno (...) El compañero o la compañera. No solamente de
149 compartir a nivel de actitud valórica, del ser mejor, a través, del compartir algunos elementos
150 materiales, sino que compartir a nivel intelectual.

151 **9. Cómo te das cuenta tú que un estudiante tuyo ha aprendido lo que tú...**

152 Haber como me doy cuenta yo que han aprendido, cuando los estudiantes utilizan los
 153 conceptos, los procedimientos, los ha internalizado, fundamentalmente cuando los utiliza en
 154 otra, en otros contextos. Te doy un ejemplo y lo tengo súper reciente cuando una estudiante
 155 hace una crítica a un spot publicitario y utiliza una serie de conceptos que han sido trabajados
 156 en clases no solamente en la asignatura y eso ella ya lo tiene y lo ha consolidado. La prueba
 157 por ejemplo a mi no me sirve de mucho es el momento nomás.

158 **Eso de que transfiera o utilice los conceptos en otros contextos pero no hay ningún**
 159 **procedimiento sistemático con el cual tu puedas visualizar todo eso y como verificas**
 160 **formalmente que los alumnos hayan aprendido.**

161 Ah! bueno es que ahí están los medios de verificación más sistemáticos que tienen que ver con
 162 las formas o con los procedimientos evaluativos que están involucrados en las planificaciones
 163 o más formales, como me doy cuenta, bueno a través de estos procedimientos, del proceso
 164 que ha seguido fundamentalmente el estudiante, pruebas que están involucradas ahí.

165 **10. ¿Tú sabes cómo aprendes tú?**

166 Como aprendo yo creo que sí.

167 **¿Cómo aprendes tú es transferible algunos estudiantes?**

168 A algunos, yo me doy cuenta como aprendo yo como me sale más fácil o sea yo estudio por
 169 ejemplo, me meto digamos tiene que ver con rehacer de reconstruir conceptos, de hacer
 170 resúmenes, de volver a ver los conceptos no me basta las razones, tengo que entenderlo
 171 desde mi ser y por lo tanto hay toda una serie de procedimientos que yo tengo que realizar a mi
 172 no me fue tan fácil estudiar y yo he visto a estudiantes que hacen lo mismo, les he dado mi
 173 receta digamos pero no a todos les sirve y a los que la usan, yo me doy cuenta con el trabajo
 174 del portafolio que ha sido una herramienta para mi súper positiva desde ese punto de vista con
 175 algunos estudiantes no con todos, porque yo creo que también requiere de un trabajo más
 176 conciente a cerca de lo que es el proceso de aprendizaje.

177 **O sea ¿habría distintos tipos de aprendizaje?**

178 Sí, estilos de aprender, formas de aprender porque el aprendizaje debe ser el mismo pero la
 179 forma de llegar a él es distinta, todos somos seres humanos distintos no creo por qué todos
 180 debiéramos tener la misma forma de aprender.

181 **Qué sería lo que a ti te permitiría decir esto aprendí, o sea hoy día aprendí**

182 Cuando sé hacer. Haber a mi me queda trabajar más fácil el procedimental en ese sentido
 183 trabajar el contenido procedimental, si yo hoy día aprendí hacer y a trabajar gráficos de torta
 184 por ejemplo, yo sé que lo aprendí cuando hice un gráfico de torta, cuando vi en definitiva que lo
 185 pude hacer digamos. A mi me cuesta mucho saber cuando por ejemplo se aprende bien un
 186 concepto, a mi misma me cuesta saber cuando lo aprendo bien y sé que lo aprendo bien
 187 cuando logro hacer relaciones y es un retroceso súper conciente y a lo mejor súper eh
 188 {silencio} que me requiere mucho pensar a mi, hacer esa conciencia de (...) y los estudiantes
 189 no tienen esa costumbre de hacerlo, ellos saben y creen que están en lo correcto cuando
 190 contestan bien la prueba cosa que uno le preguntó en base a un apunte o a una guía que le
 191 dio.

192 **¿Cómo haces tú para evaluar eso, el aprendizaje?**

193 Por ejemplo si yo quiero saber si un chico logró establecer relaciones de tipo conceptual evaluó
 194 a través de un mapa conceptual o un esquema de concepto mas fácil a otros estudiantes...Si
 195 yo quiero saber si aprendieron a elaborar a confeccionar un climograma, pido que hagan un
 196 climograma y si quiero que interpreten climograma le diré a dos o tres que interpreten ese
 197 climograma en función de la habilidad básicamente.

198

199 **D. Planificación:**

200 **11. ¿Cuando usted toma decisiones sobre la planificación de la enseñanza, qué criterios**
 201 **considera más relevante?**

202 Bueno las características del curso, la madurez del curso... La capacidades, ¿no sé si las
 203 capacidades? Las destrezas que tienen al momento de enfrenar otro contenido (...) Eh

204 {silencio} De hecho hay estudiantes con los cuales tú puedes desarrollar investigación y otros
 205 con los que puedes hacer otro tipo de cosas. Yo creo que la madurez es importante. Sí, mira...
 206 Siempre pienso en cada uno de ellos y cómo les gustaría que le entregaran el contenido,
 207 generalmente, hago eso (...) Es como bien raro, pero a partir de eso empiezo a buscar el
 208 material y a planificar lo que voy hacer. Qué otro criterio (...) Un poco cómo te digo el gusto, los
 209 intereses, la madurez, la destreza que manejan eso básicamente.

210 **12. Según se observa de la Reforma Curricular de Historia, se ha de enseñar para que los**
 211 **alumnos adquieran conocimientos, procedimientos y estrategias. ¿Cuáles de ellos**
 212 **prioriza usted en su práctica pedagógica y por qué?**

213 Los procedimientos. Haber yo (...) Bueno no lo dije, anteriormente, cuando hablamos de la
 214 epistemología de la historia, pero creo que es fundamental que los chiquillos aprendan
 215 haciendo y, además, hay un montón de procedimientos que son transversales, si bien se
 216 utilizan en historia, por ejemplo, el tema de la interpretación de gráficos son transversales a
 217 otras asignaturas; los mismo con el desarrollo de la investigación y otros procedimientos que si
 218 bien es más difícil; requiere de más tiempo creo que generan aprendizajes más significativos
 219 entonces de hecho me pasa mucho que no alcanzo a terminar el currículo en términos de
 220 contenidos transversales porque me demoro en los procedimientos.

221

222 **E. Acción didáctica:**

223 **13. ¿Cuál es su opinión respecto al debate en algunos centros educativos sobre si es**
 224 **apropiado o no dar a conocer a los estudiantes los objetivos de las tareas de**
 225 **aprendizaje?**

226 Haber... Yo creo que ni siquiera debiera generar reticencia, o sea, no hay actividad que tenga
 227 sentido si no se para que lo estoy haciendo. Para mi es fundamental que cada actividad, cada
 228 proceso que se encuentran, cada procedimiento que se encuentran ellos sepan por qué y para
 229 qué lo están haciendo y que, incluso, revisen otro sentido no necesariamente lo que yo busco,
 230 a veces, ellos, incluso le encuentran otro sentido que no había pensado. Pero absolutamente
 231 de acuerdo que tienen que saber para que se hace cada cosa.

232 **14. ¿Qué consejos le daría usted a un profesor novel para afrontar su inserción**
 233 **Profesional?**

234 Que tienen que creer en sus estudiantes, primera cosa. Que tiene que considerar la pedagogía
 235 como desafío y que sepan que los estudiantes siempre quieren aprender.

236 **15. ¿Cómo organiza su clase y qué tareas asigna a sus estudiantes?**

237 Es bien dispar, no es siempre igual. Bueno tengo la posibilidad de trabajar en una institución
 238 que me permite bastante el trabajo emergente, digamos lo que (...) Salir de las estructuras,
 239 pero generalmente mi clase se estructura dándoles a conocer los objetivos no sólo de la clase,
 240 sino de lo que ellos van hacer (...) recordando lo que se hizo anteriormente y, generalmente,
 241 les entrego los conceptos elementales; no sólo de la unidad que se está viendo, sino que de la
 242 clase que son como dos o tres y el procedimiento que van a desarrollar esos contenidos, esos
 243 conceptos y, finalmente, un cierre de la clase. Generalmente lo planifico, pero no siempre
 244 alcanzo a cerrar

245

246 **F. Evaluación**

247 **16. ¿Hasta qué punto creo yo que mis evaluaciones influyen sobre la motivación de los**
 248 **alumnos?**

249 El tema de la *evaluación* es un mundo para mi ah {piensa la respuesta} Sin duda, y
 250 lamentablemente la calificación y no la evaluación en general, la calificación sigue siendo
 251 lamentablemente un móvil. Ese es un tema que yo no he podido lograr resolver de mis
 252 prácticas o sacar esa concepción que a mi me genera problema, efectivamente. Sin embargo,
 253 yo creo que la evaluación más cualitativa que a mi me gusta mucho hacerlo con cada uno;
 254 tengo la oportunidad de hacerlo también con cada uno, son poquititos (...) Es un móvil, o sea,
 255 ellos se mueven a partir de la fortaleza y de las debilidades que van apareciendo,
 256 efectivamente, lo es.

- 257 **17. Ante el caso que más del 50% de los alumnos de un curso obtenga malas**
 258 **calificaciones en una unidad ¿Que fundamentos daría para explicar dicha situación?**
- 259 Haber {piensa la respuesta} Cuando más de un 50% de los estudiantes un curso tiene una
 260 mala calificación yo siempre lo entiendo y para mi es un ley que algo no hice bien. No creo que
 261 más del 50% no haya entendido, por lo tanto, argumentos deberían estar en función de un
 262 análisis previo y a lo mejor (...) Mira la verdad es que no me ha pasado nunca, me pones en
 263 una situación media extraña para mi, o sea, buenamente no me ha pasado nunca y si lo hiciera
 264 creo que tendría que asumir en conjunto con los estudiantes. Revisar primero el proceso y
 265 asumir en qué punto estuvo la debilidad y volvemos hacia atrás y revisar
- 266 **18. ¿Para qué crees tú que es útil en un sistema escolar evaluar?**
- 267 Para saber que hacer, para saber que hay que avanzar, para retroalimentar, para tomar
 268 decisiones es como, es cliché y uno lo ha leído pero es cierto que uno toma decisiones
 269 respecto de que tiene que hacer con ese estudiante en conjunto con él o con ella, o sea
 270 sabemos que aquí están las debilidades veamos que hacemos con ella.
- 271 **¿En definitiva a quien le debería servir la evaluación?**
- 272 Al estudiante.
- 273 **¿Y cómo le puede ser útil una evaluación a un estudiante?**
- 274 Porque precisamente a partir de la evaluación, él sabe o puede tomar conciencia cuales son
 275 sus aprendizajes, cuales son sus fortalezas, cuales son sus debilidades y avanzar con eso.
- 276 **Y ¿cómo se da cuenta un estudiante cuáles son sus fortalezas cuáles son sus**
 277 **debilidades a través de la evaluación?**
- 278 Bueno el estudiante, se va dando cuenta en la medida que reconoce algunos errores, busca las
 279 alternativas para no hacerlo, hace el click.
- 280 **Y esas alternativas ¿se las da alguien?**
- 281 Mira la mayoría de las veces se las doy yo y en otras oportunidades, muchas porque es un
 282 proceso que se va trabajando la autonomía del estudiante para poder buscar las alternativas
 283 que de hecho lo he hecho cuando he podido digamos yo he tomado la decisión de que en
 284 ciertos momentos ellos busquen las alternativas de hacer las cosas ellos mismos mejor y eso
 285 mismo es parte de los criterios de evaluación esta búsqueda de soluciones.
- 286 **19. ¿Cuál sería para ti un buen sistema evaluativo que pudiéramos hablar de la**
 287 **evaluación integral?**
- 288 A mi me gusta mucho este enfoque evaluativo nuevo de la evaluación auténtica precisamente
 289 que está centrado en el proceso, pero siento que hay una especie de amarra desde el punto de
 290 vista del sistema educativo que impide que este enfoque se pueda llevar a cabo de manera
 291 integral hay un problema entre la teoría y la práctica que yo particularmente no he podido
 292 superar.
- 293 Es otorgar desde el punto de vista etimológico otorgar valor, cuando yo evalúo algo le pongo
 294 valor, efectivamente cuando tu evalúas algo le agregas valor ya sea cualitativa o
 295 cuantitativamente.
- 296 **Y ¿Qué hace la evaluación auténtica en relación a la otra evaluación?**
- 297 Yo creo que se centra en el proceso fundamentalmente y eso es elemental, que no ve la
 298 evaluación como un evento y al verla como un evento cambia todo si tú vas centrado la
 299 evaluación en el clase a clase en el proceso evidentemente que cambia, cambiarían muchas
 300 cosas en educación, pero estamos en un sistema educativo nacional a lo mejor formal en que
 301 la evaluación, la medición, es un evento que de alguna manera determina en alguna medida a
 302 veces hasta el futuro de los estudiantes, entonces es como un tema que está en nuestro
 303 inconciente cultural que es súper difícil desde mi punto de vista enfrentar, como te digo a mi
 304 me gusta mucho desde el punto de la lectura que he hecho, del estudio que he hecho de lo
 305 que se me ha planteado pero yo misma me encuentro con muchas barreras a la hora de
 306 implementarlo y lo he hecho porque el colegio también me lo ha permitido, porque en otro, en
 307 la mayoría de los colegios de este país no lo hubiese podido hacer.
- 308 **20. ¿Cómo utiliza los resultados de sus evaluaciones?**

309 Haber, generalmente, los resultados de las evaluaciones son parte del proceso de aprendizaje,
 310 yo las utilizo en post de revisar un poco cuáles son las debilidades y fortalezas de cada uno a
 311 partir de las evaluaciones. Todo esto porque no tengo más de 15 estudiantes, hago la
 312 acotación porque creo que no es posible hacerlo en cualquier contexto.

313

314 **Tercera Parte.**

315 **Objetivo 3: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC de**
 316 **profesores de Historia de Enseñanza Media.**

317 **2. De las posibilidades que se indican a continuación ¿en qué nivel de manejo de**
 318 **herramientas informáticas se ubicaría usted? (Marcar con una X)**

319 • Básico (sólo maneja algún software de productividad de manera instrumental como por
 320 ejemplo hace documentos en Word, presentaciones y/o lista de notas en Excel).

321 • Intermedio repara materiales con uso de software e Internet de apoyo a su docencia).

322 • Avanzado (Lo anterior pero además se comunica e interactúa por la red y sistemas
 323 informáticos con soltura).

324 • **Experto** (todo lo anterior y además es capaz de enseñar a otros/as el uso de
 325 herramientas de productividad y apoyar a colegas en usos didácticos de las TIC).

326 **2. ¿Cómo se ha formado en el uso de TIC? (24)**

a) Formación Inicial: No

b) Formación Permanente: Si

c) Aprendizaje Autónomo: Si

327

328 **21. ¿En qué funciones cree han sido útiles en su establecimiento educativo?**

329 Como un medio para la motivación, yo siento que los chicos a partir del uso de la TIC se
 330 motivan un poquito más, no solamente en mi asignatura. Para acelerar los procesos también, o
 331 sea, el manejo de las notas en Excel y todo ese tema administrativo que ha mejorado (...) Está
 332 el tema de las comunicaciones, nosotros tenemos wifi, entonces, los profesores en las salas
 333 tiene sus notebook y los conectan cuando necesitan sacar alguna información o algún dato que
 334 esté en el momento así que yo creo que eso es un elemento importante. No sé si de
 335 comunicación, pero de acceso a la información.

336 **22. ¿En qué labores las utiliza usted?**

337 Ehh {piensa la respuesta} Construcción de material. También como recurso motivacional, como
 338 recurso productividad para los chiquillos y chiquillas, como recurso motivacional. A mí en
 339 general me envían varios cursos por correos. Cómo plataforma de comunicación.

340 **Respecto a lo que estamos conversando surge el tema también dentro de la**
 341 **investigación a cerca de las TIC ligándolo a lo que tu has dicho podríamos decir que**
 342 **tienen un carácter mas procedimental y en ese sentido tú ves que las TIC vas**
 343 **favoreciendo más a lo procedimental que a lo conceptual o no...**

344 O sea yo creo que depende de las herramientas que tu uses, de cómo uses las TIC y de todas
 345 maneras te va a favorecer distintos tipos de contenidos, claro efectivamente es evidente que te
 346 ayuda y hasta en algunos casos te mejora la vida en tema de procedimientos, pero yo creo que
 347 también es súper útil el trabajo con las TIC para incorporar ciertos conceptos para incorporar
 348 ciertos conceptos, o sea yo creo que un concepto bien trabajado como la globalización desde
 349 el punto de vista de la crítica de la globalización o ver desde el punto crítico a partir de un foro
 350 de los niños en Internet es fácilmente viable, pueden enganchar mucho más fácil que en un
 351 foro no virtual y obviamente que te ayudaría a la construcción del concepto.

352 **Y en ese sentido las TIC pareciera ser que te provocan un espacio un ambiente diferente,**
 353 **cómo las ves tú desde el punto de vista de las interacciones.**

354 Mira a mi me pasa algo yo no sé si tan diferente el espacio que se genera, lo que yo he
 355 visualizado con los estudiantes que tengo es que no es mucho lo que cambia desde el punto
 356 de la relacionalidad que tengo entre ellos y yo , tampoco ellos se vuelan trabajando o viendo
 357 cosas en Internet , no hay un espacio de que cambie diametralmente lo que es el trabajo en
 358 clases a demás que yo en clases trabajo mucho con procedimientos entonces ellos hacen
 359 mucho en clase, por lo tanto yo no creo primero que sea un espacio muy distinto y segundo
 360 bueno lo que yo visualicé que las personas que tienen problemas con el uso del computador
 361 tienden a (...) son ellas las que cambian más, a insegurizarse más, tengo el caso de una niña
 362 que es brillante que es muy buena en historia pero cuando la llevamos al uso del computador
 363 no le gusto *la Roma ni la Grecia*, pasó algo ahí con el tema de los computadores, no podría
 364 afirmar que hay un cambio tan significativo yo creo que es una herramienta más no más.

365 **23. Y que relevancia le das tú al uso de las TIC.**

366 Bueno primero es contextual, es la herramienta el artefacto con el que ellos están más
 367 familiarizados por lo tanto evidentemente es como que le hables en su idioma si tu le dices
 368 chiquillos escriban en un blog es más fácil que tu les digas escriban una monografía, desde
 369 ese punto de vista hay una importancia, el trabajo con la empatía, me parece fundamental, con
 370 el estudiante, con los jóvenes y uno como profesor tiene que manejarse y saber de estas
 371 herramientas también y ojala utilizarlas como aliados de uno, otro es el acceso a la información
 372 creo que efectivamente la posibilidad que ellos en tiempos que habrían sido mas amplios antes
 373 en la biblioteca en buscar información evidentemente ahora es mucho más rápido tienen
 374 mayor acceso a mayor cantidad de información y surgen temas como la discriminación la
 375 selección, ese es otro elemento que es fundamental o sea el acceso a la mayor cantidad de
 376 información, la aceleración de los procesos, un gráfico de repente tú te demoras una clase y
 377 media y con el uso computador te demoras ahora 30 minutos, 20 minutos.

378 **Se supone que son alumnos alfabetizados tecnológicamente.**

379 Sí de ese tipo de estudiantes te estoy hablando, alfabetizados, con los que he trabajado o sea
 380 estamos hablando de estudiantes que ya se manejan en el computador y el computador es
 381 mucho más familiar que un libro.

382 **24. ¿Cómo ves tú el fenómeno que si bien Internet me permite acceder a variada** 383 **información también me permite acceder a demasiada información mucha información?**

384 Sí bueno ya es un tema que se ha abordado digamos pero que quizás no lo hemos llevado a la
 385 práctica los profesores en general y que han surgido inherente a este proceso de información,
 386 que han surgido también nuevos contenidos o nuevas habilidades que hay que desarrollar
 387 que tienen que ver con la selección de información el tratamiento de la información y que son
 388 habilidades transversales que debieran supuestamente trabajarse en todas las áreas,
 389 entonces debiera estar incorporado a los instrumentos de evaluación a los criterios de
 390 evaluación el trabajo con la selección o tratamiento de la información.

391 **Eso lo dices como debieras porque no lo has incorporado o haz intentado incorporarlo.**

392 Sí lo he incorporado pero no lo he incorporado así como un elemento mas como un elemento
 393 transversal lo he hecho así como ya vamos aprender a trabajar (*este procedimiento*) entonces
 394 la evaluación está en función solamente de (...) {sonríe} me acuso.

395 **Son las TIC entonces imprescindibles para el trabajo del docente actual y por qué.**

396 Yo creo que sí, porque el mundo informatizado es el mundo en el que les toca vivir y el profesor
 397 de historia es un mediador no solamente del pasado sino de lo que se construye a diario,
 398 entonces es como pedir que no se trabajara con la luz o sea es un elemento de contexto y la
 399 variable de contexto es fundamental.

1 **TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA (P2)**

2 **“Concepciones de profesores sobre Aprender y Enseñar Historia con TIC”**

3

4 **Primera Parte. Datos Personales.**

5 **Objetivo 1:** Indagar aspectos formales y características profesionales del entrevistado que
6 permita caracterizar su perfil.

- 7 (1) Nombre: Profesor 2 (2) Género: Femenino
8 (3) Edad: 41 (4) Título profesional: Prof. Historia Geografía y Ed. Cívica
9 (5) Año de obtención: 1990 (6) Años de ejercicio docente: 18
10 (7) Años de trabajo en el establecimiento educacional: 15

11

12 **Segunda Parte. Entrevista sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje de la**
13 **Historia**

14 **Objetivo 2: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar de profesores de**
15 **Historia de Enseñanza Media.**

16 **A. Concepción epistemológica.**

17 **1. ¿Qué visión tiene usted respecto del conocimiento histórico, en términos de su**
18 **construcción y/o naturaleza?**

19 Bajo. Si tú me preguntas por el conocimiento histórico de los alumnos es muy bajo. Cuesta
20 mucho en un alumno construir conocimiento histórico por las competencias que requiere la
21 disciplina.

22 De una u otra forma se ha privilegiado el conocimiento memorístico; el tema de la comprensión,
23 el análisis, la extrapolación todo eso los alumnos no lo manejan, por tanto, es bajo.

24 Estaba leyendo Heidegger (...) Y Heidegger hacía hablando de las ciencias, bajo los griegos
25 era ciencia (...) Los griegos habían construido ciencia o si nosotros podemos comparar la
26 ciencia actual con la ciencia pasada y ahí, obviamente, daba vuelta en muchas cosas y toma la
27 diferencia entre lo que es el tiempo moderno, qué es lo que él piensa el tiempo moderno a los
28 anteriores y da base del concepto de visión de mundo, claro, yo no lo voy a explicar como lo
29 dice Heidegger, pero esa posibilidad de tratar de ver, digamos, o de tratar de poder proyectar
30 en un plano (...) pero tratar de, como quién proyecta algo, los procesos de la humanidad.

31 Construir historia es tener la visión del mundo, la visión del tener el (...) por qué el hoy día es
32 hoy día; del por qué el ayer fue el ayer. Qué es lo que podemos proyectar hacia el mañana.

33 Tomo un poco ese concepto porque la verdad que (...) Porque lo leí ayer, sino se me hubiese
34 olvidado, pero me pareció sumamente interesante y yo cuando lo leí pensé, claro, uno a veces
35 no se da cuenta de qué nos diferencia de la gente que vivió hace mil años atrás, que nos
36 diferencia uno acá el avance tecnológico, etc. Pero además está esa conceptualización de
37 (...) tener una visión de algo yo creo que esa es la construcción de la historia.

38 Esa posibilidad de proyectarse por qué el pasado; por qué el presente que al final el presente
39 no existe, pero va hacia el futuro. Una re-construcción que es absolutamente irreal y nunca es
40 al 100%. Pero tratar, eso es.

41 **2. ¿Cuál es el sentido que asigna usted a la enseñanza de la Historia en los**
42 **establecimientos educacionales?**

43 Fundamental. En base que desarrollan el conocimiento crítico, sino que, además, es la
44 fundamentación del ser ciudadano.

45

46 **B. Formación y actualización:**

47 **3. ¿Qué contenidos privilegiaría si tuviera que decidir por hacer un curso de formación**
48 **continua?**

49 Revolución Francesa, Tiempos modernos, perdón, época contemporánea, revolución francesa,
50 la Revolución Industrial, las revoluciones, las revoluciones liberales... Siglo XIX. Cómo base
51 para el siglo XX, además que, justamente en ese momento se generan gran cantidad de vacío
52 por la complejidad de los procesos; el tema proceso es el que hay que consolidar.

53 Porque yo soy de la disciplina, o sea, si tu me preguntas a mi yo creo que es una falencia en
54 mi, en el sentido de que nunca me enfocaba hacia ramos de educación, hacia el área de
55 educación como ácido y yo sé que es un error y siempre me he enfocado a la disciplina [la
56 historia] ahora claro, si tú me haces la pregunta que no sea de la disciplina... Una falencia, por
57 ejemplo, el tema de la evaluación, didáctica no porque creo que la didáctica es sumamente
58 personal, en cambio, creo que evaluación si es mucho más científica y más objetiva que
59 traspase las característica de cada uno, y, yo inmediatamente me voy a la disciplina.

60 **4. ¿Con qué rasgos identifica una buena práctica docente?**

61 Buena relación con los alumnos, relación de respeto, relación jerárquica, un conocimiento
62 disciplinar de la disciplina perdón. Además, del buen uso de algunos elementos didácticos.

63 **5. ¿Cómo caracterizarías tú a un buen profesor de historia, qué características debería**
64 **tener?**

65 El dominio de la disciplina.

66 Yo siempre he dicho que la pedagogía no es democrática, y que esta es una dictadura. Yo creo
67 que el alumno debe tener muy claro que cuando la puerta se cierra hay una autoridad adentro
68 de la sala de clases y esa autoridad es el profesor y por eso uno tiene que (...) No puede ser
69 una enciclopedia con pies, pero tiene que demostrar un manejo acabado de la disciplina, por
70 un lado, y por otro lado, esta el tema de la disciplina y, por otro lado, está el tema claro que se
71 hace más difícil cómo tratar de ser lo más afectivo sin caer en ser a lo mejor demasiado blando.
72 Pero yo considero que para que la disciplina sea adecuadamente internalizada y el alumno
73 pueda participar de esa disciplina, de la disciplina de la historia tiene que existir dentro de la
74 sala de clase una disciplina del punto de vista de la conducta, del punto de vista del orden, la
75 disciplina, etc. Que no se trata que el profesor llegue golpeando la puerta, pero si dejar en claro
76 que hay una autoridad dentro de la sala; que la relación no es igualitaria.

77 Yo sé que muchos me critican por eso de la dictadura, si yo sí, pero la verdad que creo que
78 cuando a mis alumnos les va bien en evaluaciones es por eso. Cuando, entre comillas, un
79 curso con mucho problema de disciplina, el año pasado le pasó a un 8vo básico que ahora es
80 1ro medio, cuando la directora va a conversar al curso les pregunta: ¿todas las clases hay
81 problemas? No dicen ellos, la verdad es que la única clase que nosotros trabajamos es la clase
82 de ciencias sociales [pregunta la directora] ¿y por qué? [Responden los alumnos] es que en la
83 clase de ciencias sociales la profesora nos ordena según su criterio, nos separa y cuando la
84 profesora no esta es de igual a igual. Desgraciadamente es en lo que han caído muchos
85 profesores últimamente por temas de simpatía, ganarse puntos con los alumnos, etc.

86 **¿Qué es para ti que domine la disciplina?**

87 Los temas conceptuales es decir, los básicos, el conocimiento de la bibliografía tanto clásica
88 como actual, ser un profesor que maneja no sé si yo estoy hablando de historia no puede dejar
89 de mencionar a Salazar o hacer las comparaciones un ejemplo nada que ver Salazar versus
90 Jocelyn Holt, etc. Un profesor que se maneje con lo actual y con la clásica, Amuntegui no sé
91 etc. Ciertas características personales, un buen manejo en cuanto a las relaciones humanas,
92 ser capaz de establecer un liderazgo, que cuando uno entra a la sala los alumnos sepan que el
93 que entra es un líder y ese es el enfoque, eso pasa a ser algo natural que se tiene o no se
94 tiene o que se puede educar eso para mi es un buen profesor.

95 **Y ¿Cómo te das cuenta tú que tu docencia ha sido efectiva?**

96 Uno por las evaluaciones externas.

97 **¿Cómo así me puedes explicar un poco?**

98 Puede ser PSU, puede ser SIMCE, puede ser también sistemas que se compran la PCA, a lo
99 mejor yo discrepo con las preguntas pero que en el fondo uno se ha sometido a estos sistemas

100 de básica, que entre comillas son los medidores objetivos... y por otro lado la recepción de los
 101 alumnos, porque de una u otra forma porque por un lado donde me corresponde trabajar son
 102 sumamente críticos, y un profesor que no hace bien su trabajo, o sea una o tres preguntas y
 103 saben cual es tu dominio por lo tanto cual es tu vinculación con el curso y estamos hablando de
 104 los cursos más altos de tercero cuarto medio, un mal profesor lo dejan inmediatamente de lado.
 105 Y aquí no estoy hablando de que tú te lleves bien o mal con los alumnos porque yo soy entre
 106 comillas fregada, pero yo tengo buena llegada con los alumnos en determinados niveles
 107 justamente por eso, modestia aparte, es lo que los alumnos reconocen.

108 Cuando ellos se van a estudiar y los alumnos que llegan de la universidad y dice esto lo vimos
 109 en clases y mi año se hizo sumamente fácil ese también es otro tipo de evaluación que también
 110 te indica que el trabajo ha sido bien hecho.

111 **O sea para ti una buena enseñanza se mide a partir de los resultados a partir de los**
 112 **estudiantes.**

113 En los estudiantes.

114 **Esto nos conecta un poco con el aprendizaje.**

115 Claro. {Apaga el móvil, que ha sonado.)

116

117 **C. Aprendizaje:**

118 **7. ¿Cómo piensa que aprenden sus alumnos?**

119 ¿Yo puedo hacer preguntas como para complementar no cierto? ¿Cómo pienso que aprenden?
 120 ¿De qué perspectiva? ¿Cómo comprenden la asignatura? ¿Si comprenden la asignatura? No.
 121 No la comprenden y no la comprenden por el bajo dominio del idioma del castellano.

122 **¿Cómo piensas tú que se genera ese proceso de aprendizaje?**

123 Yo creo que por cansancio... Por ejemplo, a mi me gusta mucho el análisis documental y yo lo
 124 uso bastante y, claro, efectivamente, mis evaluaciones a lo mejor son más exigente que una
 125 evaluación externa, por lo tanto, aparentemente ellos sienten que no aprenden, pero el trabajo
 126 disciplinado y el trabajo constante y hacer hincapié en el análisis documental y la comprensión
 127 de texto a la larga tiene un resultado. Pero se les hace difícil, o sea, muchos me han dicho
 128 [alumnos] es que nosotros no entendemos, pero bueno como no vas a entender si está en
 129 idioma castellano no estoy hablando en chino ¿qué es lo que no entienden? Entonces,
 130 obviamente, que el trabajo es así. Cuando yo te hablo que yo hago énfasis en el conocimiento
 131 o en lo que es el contenido, pero obviamente el contenido tratado [en] no comenzar hablar y
 132 terminar en la Z, sino que, a través, por ejemplo de un análisis documental. Donde ellos van
 133 incorporando más vocabulario, donde ellos se van comprendiendo donde uno les hace
 134 preguntas. Imagínense les digo yo, esta es una pregunta de prueba ¿cómo la contestarían?
 135 Entonces, claro uno en forma tangencial va desarrollando habilidades que ellos no han logrado
 136 todavía; se entiende que en 3ro medio deberían que tener ya adquirida y una de esas es el
 137 dominio del idioma castellano

138 **8. ¿Considera que la colaboración entre compañeros es un elemento que potencie el**
 139 **aprendizaje?**

140 Sí, claro cuando uno tiene un alumno que es bueno en su área y ese alumno, incluso, pude
 141 (...) la hora de clase; muchas veces los alumnos dicen: ¿Miss puedo explicar yo, explicar de
 142 otra forma? Sí ó ¿Puedo complementar miss? Me ha pasado algunas veces, la relación
 143 horizontal en algunos casos beneficia.

144 **9. Cómo te das cuenta tú que un estudiante tuyo ha aprendido...**

145 Un poco por la retroalimentación que uno va haciendo, no sé estoy hoy día pasando una X
 146 temática y hace una semana volví a hacer dos o tres preguntas y si el niño no tiene idea, no
 147 hubo ningún aprendizaje yo creo esa es la forma la cual uno se va dando cuenta de cómo es
 148 el proceso, yo no hago evaluaciones formativas sino que es más bien la introducción en base a
 149 la clase anterior, claro si yo no recibo las respuestas que espero tengo que volver obviamente
 150 en relación a lo que se trató la clase anterior.

151 **Y te ocurre muy a menudo.**

- 152 Suele ocurrir sobre todo en los cursos más bajos.
- 153 **Y a que razones le atribuyes eso.**
- 154 Depende del nivel, si estoy en 5º, en 6º creo que los contenidos no están vinculado con los
155 alumnos, es decir, el contenido se aleja mucho de la realidad del alumno. Por ejemplo en 6º
156 básico estoy viendo independencia y las ideas de la emancipación, no va a ser significativo,
157 distinto es si estuviera viendo griegos, romanos, egipcios a los chicos eso les interesa les
158 interesaba ese tema entonces creo que el aprendizaje pasa mucho por lo significativo que es
159 el contenido para los alumnos.
- 160 **Qué importancia le das tú al contenido en el aprendizaje.**
- 161 Tengo que darle harta importancia.
- 162 **Pero para ti que importancia le asignas.**
- 163 Para bien o para mal, sí yo me he formado en esa escuela que el contenido tiene importancia.
- 164 **Y como evalúas el contenido.**
- 165 A través de pruebas de análisis, pruebas de desarrollo, usualmente uso la prueba de desarrollo
166 y mucho documento.
- 167 **Me podrías caracterizar, una situación donde tú me digas a este chico aprendió.**
- 168 Hay un chico que yo lo tuve en quinto que era muy débil , y que después lo tuve nuevamente
169 en octavo, de una personalidad muy, tímida, pero siempre atento, siempre sentado en los
170 primeros puestos, quizás no era el mejor de curso, pero como yo lo tomé en quinto básico y lo
171 retomé nuevamente ahora, lo tomé en marzo y como lo dejé en diciembre y tuvo un desarrollo,
172 había mejorado un poco, y ahora en la prueba de noviembre, mejor redacción, hilando mejor
173 las ideas.
- 174 Igual una chica exactamente lo mismo, como enfrenta la pregunta y en muchos casos la misma
175 temática, en determinadas preguntas, la prueba de desarrollo que te da la forma de ver como
176 son capaces de ordenar la pregunta una pequeña introducción, desarrollo y conclusión.
- 177 **Tu respuesta se focaliza como en la forma de responder, pero en el fondo.**
- 178 Claro, pero en la forma y en el fondo pero yo haber, si yo perfecto yo puedo responder una
179 pregunta mezclando las peras con las manzanas pero sin ningún tipo de ilación a lo mejor si yo
180 soy efectivamente buena corrigiendo voy a sacar la idea pero me va a costar mucho sacar la
181 idea, respetando que la pregunta obviamente que la pregunta se responda y esa respuesta
182 tiene un ordenamiento puede que esa respuesta tenga mejor puntaje que un respuesta que a
183 lo mejor dice lo mismo está absolutamente desordenado, sin ningún tipo de conexión, por lo
184 tanto el contenido va de la mano como va ordenando la historia.
- 185 **¿Tú haces muchas pruebas de desarrollo?**
- 186 O sea una prueba tiene que tener desarrollo, análisis, selección múltiple tiene que tener mas
187 menos eso.
- 188 Y una prueba de desarrollo es un control de lectura se evalúa a través de eso, pero las pruebas
189 de materia tienen que tener selección múltiple, análisis y desarrollo.
- 190 **Y en esta disyuntiva respecto si el aprendizaje es un fenómeno individual o un
191 fenómeno social, con cuál te quedas y por qué.**
- 192 Justamente el otro día estábamos conversando eso en un consejo de evaluación de un
193 determinado curso con muy buenos rendimientos en donde el rendimiento no van de la mano
194 con los alumnos individuales porque el curso tiene una dinámica que es negativa,
195 conversadores, gritones, etc. Entonces cuesta mucho que el momento del aprendizaje sea el
196 adecuado. En cambio hay otro curso alumnos de poco menos capacidad, pero que han
197 obtenido mejores resultados en base a que la dinámica de grupo que se ha arreglado, lo
198 hemos visto en los resultados PSU, nosotros hemos tenido excelentes alumnos, pero que
199 están dentro del curso donde la dinámica no es apropiada, cursos por ejemplo con mucho
200 grupo con mucha competitividad entre ellos, alumnos muy buenos, pero no se genera el
201 intercambio del aprendizaje. En cambio en cursos solidarios, el más fuerte ayuda al más débil,

202 y eso impresionante en esos cursos, el más fuerte no baja sino que el más débil sube. Claro,
203 yo tengo capacidades, pero es importante en el entorno en el cual estoy circunscrita

204 **Y el alumno que le gusta la historia, alumno o alumna es bueno también en otras**
205 **materias, o está focalizado en lo humanista.**

206 Sí, está focalizado.

207 **Pero ¿Tú crees que es un mal de la escuela o un mal cultural?**

208 Sí mal el proceso, mal cultural, esta división entre los matemáticos, Yo soy de la opinión,
209 estábamos conversando si tú lees a (...) y tu les lees a (...) ellos parten de la biología ellos
210 parten de la fisiología, también son filósofos que partieron en otras áreas pero uno tiende hoy
211 en día, no, tú eres humanista, no tienes nada que ver con las matemáticas, siendo que la
212 matemática es la base del razonamiento.

213 Es un problema, y uno se lo escucha a muchos profesores que importancia le dan a
214 determinada asignatura, filosofía no tiene importancia, siendo que, en una buena clase de
215 filosofía, hoy día pensada en el razonamiento, la lógica, va de la mano con la matemática,
216 entonces es un problema de cómo nosotros lo vemos, incluso es lo que un poco a nosotros
217 nos pasó, o sea como a nosotros nos encasillaron en una determinada área y como uno dice
218 no yo soy mala para esto, yo soy mala para esto otro. Yo siempre he tenido la visión de que era
219 mala en matemática y un día mi mamá me pasó unos cuadernos que tenían de 7mo básico que
220 tenía en alemán, entonces un día mi marido me dice, oye tu no eras tan mala para las
221 matemáticas tienes puros 6 y 6,5 y llegó un momento en el que alguien me dijo que yo era
222 humanista. Y por lo tanto yo chao con las matemáticas, yo no te digo que hubiese sido
223 matemática pero yo hasta séptimo básico yo no fui mala alumna en matemática, entonces de
224 que forma efectivamente nosotros los profesores vamos encasillando a nuestros alumnos y
225 hacemos que se olviden de otras áreas que son a veces más importante que la nuestra como
226 yo digo, darle importancia a filosofía y el tema de cómo se enfoca matemática.

227 **10. ¿Tú sabes cómo aprendes tú?**

228 Pocazo. O sea de hecho este último tiempo he reflexionado un poco más. Pero así que yo haya
229 tenido siempre mi forma de pensar no.

230 **¿Y cómo aprendes?**

231 Yo tengo memoria auditiva.

232 **Y los jóvenes como crees tú que aprenden.**

233 Yo creo que tienen la capacidad de aprender de diversas formas y que uno no se ha adecuado,
234 que es un poco la (...), ellos puedes hacer muchas cosas al mismo tiempo, cuando uno está
235 trabajando, en el computador y te pueden estar dando la espalda, yo creo que una de las
236 características del proceso hoy día es que los jóvenes tienen muchas formas de aprender, que
237 nosotros de alguna forma quizás teníamos más marcada. El computador, la televisión, ellos
238 tienen más de una forma de aprender.

239

240 **D. Planificación:**

241 **11. ¿Cuándo usted toma decisiones sobre la planificación de la enseñanza, qué criterios**
242 **considera más relevante?**

243 Eso va a depender del nivel. Si estamos en niveles básicos lo más relevante es el
244 encantamiento con la asignatura y más que contenidos uno busca desarrollo de habilidades.
245 En cursos medios como 3ros y 4tos medios el contenido.

246 **12. Según se observa de la Reforma Curricular de Historia, se ha de enseñar para que los**
247 **alumnos adquieran conocimientos, procedimientos y estrategias. ¿Cuáles de ellos**
248 **prioriza usted en su práctica pedagógica y por qué?**

249 Igual que la pregunta anterior eso va a depender del nivel. Los niveles más pequeños, por
250 ejemplo, 5to y 6to básico, estrategia, enseñarle a un alumno cómo aprender historia, a través,
251 de mapas conceptuales. Pero en el fondo que ellos vayan aprendiendo una mecánica o una
252 forma donde ellos puedan aprender y los cursos superiores conocimiento porque, finalmente,

253 estamos sometidos a una Prueba de Selección Universitaria que mide conocimientos y porque
254 se entiende que las habilidades han sido ya adquiridas previamente.

255 **E. Acción didáctica:**

256 **13. ¿Cuál es su opinión respecto al debate en algunos centros educativos sobre si es**
257 **apropiado o no dar a conocer a los estudiantes los objetivos de las tareas de**
258 **aprendizaje?**

259 Claro ahí (...) Yo creo que el estudiante no asume la importancia de eso, o sea, uno coloca el
260 objetivo en la pizarra, pero el estudiante [dice] “no me lo van a evaluar”, “no tiene importancia”
261 y, por lo tanto, en ese sentido a lo mejor no tiene tanta trascendencia. Pero si uno lo utiliza
262 como una forma de acostumbrar al alumno a: esto es lo vamos hacer, trabajar. Vamos a partir
263 de un plan, trabajar a partir de una meta... Puede ser positivo, pero en general el alumno [dice]
264 “esto no es materia así que esto ni siquiera lo anoto”, pero ahí justamente está cuán constante
265 es uno con esa modalidad de trabajo, y, cuán constante son todos dentro de la Unidad
266 Educativa.

267 **14. ¿Qué consejos le daría usted a un profesor novel para afrontar su inserción**
268 **Profesional?**

269 Seriedad {segundos de silencio} la persona tiene que ser serio inicialmente. Dominio absoluto
270 de su disciplina (...) El profesor no puede [decir] les respondo mañana eso no sirve eh (...) Ser
271 capaz de dar respuestas que demuestren, más que respuestas, perdón, tener una actitud que
272 demuestre dominio. Eso en cuanto a la disciplina. Lo que pasa es que en el colegio donde yo
273 trabajo los alumnos son súper inquisidores en ese respecto y cuando llega un profesor nuevo,
274 como lo pulsan es cuánto sabe el profesor, por lo tanto, el consejo que yo le doy al profesor
275 que llega por primera vez a trabajar al colegio es ese. Que no te pillen ni por el norte ni por el
276 sur ni por ningún flanco. Y con eso estás asegurado, pero va a depender del grupo, o sea, va a
277 depender de la Unidad Educativa.

278 **15. ¿Cómo organiza su clase y qué tareas asigna a sus estudiantes?**

279 Bueno. La clase en base al contenido, nosotros tomamos la clase de 4to medio en este caso
280 que es la que se va observar (...) En base a determinada unidad. Usualmente con una
281 actividad o con un documento para incentivar o como motivación, el desarrollo de la temática y
282 terminar, por ejemplo, si se da un texto que yo [alumno] saque las ideas principales de un texto,
283 que hagan mapa conceptual como para terminar la (...) Para redondear la unidad temática.
284 Usualmente depende de, digamos, (a) los alumnos se le da para la casa aquello que no están
285 relevante, pero que está; que uno como profesor pierde tiempo (que) está en algunas
286 preguntas PSU. No sé... Por caso, ya, 1ra Guerra Mundial con antecedentes o como hecho el
287 caso Dreyfus o sea, la 1ra Guerra Mundial, yo no lo voy a ver en la clase, pero (les digo)
288 “chicos saben qué, averigüen esto”, entonces, y clase siguiente 5 min., ya, cuál fue el caso (...)
289 y cómo lo insertamos en el mundo previo a la 1º Guerra Mundial, por dar un ejemplo.

290

291

292 **F. Evaluación**

293 **16. ¿Hasta qué punto cree que sus evaluaciones influyen sobre la motivación de los**
294 **alumnos?**

295 Sí, hay alumnos que dicen que nunca me pueden encontrar en las preguntas sobre todo de
296 respuesta de desarrollo. Eh un poco por lo mismo a lo anterior, el poco dominio del idioma del
297 castellano uno pregunta, no sé poh, ¿cuánto pesa el kilo de papas? Y los alumnos responden
298 cuanto pesan todas las frutas de la feria todos los productos. Ahí entonces, justamente, el no
299 saber discriminar y que cuesta (...) Si no todas las asignaturas están trabajando en forma
300 paralela cuesta que los alumnos adquieran esas competencias

301 **17. Ante el caso que más del 50% de los alumnos de un curso obtenga malas**
302 **calificaciones en una unidad ¿Que fundamentos daría para explicar dicha situación?**

303 Bueno ahí hay que hacer una revisión general, una unidad mal pasada o no se hizo una
304 evaluación formativa adecuada en las clases durante el desarrollo de la unidad. Se asumió que
305 estaba comprendido y no estaba comprendido. Claro hay que hacer una revisión general y,
306 obviamente, una repetición de la evaluación... O sea, algo debido haber pasado un %50.

307 **18. ¿Para qué crees tú que es útil en un sistema escolar evaluar?**

308 (...) nosotros hicimos pruebas de síntesis, y la prueba de síntesis en el fondo era no tanto
 309 como un examen pero sí abarcaba ciertas unidades que ya habían sido evaluadas entonces
 310 una alumna se sacó un 4.0 y yo no le hallé mucha importancia por que yo entregué las notas
 311 solamente sin hacer las correcciones porque uno a veces se equivoca al corregir, que los
 312 puntos, que las notas, por lo tanto yo solo les di una nota en un ambiente informal. Y al otro día
 313 estaban los papas a hablar conmigo entonces, porque la Daniela había llegado sumamente
 314 bajoneada por el 4.0, chuta le dije yo a la chica pero no te preocupes porque tenemos que
 315 corregir la prueba y yo tengo que ver todavía porque si tú bajaste mucho con respecto a tu nota
 316 te tengo que dar otra posibilidad porque no puedes bajar tanto tu nota porque esta prueba tomó
 317 mucho materia de la última prueba o sea tenemos que verlo no hemos instancia formal, yo
 318 tire la nota al boleo sin darle mucha importancia, los papas muy respetuosos muy amables
 319 ellos venían a ver que es lo que había pasado y además que se había dado una situación
 320 complicada porque venía una hoja de respuesta y yo saque la hoja de respuesta y después
 321 me di cuenta que no tenía el nombre entonces les fui a pedir a ellos en un momento de (...) y
 322 criticaban entonces ella no estaba segura tampoco si era su hoja o no, le dije tampoco te
 323 preocupes porque si hay algún problema yo tengo que regirme por la prueba y si chuta
 324 marcaste dos yo tengo que asumir mi responsabilidad y tengo que aceptar que si es algo que
 325 tu no marcaste en la prueba tu borraste y marcaste algo que borraste y está correcto trate de
 326 tomártelo bueno aún esta la instancia de evaluación, entonces le dije Daniela chuta yo no
 327 pensé que te iba afectar tanto No mis me dice es que mi papas que aquí que allá, me exigen,
 328 entonces hay una cuestión familiar que influye mucho.

329 **¿En historia?**

330 No en todas las asignaturas.

331 En todas yo diría que los papas te colocan meta y van efectivamente exigiendo en base a las
 332 metas que ellos tienen que van en relación a cuan exitosos son ellos como profesionales. Y
 333 eso yo lo veo en el colegio porque ella me decía yo soy la hermana mayor, tengo que ser un
 334 ejemplo, es tremendamente angustiante, chuta le dije yo discúlpame porque uno pecó de esa
 335 la nota al boleo y mañana hacemos las correcciones, o la hacemos pasado mañana y ahí uno
 336 efectivamente corrige los errores si hay un descenso muy grande uno ve que es lo que puede
 337 hacer para que el descenso no sea tan notorio, otra oportunidad, un pequeño quiz pero ahí hay
 338 harta exigencia.

339 **¿Cómo evalúas tú, que tipo de instrumentos utilizas?**

340 Vienen estandarizados por departamento no es que sean iguales pero en el fondo el
 341 departamento dicen ya tiene que usar 90% de este tipo de instrumento, una parte de selección
 342 múltiple, ítem de análisis, pero la prueba la hago yo, ahora el enfoque de las selección múltiple
 343 también va enfocado al desarrollo de capacidades más que al contenido, por lo tanto la
 344 habilidades de los alumnos, las conclusiones, el análisis la ubicación, nosotros estamos
 345 utilizando mucho la selección múltiple contexto, un pequeño texto con selección múltiple para
 346 que el alumno se prepare para responder en la PSU, usamos mucho ese tipo.

347 **Y tú personalmente le das más importancia a un tipo de ítem o de prueba.**

348 Este año por un tema de tiempo, selección múltiple.

349 **¿Por qué?**

350 Por la corrección.

351 Pero usualmente mis pruebas eran de desarrollo, o sea para mí era más importante el
 352 desarrollo.

353 **Tú crees que hay diferencias.**

354 Sí claro, esta misma alumna se había sacado un 6.0 en la prueba anterior, porque la prueba
 355 anterior tenía desarrollo, entonces claro, no necesariamente un buen alumno que sepa va a
 356 ser capaz de discriminar en selección múltiple, y que es lo que pasa a los buenos alumnos les
 357 va mal en selección múltiple, empiezan a cuestionar mucho las preguntas entonces, esos
 358 alumnos tienen posibilidades en desarrollo a veces a los alumnos mas concretos les va mejor
 359 en selección múltiple porque miden cosas distintas, ahora lo importante es incorporar

360 selección múltiple y texto que ellos obviamente no solamente es sí si no que hay un análisis en
361 la respuesta.

362 **19.Cuál es la importancia de la evaluación para ti en el sistema. ¿Cuál sería para ti un**
363 **buen sistema evaluativo que pudiéramos hablar de la evaluación integral?**

364 Yo creo que estamos, estamos justamente trabajando para la evaluación y trabajamos para
365 evaluación y en ese contexto dejamos de lado justamente las distintas habilidades de los
366 alumnos. Si yo tuviese una forma mágica de evaluar cuando tengo treinta alumnos por ejemplo
367 el avance que cada uno ha tenido en a cada uno el avance real en base a cómo partimos en
368 marzo en como terminamos en diciembre que no sea una evaluación en donde el alumno se
369 someta a un stress, sino mas bien que el avance si hubiese un instrumento es el que me lleva
370 a la panacea, confeccionar un instrumento, con objetivos, en donde yo al alumno no lo meta a
371 una evaluación de carácter formal por lo menos los primeros años 5º y 6º, por ejemplo, sino
372 que en el fondo medir efectivamente el avance que ha tenido él, porque que es lo que pasa yo
373 tengo un alumno que puede participar en clases pero llega la prueba y se saca un 4 o incluso
374 se sacó un rojo, porque estaba con stress, porque durmió mal, etc.

375 Ahora si yo tuviera niveles de 3º y 4º o ya de 1º hacia arriba obviamente que la sociedad es
376 competitiva, nos somete a diversas pruebas, tenemos que ser capaces de responder, pero la
377 evaluación tal como la enfocamos nosotros tal como la uso yo también, es una evaluación que
378 todavía está midiendo cuanto aprendió el alumno y eso depende también de cuanto memorizo
379 el alumno también, es decir yo no puedo determinar a través de la evaluación no puedo medir
380 el avance 100% de los alumnos.

381 **Y entre aprender y memorizar hay una distancia**

382 Claro y eso mucha veces la prueba no lo distingue, porque a veces tu caes en una pregunta
383 que es pura memoria y caíste en esa pregunta por mucho que quisiste trabajar solamente
384 análisis, conclusión, caíste en esa pregunta de memoria y de hecho cuando tú revisas PSU, a
385 veces hay mucha memoria también entonces uno entra en eso también.

386 **Y parece que es un estigma de historia**

387 Sí prácticamente, de hecho a mi me dicen me sé tantas fechas que podría ser buena profesora
388 de historia, disculpa pero eso no tiene nada que ver con historia.

389 **Por eso**

390 Sí está todavía estigmatizado, de echo los directivos en el colegio les cuesta,
391 desestigmatizarse.

392 **¿La nota es importante, influye en tus alumnos?**

393 Es sumamente importante, pero piensa que si tú haces lo siguiente: para algunos la nota es
394 importante, pero no es importante la asignatura, entonces, la nota es importante porque yo
395 quiero estudiar tal cosa y he calculado. No obstante, en la medida que la asignatura, a veces,
396 no es importante para mi no voy a alcanzar esa nota. Hay otro tipo de alumnos y no logran las
397 notas que esperan eso genera, obviamente, frustración en esos alumnos (...) A grandes rasgos
398 puede haber más entre medio no, pero a grandes rasgos esta el que le interesa la nota porque
399 tiene una proyección universitaria y otro porque la asignatura no le interesa porque, a veces,
400 participa en clases, pero no se condice con la nota. Entonces, eso genera en los alumnos
401 frustración, sí poh, pucha por qué no me pude sacar más nota. Ahora, la nota depende de
402 varios factores y uno de ellos es el conocimiento que se tenga mutuamente profesor alumno.
403 Es muy común que cuando uno llega hacer clases a un curso usualmente las notas son bajas y
404 que en la medida que va pasando el tiempo los alumnos van subiendo sus notas, por otras
405 razones, uno: el profesor conoce a sus alumnos, por lo tanto, cuando uno tiene un problema de
406 redacción, por ejemplo, quiso decir esta cosa o quiso apuntar a esto (...) En otra forma se abre
407 un poco más y, por otro lado, los alumnos van conociendo que uno va pidiendo, van
408 conociendo el tipo de pregunta, van conociendo la estructura de la prueba, entonces eso va
409 generando un cambio en la evaluación, pero por su puesto un alumno que no se saca buenas
410 notas y que está interesado en la asignatura, es un alumno que se desmotiva.

411 **21. ¿Cómo utiliza los resultados de sus evaluaciones?**

412 Para reforzar los aprendizajes menos logrados, para tomar decisiones en torno a la forma y
413 estrategias de enseñanza y para corregir posibles errores. Pero la verdad es que poco se usa,

414 poco, es decir eh (...) Eso va a depender también del curso de algunos casos, hay casos, por
 415 ejemplo, hay casos que por alguna razón los tiene pendiente y efectivamente en la evaluación
 416 chuta aquí te fue mal, veamos que hacemos en la siguiente evaluación, pero en general cada
 417 una es bastante clara.

418 **Tercera Parte.**

419 **Objetivo 3: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC de**
 420 **profesores de Historia de Enseñanza Media.**

421

422 **3. (23) De las posibilidades que se indican a continuación ¿en qué nivel de manejo**
 423 **de herramientas informáticas se ubicaría usted? (Marcar con una X)**

- 424 • Básico
 425 • **Intermedio**
 426 • Avanzado
 427 • Experto

428 **2. ¿Cómo se ha formado en el uso de TIC? (24)**

a) Formación Inicial: NO
b) Formación Permanente: NO
c) Aprendizaje Autónomo: SI

429

430 **23. ¿En qué funciones cree han sido útiles en su establecimiento educativo?**

431 Que difícil... ¿funciones dentro del establecimiento?

432 **Sí dentro del establecimiento educativo.**

433 Emmm {se queda pensando} En lo que es la información, como la información se distribuye
 434 con mayor facilidad (...) La facilidad que uno tiene en el sentido de el sistema de Internet, por
 435 ejemplo, si uno eh {carraspea} El hecho de mandar información a los alumnos en algunos
 436 casos, después, la rapidez. Eso diría yo.

437 **24. ¿En qué labores las utiliza usted? (26)**

438 Yo las uso eh {silencio} En algunas clases, yo las uso en clases. Pero siempre las he usado,
 439 por ejemplo, al terminar el semestre esas horas que quedan; chuta los alumnos no quieren
 440 estar en la sala de clases, pero hay que hacer algo útil y usualmente lo uso ahí el sistema de
 441 Internet. Otras TIC como, por ejemplo, presentaciones en power el uso de videos esos están
 442 dentro de las asignaturas eh, por ejemplo, las presentaciones en power que se usa mucho
 443 cuando se requieren mapas. En historia se usa muchos mapas y, por lo tanto, yo diría que en
 444 una asignatura promedio uso por lo menos cada quince días. El siglo XIX ya aparecen la
 445 fotografía o el siglo XX imágenes, aprovechar de ver videos en youtube que está lleno de
 446 videos que algunos son muy buenos, entonces se usa en ramos como América Latina lo he
 447 usado bastante. Eso va a depender de cual sea la asignatura, muchas veces la uso como
 448 motivación para hablar despuntes que se ha dado la estructura general. El uso de Internet,
 449 propiamente tal, ese yo lo he usado siempre si, finalizando el semestre (...) Ahí vamos Clic.

450 **25. Y que relevancia le das tú al uso de las TIC.**

451 Haber yo creo que, si no las tengo, si no tengo la posibilidad de usarlas creo que ese alumno
 452 no va a ser peor que otro alumno que las use, pero claro si yo lo enfoco dentro de la sociedad
 453 tecnológica, obviamente que un alumno, que esté trabajando con la herramienta, va a tener un
 454 plus frente a otro que nunca la haya utilizado y en ese contexto claro que es importante. Ahora
 455 lo que dije en su momento que sea la única forma y que en el fondo mi clase ya no va a poder
 456 ser, creo que no, creo que va a depender de la clase, del objetivo que yo busque, lo que yo si
 457 quería era algunos conceptos que los alumnos lograran internalizar no sé a lo mejor lo podría
 458 haber logrado de otra forma por ejemplo a través del análisis de documento, pero se (...) justo
 459 que estábamos cansados, ellos estaban cansados la clase tradicional ya no la estaban

- 460 pescando tanto, entonces deja de ser efectiva, si yo todas las clases hago lo mismo, deja de
461 ser efectiva.
- 462 **Creerás tú que cambia la relación con los estudiantes habiendo TIC.**
- 463 En este caso con el uso de la computación claro porque voy alumno por alumno, o grupo por
464 grupo entonces claro es más cercano.
- 465 **Y eso a ti te incomoda**
- 466 Sí eso me incomoda o sea no es que me incomode sino que yo siento que pierdo el control, si
467 le doy la espalda a uno que pasa con ese que le estoy dando la espalda, para mí el control está
468 en mirarlos a todos y estar yo como dice (...) conociendo la concurrencia, yo siento que pierdo
469 el control pero en este caso me dio resultado porque además fueron dos clases en las cuales
470 yo logré el objetivo, pero si lo hiciera todas las clases permanentemente no me de un resultado
471 positivo porque se va a transformar en algo cotidiano, yo creo que por ahí va el punto, yo creo
472 que el proceso enseñanza aprendizaje está en (...)
- 473 Lo importante cuanto uno es capaz de innovar o cuan distinto uno puede ser entre una clase y
474 otra y es ahí donde uno peca, porque como te digo yo soy auditiva, porque a mí me tienen que
475 explicar, yo para entender tengo que leer en voz alta.
- 476 **Podrías resumir un poco en el momento en el cual tú te encuentras con los chicos y las
477 chicas que tú trabajas sería importante el uso de TIC.**
- 478 Por el nivel que ellos tienen porque la mayoría de ellos va a ir a la universidad, porque ellos se
479 desarrollan en un ambiente de mucha tecnología, pucha a mí el DVD me quedó grande y a
480 veces tengo que pedir ayuda y prefiero muchas veces el VHS, entonces es su mundo
481 entonces es la forma en la que uno llega a los alumnos.
- 482 **Esa brecha a ti en algún momento te genera algún tipo de temores que tus alumnos...**
- 483 No, no lo tomo para la risa, le digo a los chicos, no yo ya me quedé viejita críe el VHS, no no
484 porque también tengo facilidad si es una comodidad mía con el VHS, el DVD no me gusta, lo
485 delego, además que me manejo muy bien o sea a nivel de usuario entre comillas, me puedo
486 manejar perfectamente.
- 487 **O sea tú delegas responsabilidad a los estudiantes en el uso de TIC.**
- 488 Sí, sí.
- 489 **O sea para ti no es preocupación.**
- 490 No lo voy a dejar de usar porque en algún momento me quede grande, siempre hay uno en la
491 sala que lo puede solucionar.
- 492 **No sé si quieres precisar algo del concepto enseñar.**
- 493 Complejo, no hay una panacea, no hay una receta. Son muchas las variables las que hay que
494 tomar en cuenta, o uno tiene que estar atento a muchas variables, al estado de ánimo de los
495 alumnos, sus capacidades, sus habilidades, a tratar de ser lo más simpática posible sin caer en
496 él, en una enseñanza Light.
- 497 Y te repito tú tienes que ser muy acabado en el tema que va a tratar.
- 498 **26. Y eso que las TIC te abran un espectro dentro de información no es una limitante.
499 ¿Cómo ves tú el fenómeno que si bien Internet que permite acceder a variada
500 información también me permite acceder a demasiada información mucha información?**
- 501 Sí claro, eso podría ser una limitación. Uno tiene que adelantarse, cuando uno utiliza las TIC
502 uno tiene que saber que es lo que quiere, esto es. Claro en la planificación, decir esto es lo que
503 yo quiero, pero también los estudiantes se pueden desviar del tema porque puede salir otra
504 variante. Un tema conflictivo podría ser septiembre 73, o quiero pasar los campos económicos
505 y sale la religión, va a ser conflictivo dependiendo del colegio.
- 506 **Respecto del aprendizaje.**
- 507 Creo que también o sea nosotros centramos el aprendizaje en conocimientos, y yo me incluyo
508 en ese proceso, yo creo que el aprendizaje es mucho más que eso, no obstante, es un círculo
509 vicioso yo digo que es malo, no obstante, yo no salgo del contenido porque eso es lo que me

510 van a evaluar pero el aprendizaje es aprender a desarrollar mis ideas, a expresar mis ideas,
511 etc. Y precisamente eso no se está evaluando bien, no adecuadamente.

512 **Y de la evaluación.**

513 Creo que es una espina que no hemos podido, no una espina, pero creo que es una arista en
514 el curriculum, que no hemos podido solucionar, debe ser parte del curriculum pero creo que
515 todos los modelos educativos caen unos mas que otros. Yo no conozco el sistema Montessori,
516 lo conozco solamente en niveles pre-escolares, yo creo que si lográramos eso en todo el
517 sistema educativo (*fantástico*)

518 **Y de las TIC.**

519 Es un recurso positivo que hay que utilizarlo con responsabilidad, pero creo que es un recurso
520 positivo.

521

1 **TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA (P3)**

2 **“Concepciones de profesores sobre Aprender y Enseñar Historia con TIC”**

3 **Primera Parte. Datos Personales.**

4 **Objetivo 1:** Indagar aspectos formales y características profesionales del entrevistado que
5 permita caracterizar su perfil.

6
7 (1)Nombre y Apellido: Profesor 3

8 (2)Genero: Femenino

9 (3)Edad: 37

10 (4)Titulo profesional: Prof. Historia Geografía y Ed. Cívica

11 (5) Año de obtención: 1997

12 (6) Años de ejercicio docente: 10

13 (7) Años de trabajo en el establecimiento educacional: 4

14
15 **Segunda Parte. Entrevista sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje de la**
16 **Historia**

17 **Objetivo 2:** Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar de profesores de
18 **Historia de Enseñanza Media.**

19 **A. Concepción epistemológica.**

20 **1. ¿Qué visión tiene usted respecto del conocimiento histórico, en términos de su**
21 **construcción y/o naturaleza?**

22 Yo considero que es fundamental porque nos permite comprender las formas que hemos
23 llegado a lo que somos hoy día y también porque nos debiera servir para proyectarnos al
24 futuro. En cuanto al origen del conocimiento histórico me genera ciertas dudas porque a nivel
25 global la historiografía ha estado siempre, ha sido siempre llevada por personas que tienen una
26 visión no siempre objetiva y que normalmente han pertenecido a un segmento de la sociedad
27 que no la representa su totalidad.

28 **2. ¿Cuál es el sentido que asigna usted a la enseñanza de la Historia en los**
29 **establecimientos educacionales?**

30 Permitir desarrollar el espíritu crítico(...) Permitir desarrollar una sociedad con diferencia, pero
31 que sea capaz de avanzar juntas, pero respetando las concepciones individuales, siento que es
32 una forma de comprender al ser humano que permite conocer al ser humano en un contexto
33 integrado. La historia sirve para abarcar todas las áreas del saber a mi juicio. Considero que es
34 importante, necesaria, fundamental {tos} Pero no como una historia lineal. Para mi es un
35 proceso que se manifiesta en distintos ámbitos en el mismo tiempo (...) Y que ocurre en un
36 espacio físico que también es fundamental

37
38 **B. Formación y actualización:**

39 **3. ¿Qué contenidos privilegiaría si tuviera que decidir por hacer un curso de formación**
40 **continua?**

41 Historia contemporánea y sobre todo latinoamericana. Hay una carencia grande siento que hay
42 una carencia grande ahí (...) Siento que poco se aborda en los programas de estudio. Siento
43 que 4to Medio ya es un poco tarde ya para abordar el tema de la historia latinoamericana,
44 básicamente, porque esta el tema del ingreso a la universidad, pese que existe en los colegios
45 como plan de estudio, a veces, no existe porque se remplaza por las charlas vocacionales; por
46 las ofertas de la universidades y no sé hasta qué punto se alcanza a cumplir plenamente.
47 Siento que es importante. {Recalca golpeando con un lápiz u otro objeto}

- 48 **4. ¿Con qué rasgos identifica una buena práctica docente?**
- 49 Responsabilidad hacia los estudiantes. Dominio de la información, del Contenido. Capacidad
50 de escuchar y de motivar la participación de los alumnos y también la humildad para reconocer
51 que uno no es un libro abierto. No tener carencias en el dominio de la información
- 52 **5. ¿Cuales son los rasgos que para Ud. caracterizan un buen profesor de historia, como**
53 **caracterizaría Ud. un buen profesor de historia, en términos de su enseñanza, que hace**
54 **un buen profesor de historia?**
- 55 Bueno trata de motivar, es tolerante, trata de desarrollar los temas de diferentes puntos de
56 vista, acoger las diferencias, y hacer que los alumnos sepan discrepar y logren aceptar las
57 discrepancias, en torno a opiniones, que trate de motivar la participación. Yo discrepo con el
58 profesor de historia que se declara dueño absoluto de la verdad, o verdad absoluta, no
59 comparto mucho la historia muy conservadora, entonces pienso que un profesor de historia
60 debiera ser capaz de omitir o permitir que sus alumnos puedan formarse su propia opinión,
61 sobre la base de hechos objetivos, pero de acuerdo al contexto en que van desarrollándose, ir
62 abriendo otras puertas, otras visiones, a los hechos del pasado y del presente
- 63 **6. Lo primero que dijo respecto a la motivación, un profesor debe motivar, como cree Ud.**
64 **que se motivan lo jóvenes ahora con una enseñanza que motiva.**
- 65 Yo creo que con temas mas actuales, pero también pasa por el tema de la afectividad, por
66 hacerles sentir, que ellos son participes de su proceso de aprendizaje, que son ellos los
67 protagonistas, que en ellos esta el tema de querer aprender, por otra parte, poder generar
68 instancias de motivación, cosas que uno cree que lo son mas atractivos a ellos, a partir de un
69 documento, una reflexión, algún material de apoyo, que haga de alguna manera que ellos se
70 puedan ir involucrando mas en el tema, que sea mas cercano.
- 71
- 72 **C. Aprendizaje:**
- 73 **7. ¿Cómo piensa que aprenden sus alumnos?**
- 74 Haciendo. Pero tiene mucho que ver con los canales de aprendizaje. Yo encuentro que ese
75 tema es un tremendo hallazgo en el ámbito de la educación. De repente uno tiene cursos
76 paralelos y no puede planificar igual para dos cursos porque tiene diferencias demasiado
77 grandes. Algunos necesitan mucho apoyo visual, otros las actividades más concretas, otros
78 que son más auditivos (...) Uno tiene que ser capaz de identificar en cada grupo de estudiantes
79 el mecanismo por el cual aprenden y a partir de eso generar las actividades, ahora, en la mayor
80 parte de los casos los niños parten haciendo porque hoy están muy sobre estimulados
81 entonces se desconcentran muy fácilmente (...) Si están ocupados retienen mas la
82 información.
- 83 **8. ¿Considera que la colaboración entre compañeros es un elemento que potencie el**
84 **aprendizaje?**
- 85 Potencia el aprendizaje en algunos casos, pero también potencia la irresponsabilidad o la
86 flojera, la apatía en otros casos y gracias a dios son los menos, pero si potencia. Permite que
87 ellos compartan opiniones a un mismo nivel; para ellos dependiendo la edad tiene mucha
88 importancia.
- 89 **9. Cómo te das cuenta tú que un estudiante tuyo ha aprendido...**
- 90 Bueno es que yo los separaría en dos, los alumnos lo aprenden porque tiene que aprenderlo,
91 por que esta dentro del programa, pero ellos no se involucran mucho, no lo internalizan mucho,
92 lo aprenden para la nota; respecto de aquellos alumnos que lograron internalizar el concepto,
93 porque lo aplican, porque van mas allá de lo que uno les pide ir, porque vuelven a uno, con los
94 conceptos, igual es complejo esto, porque en realidad que uno normalmente las formas que
95 tiene para medir son mediante instrumentos, entonces estos instrumentos son momentáneos,
96 no necesariamente reflejan el aprendizaje significativo, que lo hallan internalizado, pero como
97 uno sigue avanzando, cuando uno ve que ellos aplican los conceptos, tienen una reflexión
98 mucho mas amplia, uno puede percibir que lo internalizaron, que lo aprendieron.
- 99 **Tú crees que hay un cambio en la forma o modos de aprender de los jóvenes. En**
100 **relación a como aprendíamos nosotros...**

101 Si porque al menos, mi época de aprendizaje, o sea, la enseñanza era mucho mas sencilla y el
 102 aprendizaje era mucho mas concreto, tal vez por esta misma idea de que los alumnos puedan
 103 aprender de diversas formas, nunca sabes de que forma están aprendiendo, a nosotros nos
 104 enseñaban y teníamos que aprender de la forma que nos enseñaba. A mi me preocupa que si
 105 de repente, que los alumnos tienen tantos canales de aprendizaje abierto que no los usan
 106 eficientemente, por ejemplo este concepto que manejan ellos que pueden hacer varias cosas a
 107 la vez, pueden estar estudiando, escuchando música, bajando cosas en el PC, y si alguien les
 108 hablan están ahí, entonces siento que esos aprendizajes son poco significativos, pienso que
 109 pueden absorber muchas cosas pero muy superficialmente, entonces si creo que ha cambiado,
 110 entonces no se sea que tan bueno.

111 **Y eso hace que tu practica de enseñanza, sea distinta, la acomodes un poco a estas**
 112 **características.**

113 Particularmente a las características del grupo si, en el colegio en que yo trabajo, tenemos
 114 cursos de puras mujeres y cursos mixtos, y uno aunque tenga el mismo nivel, los mismos
 115 programas, tiene que manejarlo de manera distinta, no se motiva igual a un grupo de mujeres a
 116 un grupo mixto.

117 **Me podrías dar un ejemplo.**

118 El hombre es mas concreto en su aprendizaje, las mujeres son más reflexivas, ahora no puedo
 119 asumir que todos los cursos de mujeres son más reflexivas, pero en general mas analíticas,
 120 mas auto-exigentes en su aprendizaje ,que los varones, es la experiencia que poseo, pues
 121 estoy estableciendo generalidades, pues también hay varones que son auto-exigentes en sus
 122 aprendizajes, pero en la generalidad, tratan de ir a lo concreto, es o no es, cuando uno trata de
 123 interpretar un hecho histórico, es mas difícil con ellos, porque se quedan mas, en que si
 124 sucedió o no sucedió, en quien fue el protagonista y quien no, y que cuando ocurrió, pero eso
 125 de analizar el contexto y todo, no se si será el nivel de edad, pero cuesta trabajarlo con ellos.
 126 En cambio la mujer es mas, a una mujer la puedo motivar en un tema de la historia, a partir de
 127 la vida de un personaje, pero a un varón no le interesa la vida de un personaje, no le interesa
 128 saber, si se maquillaba, si tenia amantes, etc.; pero a la mujer todo ese tipo de elementos la
 129 ayudan a conectarla con el proceso que quiera estudiar, estoy siendo quizás súper machista,
 130 es mi juicio pero es cierto. {Carraspea nerviosamente}

131

132 **10. ¿Tú sabes cómo aprendes tú?**

133 Sí yo sé como aprendo yo, yo soy una persona que toda la vida ha tenido pro (...) bueno yo
 134 pienso que en algún momento debo haber tenido un déficit atencional no diagnosticado. Yo
 135 aprendo por porfía, yo aprendo por, primero porque a mi me gusta aprender, yo cuando estoy
 136 en épocas así de sequía productiva en términos intelectuales me muero, me enfermo yo creo,
 137 pero también es cierto que me gusta aprender de lo que a mi me gusta, por eso yo entiendo a
 138 los niños cuando no son compatibles con la asignatura.

139 **O sea ¿tiene que haber un tema de gustos cuando uno aprende?**

140 Sí obviamente el gusto y la motivación intrínseca es fundamental, o sea tú puedes tener todos
 141 los recursos, lo más entretenido, pero si alguno de tus alumnos es árido el tema, si tal vez vas
 142 a lograr que aprenda pero no que se enamore, yo creo, pero yo siempre trato de generar
 143 actividades que tengan múltiples formas de ser abordadas, porque a mi no me basta con leer
 144 ni con mirar, yo tengo que hacer, a mi me costó mucho descubrir la forma en la que yo podía
 145 aprender, yo soy de textos cortos, textos literarios o siéntame frente a una película, todos dicen
 146 lo visual es súper atractivo para los niños, o sea a mi nunca me ha, por ejemplo una imagen me
 147 queda, pero yo puedo estar viendo por tercera vez una película y de repente digo esto yo lo he
 148 visto te fijas, entonces yo siempre trato de colocarme en el caso de esos alumnos, yo nunca
 149 utilizo una película de tres horas para verla una clase entera, yo selecciono 5 minutos y a partir
 150 de eso se desarrolla una actividad, se complementa con un texto, se complementa con la
 151 música, de repente me dicen, de repente me critican que me voy mucho a las cosas de formas,
 152 en mi casa por ejemplo mi marido me dice por qué te vas a la forma anda a lo que es
 153 importante, porque yo dedico mucho tiempo planificando una actividad, porque planifico
 154 pensando en que si yo hubiese estado en esa clase yo no la habría aprendido así ni así, ni así.
 155 Entonces si tengo 30 o 35 aprendan de forma diferentes, ahora es cierto muchas veces no da
 156 el tiempo quiere hacer mas cosas de las que hace.

157 **D. Planificación:**158 **11. ¿Cuándo usted toma decisiones sobre la planificación de la enseñanza, qué criterios**
159 **considera más relevante?**160 El curso. Las características del grupo curso... Me centro en el curso primero, luego, el objetivo
161 el contenido y los recursos disponibles.162 **12. Según se observa de la Reforma Curricular de Historia, se ha de enseñar para que los**
163 **alumnos adquieran conocimientos, procedimientos y estrategias. ¿Cuáles de ellos**
164 **prioriza usted en su práctica pedagógica y por qué?**165 Priorizaría la estrategia. Es como poco clara la diferencia entre estrategia y procedimiento.
166 Para mi el contenido está disponible no es un contenido fijo y para siempre; se está
167 constantemente actualizando y está a disposición de quien quiera adquirirlo, en cambio, la
168 forma de manejar esa información es lo que y considero que uno tiene que manejar hoy en día
169 a los jóvenes: las herramientas como para que ellos sepan que hacer con esa información
170 ¿Cómo abordarla? Yo lo asocio al modelo de (...) entonces en función que sean capaces de
171 desarrollar capacidades, sus destrezas. Que sepan inferir, que sepan discriminar. No se si eso
172 es estrategia o procedimiento.

173

174 **E. Acción didáctica:**175 **13. ¿Cuál es su opinión respecto al debate en algunos centros educativos sobre si es**
176 **apropiado o no dar a conocer a los estudiantes los objetivos de las tareas de**
177 **aprendizaje?**178 El debate yo lo considero innecesario. Para mi es fundamental que un alumno sepa el objetivo
179 en función del cual se esta trabajando el contenido o una unidad. De lo contrario es poco
180 significativo; no se internaliza y no sirve.

181

182 **14. ¿Qué consejos le daría usted a un profesor novel para afrontar su inserción**
183 **Profesional?**184 Aspectos más de forma que de fondo. Tener las reglas claras. Tratar e ser justos. Ser
185 responsable, exigentes en términos académicos. No dejarse manipular; cuando uno comienza
186 a trabajar quiere agradecerle a todos y eso es un error porque en función de eso uno empieza a
187 ceder a tratar de acomodar de no perjudicar a nadie y eso se mal interpreta y se abusa.

188

189 **15. ¿Cómo organiza su clase y qué tareas asigna a sus estudiantes?**190 No es en función de una clase, es más bien en función de una Unidad. Entonces trato de
191 jerarquizar, primero, abordar el tema conceptual y luego desarrollar actividades diferentes. Que
192 tengan opciones de trabajar con documentos; de elaborar ellos su propio material. Siempre le
193 asigno pequeñas tareas de no mas de 5 a 10 minutos para que busquen sobre algún aspecto,
194 indagan {guarda silencio, piensa} Yo trabajo también el tema de la noticia diaria, que lo
195 trabajamos en el departamento del colegio, entonces, tratar de mantener con harta actividad.
196 Uno nunca le da en el gusto a todos, pero tratar de hacer la clase dinámica y variada; que los
197 alumnos tengan un rol preponderante ahí. Cuesta un poco porque, a veces, hay que sacarle la
198 información casi a presión, hay alumnos que son súper participativos y otros súper inactivos
199 entonces trato de darle espacio a esos que son más callados para hacerlos participar.

200

201

202 **F. Evaluación**203 **16. ¿Hasta qué punto cree que sus evaluaciones influyen sobre la motivación de los**
204 **alumnos?**205 Lamentablemente si influye, no porque uno quiera que influya, sino porque los jóvenes se
206 disponen de manera diferente si están siento sujeto a una evaluación y más a una calificación

207 (...) Encuentro que es lamentable, porque, debieran ellos (...) Igual son niños, son jóvenes,
208 pero debieran tener claro que el objetivo central es que aprendan no que sean calificados o
209 evaluados

210 **17. Ante el caso que más del 50% de los alumnos de un curso obtenga malas**
211 **calificaciones en una unidad ¿Que fundamentos daría para explicar dicha situación?**

212 Haber, yo soy como bien humilde en ese sentido. Yo siempre asumo que hay una parte
213 importante de responsabilidad cuando los alumnos no logran el objetivo. Pienso que a los
214 profesores nos falta un poco eso, ahora, uno también sabe distinguir cuando hay un curso o un
215 grupo que no tiene interés, que no es responsables y que muchas veces manipulan eso porque
216 saben que por el reglamento del colegio si el 50% del curso tiene rojo se repite la evaluación;
217 no es el caso en el colegio donde yo trabajo, pero puede ser así (¿no?) Siempre están
218 preguntando si se baja la escala, me da como harta pena esa situación, siempre trato de ver
219 que tan responsable soy yo de que los alumnos no estén logrando los objetivos en el colegio.

220

221 **¿Estas diferencias, o distinciones, en como aprenden los jóvenes ahora, se reflejan o**
222 **intentas también reducirlo en una evaluación un tanto diferenciada, o no?**

223 O sea, evaluación diferenciada, no que uno genere instrumentos diferentes, o sea, en el fondo
224 sobre el mismo instrumentos, uno maneja un rango variable de exigencia en la forma no en el
225 fondo, en la forma.

226 Por ejemplo la descripción de un hombre será más escueta mas corta, con menos detalle, por
227 lo menos yo lo considero en la corrección, cuando hay un instrumento escrito.

228 **18. ¿Para qué crees tú que es útil en un sistema escolar evaluar?**

229 Para confirmar aprendizajes, y para retroalimentar, o para (...)

230 **¿Retroalimentar qué?**

231 El aprendizaje, o lo que no esta internalizado, porque a partir de la evaluación uno detecta que
232 es lo que logró en base al objetivo, y que es lo que falta por lograr.

233 **¿Qué es lo que logró el estudiante?**

234 Claro.

235 **Y ese logro tiene que ver en alguna medida, con contenidos, procedimientos, con...**

236 Eso tiene que ver con todo, tiene que ver (...) con el objetivo, los contenidos, también con
237 fortalecer, modificar alguna conducta, ver si uno ha generado una motivación, o que el alumno
238 se interese en algún tema, que antes eran irrelevantes para ellos. Además en ordenarle el
239 enfoque, pero no el enfoque que uno le quiera dar, pero un enfoque en rangos de normalidad,
240 sirve para detectar, también para ver si hay enfoques medios....

241 **Eso que dices tu de cómo, no tanto el enfoque que uno le quiera dar, me podrías explicar**
242 **mas, te refieres a que no te respondan lo que tu les dijiste.**

243 No, me refiero a que por ejemplo yo puedo analizar, no se, una situación política de un lugar y
244 momento dado, y yo tener mi apreciación personal, yo puedo poner a disposición de los
245 alumnos todos aquellos elementos, para que pueda formarse su propio juicio, y no porque su
246 juicio sea diferente al mío, yo lo voy a evaluar como no logrado o mal logrado, me sirve a mi
247 para decir, si aquí hay algo que no quedo bien claro, y apoyarlo, reforzarlo, pero no es mi
248 intención que el alumno piense tal cual yo pienso, sino tenga las herramientas para crearse un
249 juicio propio de cada situación, entonces quizás yo quiera no querer cambiar, haber como
250 decirlo, no es una evaluación conductista, para mi, mis objetivos son, de que el pueda pensar,
251 que el pueda juzgar, actuar, en un contexto, pero que el no lo haga como yo quiero,
252 necesariamente, porque eso no se condice mucho con la discrepancia y diversidad.

253 **Y el típico, o disyuntiva en que entramos algunos profesores de historia, u otros**
254 **profesores, que pasa con conductas reñidas con la moral y buenas costumbres, que**
255 **pasa si tienes un grupo nazi en tu sala, para ti ¿sería un problema trabajar?**

256 O sea es un tema trabajar, básicamente porque los jóvenes de repente se abanderizan con
257 ideologías que no conocen, entonces las interpretan y las adaptan de acuerdo a lo que ellos

258 creen que es, entonces mi trabajo consiste en hacerlos ver, digamos en que consiste, primero
 259 en verificar en que es lo que ellos saben, después ver, hacerles ver el objetivo, hacerles ver
 260 donde nació esa ideología, hacerles ver si esa ideología tiene puntos positivos, si es que
 261 hubieran algunos, y los negativos, y luego ver si siguen firmes en sus ideas o logramos alguna
 262 conversión, pero yo en general soy súper democrática, cosa que no es tan común entre los
 263 profesores de historia en que me a tocado trabajar, pues yo soy muy respetuosa de la
 264 opiniones de los chicos, de repente puede ser interpretarse como ser blanda mano, pero no es
 265 eso, yo trato de que ellos se sientan libres de emitir un juicio una opinión, me ha pasado por
 266 ejemplo cuando vimos los totalitarismos, yo siempre le pido a ellos, argumentar inferir, evaluar,
 267 desarrollar como esas destrezas, y me paso con un 8vo básico hace dos años atrás, todos
 268 eran partidarios de la dictadura mas que de la democracia, o sea mas de los gobiernos
 269 autoritarios mas que de los gobiernos democráticos, cuando lo comente quede muy
 270 sorprendida, para mi era un objetivo no logrado, porque de que estamos hablando, pero bajo
 271 un contexto teórico, y lo que ellos veían en la televisión, en la prensa por lo que pasaba con los
 272 políticos en Chile, ellos pensaban que acá faltaba una mano dura, entonces yo pensaba que no
 273 había logrado traspasarles nada de lo que yo quería traspasarles, pero después conversando
 274 con otras personas ellos me decían mira, lo que ellos piensan de la democracia.

275 **¿Cómo evalúas esto, haces pruebas?**

276 Depende del curso, porque en el fondo hay aspectos teóricos que son conceptuales que hay
 277 que medir con instrumentos más objetivos, pero se hacen debates de repente, depende de los
 278 cursos, dependen del nivel de edad también, que formas de trabajos manejan ellos, porque
 279 también puedes hacer un foro, pero no con cualquier curso puedes hacer un foro, el debate
 280 (...) igual depende que tan (...)

281 **Aparentemente es difícil valorar, eso de las diferentes opiniones...**

282 Es que por ejemplo ahí uno evalúa consecuencias, que el juicio sea consecuente con el
 283 argumento, yo no puedo bueno y que también se enmarque, bueno que yo también trabajo en
 284 un colegio de formación cristiana entonces uno trata de manejarse dentro de ciertos marcos de
 285 lo que uno cree como ser humano, como persona y como cristiano cree que es lo mejor,
 286 porque yo no porque esa persona tenga una opinión coherente voy aceptar que diga cualquier
 287 barbaridad y si la dice, yo tendré que acogerla, escucharla y tratar de ir sobre la base de otro
 288 argumento o formularle una pregunta para ver si está tan seguro de lo que está diciendo, si es
 289 su opinión real y si es su opinión real ahí hay un trabajo que hacer, por eso digo que la
 290 evaluación, tiene que servir como mecanismo de retroalimentación.

291 **19.Cuál es la importancia de la evaluación para ti en el sistema. ¿Cuál sería para ti un** 292 **buen sistema evaluativo que pudiéramos hablar de la evaluación integral?**

293 Es muy importante, me gusta más la evaluación que la calificación de todas maneras.

294 **20. ¿Me podrías distinguir entre los dos?**

295 A lo mejor me estoy metiendo en la pata de los caballos pero en el fondo la calificación es
 296 asignarle una valoración, de acuerdo a un concepto a lo que se logró, que puede ser un
 297 concepto en nota o en Muy Bueno (MB) o distintos calificativos, pero en el fondo, la evaluación
 298 para mi pasa a ser mucho más integral, para mi pasa por ir cerrando procesos, ir cerrando
 299 ideas, por ir, la calificación queda es como la foto del momento (*tacg*) queda, pero la evaluación
 300 sigue, yo no doy por terminado el tema cuando aplico una prueba escrita, y se acabó el tema
 301 porque se sacó un 4,5 y se acabó el tema y para mi el tema de la evaluación tiene que seguir
 302 porque yo algo tengo que hacer con ese 4,5, si no logro el 7,0 que es en el fondo el máximo, yo
 303 tengo que seguir trabajando, seguir evaluando aunque no sea mediante un instrumento.

304

305 **21. ¿Cómo utiliza los resultados de sus evaluaciones?**

306 Nosotros tenemos la práctica de hacer la retroalimentación en función del resultado de las
 307 evaluaciones. Pienso que las evaluaciones son parte de un proceso no es el punto final ni la
 308 meta (...) Si las evaluaciones no muestran logros hay que volver un poco atrás buscar el por
 309 qué y tratar de buscar las alternativas. Yo cuando estudiante tuvo déficit atencional, ahora me
 310 dicen que se llama déficit atencional residual, entonces, yo siempre trato de ponerme en el
 311 lugar de los alumnos que les cuesta mucho aprender y busco mecanismos alternativos para
 312 alcanzar el fin deseado, porque de lo contrario siento que es avanzar con tres o cuatro y el

313 resto se va quedando; afecta el autoestima, la motivación, ahora, pesa que uno se pinta de
 314 colores, no siempre se logra la motivación deseada. Pasa por el interés de los alumnos, la hora
 315 de la clase por muchas otras cosas más.

316 **Para que les sirve la evaluación a ellos.**

317 Ellos detectan sus logros y reconozcan sus aspectos débiles, por eso yo distingo entre
 318 evaluación y calificación y trato de que ellos también lo distingan porque ellos reciben una nota
 319 y la guardan. Para ir midiendo sus progresos, solo que siento que algunos les interesa y a otros
 320 les da lo mismo, por eso que siento que el tema de la evaluación para mi es un tema que
 321 siempre digo que uno no puede bajar los brazos con eso, porque sino deja de tener, es que
 322 para ello no es mas importante que la nota, siempre preguntan esto tiene nota, sino tiene nota,
 323 no les importa lo que yo pueda opinar.

324 **Y te desmotiva eso a ti**

325 Sí, claro pero por eso no puedo bajar los brazos porque si yo me desmotivara con eso...

326

327 **II. Tercera Parte.**

328 **Objetivo 3: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC de**
 329 **profesores de Historia de Enseñanza Media.**

330

331 **4. (23) De las posibilidades que se indican a continuación ¿en qué nivel de manejo**
 332 **de herramientas informáticas se ubicaría usted? (Marcar con una X)**

- 333 • Básico (sólo maneja algún software de productividad de manera instrumental como
 334 por ejemplo hace documentos en Word, presentaciones y/o lista de notas en
 335 Excel).
- 336 • Intermedio (prepara materiales con uso de software e Internet de apoyo a su
 337 docencia).
- 338 • **Avanzado** (Lo anterior pero además se comunica e interactúa por la red y
 339 sistemas informáticos con soltura).
- 340 • Experto (todo lo anterior y además es capaz de enseñar a otros/as el uso de
 341 herramientas de productividad y apoyar a colegas en usos didácticos de las TIC).

342 **2. ¿Cómo se ha formado en el uso de TIC? (24)**

343

a) Formación Inicial:
b) Formación Permanente:
c) Aprendizaje Autónomo:

344

345 **23. ¿En qué funciones cree han sido útiles en su establecimiento educativo?**

346 Soy como súper crítica respecto a eso, porque siento que se abusa de repente del sistema en
 347 el sentido de (...) Haber(...) cuando yo llegué al colegio éramos dos profesoras las que
 348 usábamos por ejemplo data, hoy en día todo el mundo lo usa y yo lo encuentro súper bueno,
 349 solo que muchas veces el data sirve para poner información que debiera ser de dominio del
 350 profesor y para que este ahí y entonces siento que de repente sirve un poco para disfrazar un
 351 poco la falta de dominio o falta de {piensa un poco} De profundidad en los contenidos porque
 352 total esta puesta ahí(...) No sé si estoy respondiendo lo que se me pregunta pero por otra parte
 353 siento que el tema de los videos que también entra en el tema de las TIC. De repente implica
 354 que el profesor que vean una película entera, así les implique cuatro horas de clases, en
 355 función de ver una película que ni siquiera me queda claro si los alumnos logran identificar en
 356 la película lo que el profesor quiere (...) siento que se ocupa para desviar tiempo o distraer
 357 tiempo y de ese punto de vista yo lo encuentro súper grave.

358 Ahora lo que yo encuentro súper positivo es permitirles a los alumnos acceder a estas
 359 herramientas para que ellos sepan sintetizar, utilicen herramientas de representación, no para
 360 que copien power point enteros y los presenten si no que para que ellos vayan elaborando un
 361 material que les sirva como herramienta de apoyo para otra cosa, para una exposición oral o
 362 cosas así, encuentro que de ese punto de vista es súper positivo(...) y muchas veces
 363 subutilizados porque lamentablemente hay profesores que en los colegios (...) y no lo digo por
 364 los profesores viejos, lo digo por los profesores de todo nivel de edad que no están dispuestos
 365 a hacer uso de las herramientas, que de repente les molesta que el sistema se caiga, que la
 366 sala o el laboratorio este pedido, entonces siempre encuentran alguna justificación para no
 367 usarlo eso también lo encuentro...{se detiene, carraspea} eh... fome

368 **24. ¿En qué labores las utiliza usted?**

369 Ehh...por ejemplo, para la motivación de un tema, mediante el uso de imágenes sin texto para
 370 que los alumnos puedan a través de las imágenes inferir situaciones, también en laboratorio de
 371 computación para indagar para que busquen información sobre aspectos, en básica con
 372 páginas referenciales dadas y en Media con libre albedrío, siento que ya sobre todo en los
 373 cursos mas grandes deben saber discriminar sobre una información que es real o no lo es o es
 374 tendencioso y lo que no lo es, de todos modos unos siempre esta ahí para hacerles ver una u
 375 otra cosa, los videos yo los utilizo por ejemplo escojo un segmento de una película o un
 376 documental, solo un segmento y en función de ese segmento desarrollo una actividad y lo que
 377 yo suelo hacer es también es que si alguien se interesa en seguir viendo la película o el
 378 documental, nos juntamos fuera del horario de clases con un picoteo en la sala, compartimos
 379 un rato y vemos la película. Para que mas (...) o para exponer, una clase con material de
 380 apoyo expositivo y para que los alumnos hagan sus presentaciones cuando les toca exposición
 381 oral.

382 **25. Y que relevancia le das tú al uso de las TIC.**

383 Yo creo que sirven, ahora no sé si los alumnos tienen la conciencia de que para que les sirve,
 384 porque yo trato de trabajar todos los segmentos de una unidad con TIC digamos, pero me
 385 preocupa de repente que los alumnos se van a los aspectos de forma, o sea está bien, está
 386 bien utilizar las herramientas que ofrece, pero la información deja de ser relevante y lo que
 387 pasa a ser más relevante es la herramienta, entonces creo que ahí hay una debilidad de los
 388 profesores también el no hacerle ver a los chicos que lo más importante no es la presentación
 389 final sino que eso es una herramienta de apoyo y que lo importante es la idea, es el concepto,
 390 es la reflexión, pero va tener que ver también con el objetivo que uno se plantee porque si mi
 391 objetivo es que ellos logren elaborar un producto entonces está bien.

392 **Y en historia para que crees que son útiles las TIC, en la enseñanza de la historia en el**
 393 **aprendizaje.**

394 Que te permiten tener acceso a mucha información.

395 **Y ¿eso no te complica?**

396 Sí, pero por otra parte tiene algo a favor que es dependiendo igual del nivel en el que uno
 397 trabaje, si uno quiere que los chicos aprendan a discriminar a formarse un juicio propio es
 398 bueno que tengan acceso a muchas fuentes de información, se complica porque no todos
 399 tienen la capacidad de hacerlo, de hecho uno frente a algunos temas no tiene la capacidad de
 400 discriminar, entonces menos los niños pero entonces depende del nivel de edad con el que uno
 401 trabaje y restringe la búsqueda de información a cierta edad, a ciertas páginas.

402 **26. Y eso que las TIC te habrán un espectro dentro de información no es una limitante.**
 403 **¿Cómo ves tú el fenómeno que si bien Internet que permite acceder a variada**
 404 **información también me permite acceder a demasiada información mucha información?**

405 Depende del grupo, porque en enseñanza básica los niños, necesitan tener como mucho mas
 406 restringido la información, porque necesitan reafirmar todo lo que ellos saben o todo lo que van
 407 encontrando, porque no discriminan tampoco muchas cosas, va a depender también como
 408 haya sido la formación del niño, pero en general los más chicos necesitan una dirección exacta
 409 y un elemento puntual a la cual tienen que llegar. Cuando los chicos están en enseñanza
 410 media, 3º o 4º medio los chicos ya pueden, reconocer ciertos aspectos que a juicio de ellos son
 411 válidos o no válidos.

412 **¿Cómo podrías caracterizar eso o te ocurre o te genera algún tipo de problema?**

413 No me genera dificultad, es que igual siento que yo trabajo en un ambiente de confianza, de
 414 apoyo mutuo, en donde el tema afectivo está muy (...) o quizás tiene que ver con mi forma de
 415 ser, pero uno tiene la confianza con los alumnos, la cercanía con los alumnos para, si un
 416 alumno sabe más que yo o maneja las herramientas mejor que yo, no es algo que se pueda
 417 tomar como un punto en contra al contrario, pero sí siento que en muy poco tiempo yo me he
 418 quedado atrás respecto a los recursos que se ofrecen, entonces cuando uno planifica una
 419 unidad una actividad siempre se plantea eso y en cierta medida yo le doy a los chicos como
 420 cierta libertad de acción con eso porque no me gusta coartar, lo que ellos son capaces de
 421 hacer, si pueden superar lo que yo muchas veces haría bienvenido será.

422 **Juntando los conceptos de que manera evalúas, valoras el trabajo que los chicos hacen**
 423 **con las TIC, ¿lo consideras como un indicador, una variable a evaluar en los trabajos?**

424 Yo creo que lo he hecho en muy pocas ocasiones, por ejemplo en las unidades de geografía
 425 donde yo les pido representar gráficamente cosas, ahí sí, ahí veo como harta importancia
 426 porque en el fondo mi objetivo es que ellos logren confeccionar un gráfico o logren trabajar un
 427 mapa con herramientas, con las normas cartográficas a través, pero trabajar el mapa a través
 428 de un computador entonces sí. Pero cuando se trata de hacer un esquema simple, no le asigno
 429 mayor relevancia porque {carraspea} porque yo sé que ellos lo saben hacer, entonces para mí
 430 no es algo que hayan logrado.

431 **De los cuatro temas, enseñanza, evaluación, aprendizaje, TIC, hay algo que quisieras**
 432 **agregar, ¿algo que se te haya quedado?**

433 Bueno sobre una buena práctica docente yo creo que el profesor nunca tiene que dejar de
 434 tener las ganas de enseñar, porque si uno no está motivado, difícilmente va a lograr motivar a
 435 los demás.

436 **Tú tienes la imagen de un buen profesor, ¿tuviste un buen profesor?**

437 Sí, lo que pasa es que para mí un buen profesor, lo que pasa es que tengo dos tipos, un buen
 438 profesor en el colegio y un buen profesor universitario.

439 **¿Y son muy distintas?**

440 Sí porque el profesor de colegio es mucho más afectivo, el buen profesor de colegio es aquel
 441 que llega alegre a la sala que es entusiasta, que es siempre es positivo, que apoya, que
 442 acompaña y pasa que eso en ciertos colegios, no gusta mucho, entonces eso también te va de
 443 repente restringiendo tu posibilidad de hacer cosas, uno se desmotiva no por cosas que
 444 tengan que ver con los chicos sino por cosas que tu quieres hacer y te colocan quinientas
 445 trabas para hacer. Uno va perdiendo la motivación porque se va poniendo los límites solo, tiene
 446 que ver con planificar de repente una actividad en terreno, cuando sabes que en realidad
 447 podrías hacer tantas cosas y sin embargo te asignan 45 minutos para ir a la costa. Y el
 448 profesor universitario es un profesor que te permite incluso superarlo si tú puedes.

449 **Y respecto de la evaluación.**

450 Considerar tal vez lo que consideramos hace un tiempo atrás, de considerar el uso de TIC, lo
 451 que los chicos por ejemplo con el uso de TIC, que tan capaces, que tan más allá son capaces
 452 de ir con lo que logran hacer en base a un objetivo planteado, yo creo que ahí tengo hartos
 453 trabajos personales que hacer.

454 **Y ¿qué pasa con las TIC en el aula?**

455 Quisiera saber usarlas mejor, quisiera sentir esa sensación como la de mi mamá cuando
 456 no sabía meter un cassette, ¿cómo no vas a saber? , siento que esto avanza tan rápidamente
 457 que no sé y entonces quisiera no sentir eso de no saber.

458

1 **TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA (P4)**

2 **“Concepciones de profesores sobre Aprender y Enseñar Historia con TIC”**

3

4 **Primera Parte. Datos Personales.**

5 **Objetivo 1:** Indagar aspectos formales y características profesionales del entrevistado que
6 permita caracterizar su perfil.

7

8 (1) Profesor 4

9 (2) Género: Femenino

10 (3) Edad: 30

11 (4) Título profesional: Prof. de Historia y Geografía

12 (5) Año de obtención: 2002

13 (6) Años de ejercicio docente: 5

14 (7) Años de trabajo en el establecimiento educacional: 2

15

16 **Segunda Parte. Entrevista sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje de la**
17 **Historia**

18 **Objetivo 2:** Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar de profesores de
19 **Historia de Enseñanza Media.**

20

21 **A. Concepción epistemológica.**

22 **1. ¿Qué visión tiene usted respecto del conocimiento histórico, en términos de su**
23 **construcción y/o naturaleza?**

24 Desde la parte histórica por su puesto y la parte humana

25 **¿Qué es el conocimiento histórico?**

26 La parte histórica del contenido que yo voy a trabajar con los alumnos y la parte humana se
27 refiera más que nada a la parte antropológica y podríamos mezclarlo un poco con la parte de
28 psicología, depende del tema que se vaya a trabajar

29 **¿Por qué dependería del tema?**

30 Porque algunos son más difíciles de tratar, o porque son más actuales o como, por ejemplo, si
31 yo les coloco a ellos como tema la Rev. Francesa. Si yo le coloco el tema: cambio social,
32 porque eso ya es más difuso para ellos, en cambio, la Rev. Francesa es algo, no es más
33 actual, pero es más tangible. Algo de lo que ellos han oído hablar más. Igual pueden los
34 cambios sociales de la Rev. Francesa, pero cuando tu les colocas el tema macro para ellos es
35 más fácil. Por la experiencia que yo he tenido, no se si siempre es así. Pero es más fácil para
36 ellos, no se si digerirlo, pero poder desarrollarlo. Porque tú le hablas de Rev. Francesa y ellos
37 tienen una imagen en sus cabezas, en cambio le hablas de cambios sociales es más abstracto
38 de ellos, pero cuando le hablas de leyes. Ahí se les aclara algo la película.

39

40 **2. ¿Cuál es el sentido que asigna usted a la enseñanza de la Historia en los**
41 **establecimientos educacionales?**

42 Es bastante amplio, pero yo a los chicos siempre cuando comenzamos una clase les pregunto
43 a los chicos yo ¿para qué estudiamos historia? En realidad es para simplemente conocer como
44 ha ido evolucionando el hombre hasta la actualidad; que cambios se han ido dando en él (...)
45 Tanto físico, social y económicamente.

46

- 47 **B. Formación y actualización:**
- 48 **3. ¿Qué contenidos privilegiaría si tuviera que decidir por hacer un curso de formación**
- 49 **continua?**
- 50 Actualidad.
- 51 **4. ¿Con qué rasgos identifica una buena práctica docente?**
- 52 Cuando yo sé qué aprende el alumno, yo creo que puedo ver si estoy haciendo bien mi trabajo
- 53 o no, o sea, si yo veo qué aprendizaje ha logrado el alumno. Si ha logrado más del 70%
- 54 podríamos decir que está bien, pero también tendría que ver con las formas de trabajar, o sea,
- 55 a un grupo determinado tu puedes de forma experimental para ver lo que mas se acerca para
- 56 que ellos puedan aprender de mejor forma.
- 57 **5. ¿Cómo caracterizarías tú a un buen profesor de historia, qué características debería**
- 58 **tener?**
- 59 Bueno principalmente tiene que ver con los resultados y las formas de enseñanza, eso es lo
- 60 que yo considero más importante más que un profesor que se sepa los contenidos al revés y al
- 61 derecho, yo creo que más importante, o sea también son importantes los contenidos pero las
- 62 formas didácticas de enseñanza y también los resultados.
- 63 **¿Me puedes desarrollar más eso de los resultados?**
- 64 En los resultados me refiero a los resultados académicos que obtienen los alumnos en relación
- 65 a un determinado contenido, o sea sí al hacer una prueba final, si los resultados fue bueno, yo
- 66 puedo decir que es un aprendizaje significativo que realmente aprendieron, con una prueba yo
- 67 no me refiero a preguntas sólo de memorización sino que preguntas de análisis, principalmente
- 68 que es lo que estamos trabajando ahora, lo de análisis y aplicación. O sea que contenga todos
- 69 esos caracteres de evaluación.
- 70 **Por un lado están los resultados y por otras las formas didácticas. Una buena forma**
- 71 **didáctica cuál sería.**
- 72 Pueden ser juegos, crucigramas, no siempre lo mismo me entiendes, resolver situaciones en
- 73 base a un determinado contenido que hubiese pasado sí, que crees tú.
- 74 **Y tú lo ejecutas, crees que es muy difícil.**
- 75 Yo sí, no continuamente en el año pero sí. Trato de hacerlo continuamente, pero es difícil.
- 76 **Y a qué crees que se deba eso.**
- 77 Al reforzamiento de contenidos, porque ellos no están acostumbrados a estudiar en la casa
- 78 entonces clase a clase hay que estar reforzando.
- 79 **Y en historia, ¿qué tan importante es el contenido?**
- 80 Bueno en realidad yo creo que el contenido es fundamental para de ahí partir frente a otras
- 81 prácticas.
- 82 **6. Podrías definir en una frase que es enseñar para ti.**
- 83 Hacer que los alumnos entiendan el contenido. Entregar conocimientos y crear un ambiente
- 84 propicio para que este se internalice
- 85
- 86 **Y ese entender como tú lo compruebas, los contenidos.**
- 87 Con preguntas de análisis que es lo que más queda, porque la memoria... tú después le
- 88 preguntas y no tienen idea.
- 89
- 90 **C. Aprendizaje:**
- 91 **7. ¿Cómo piensa que aprenden sus alumnos? (13)**
- 92 Con las cosas que le son mas cotidianas; cuando tú los acerca a las cosas que le son mas
- 93 inmediata.

- 94 **8. ¿Considera que la colaboración entre compañeros es un elemento que potencie el**
95 **aprendizaje?**
- 96 Sí. Bueno cuando hay alumnos que saben más ellos mismos después que uno le explica ellos
97 le refuerzan los contenidos, encuentro yo que cuando un par está en el mismo nivel y uno sabe
98 más y le puede explicar significativo es para ellos.
- 99 **9. Cómo te das cuenta tú que un estudiante tuyo ha aprendido**
- 100 Con preguntas, con hacer que ellos me ejemplifiquen, que ellos me hablen en clases.
- 101 **10. Tú has reflexionado respecto de como tú aprendes.**
- 102 Mira, la verdad que yo cuando hablo del aprender es diferente cuando tu aprendes con el
103 colegio que lo que aprendes cuando eres adulto, creo que tiene que ver un poco con la
104 madurez ahora como aprendo es por el análisis de cada situación.
- 105 **Me podrías definir que es para ti el aprendizaje.**
- 106 Entendimiento. Entendimiento y crecimiento. Es un proceso continuo, en el cual se internalizan
107 conocimientos.
108
- 109 **Tal vez, uno trata de enseñar en función como uno aprende. ¿Te pasa eso a ti?**
- 110 Sí. Bueno yo punto aparte, yo leo hartito, entonces hay aprendizajes que uno adquiere así como
111 automáticamente que no es necesario estar estudiando para aprender eso, es una cosa que se
112 adquiere con la práctica y nuestros alumnos no acostumbran a leer mucho y el panorama en el
113 curso no es el mismo.
- 114 **Como crees tú que los alumnos aprenden hoy en día.**
- 115 Los alumnos memorizan y aprenden cuando tú le ejemplificas con algo cercano a su realidad,
116 es la forma más eficiente de la que pueden aprender. Por ejemplo si tú le hablas de un tema
117 histórico y le das un ejemplo de la realidad actual es más fácil que ellos entiendan
118
- 119 **D. Planificación:**
- 120 **11. ¿Cuándo usted toma decisiones sobre la planificación de la enseñanza, qué criterios**
121 **considera más relevante?**
- 122 Primero, antes de los contenidos o qué forma o qué actividad va ser más enriquecedora o más
123 significativas para ellos. Porque los contenidos pueden ser los mismos, pero las actividades
124 pueden ser guiadas por las características del grupo.
125
- 126 **12. Según se observa de la Reforma Curricular de Historia, se ha de enseñar para que los**
127 **alumnos adquieran conocimientos, procedimientos y estrategias. ¿Cuáles de ellos**
128 **prioriza usted en su práctica pedagógica y por qué?**
- 129 Procedimientos. Qué pasos deben seguir ellos para llegar a un determinado aprendizaje. Qué
130 procedimientos. Porque los procedimientos yo los veo como los pasos a seguir para llegar a...
131
- 132 **E. Acción didáctica:**
- 133 **13. ¿Cuál es su opinión respecto al debate en algunos centros educativos sobre si es**
134 **apropiado o no dar a conocer a los estudiantes los objetivos de las tareas de**
135 **aprendizaje? (17)**
- 136 Yo creo que no está demás, porque uno nunca va a gastar tanto tiempo en hacer (...) Pero sí
137 hay alumnos, quizás que no son los más, que les interesa saber los objetivos. Yo no creo en
138 realidad que sea una pérdida de tiempo.
139
140

141 **14. ¿Qué consejos le daría usted a un profesor novel para afrontar su inserción**
142 **Profesional?**

143 Bueno a parte de la paciencia {ríe} No perder esa individualización que uno hace al principio
144 con los alumnos. Tú individualizándolos sabes cual es el ritmo de cada uno.

145 **15. ¿Cómo organiza su clase y qué tareas asigna a sus estudiantes?**

146 Es variado, bueno ahora estoy trabajando con guías de trabajo porque estuvo con mucha
147 exposición el semestre pasado, entonces, ahora estoy mezclando un poco las cosas un poco
148 de exposición y un poco de trabajo individual en este caso. No trabajo grupal porque a ellos les
149 cuesta mucho trabajar en grupo

150

151 **F. Evaluación**

152 **16. ¿Hasta qué punto crees que las evaluaciones influyen sobre la motivación de los**
153 **alumnos?**

154 Yo creo que influyen. Lo que pasa es que yo las evaluaciones sumativas que tu haces aprox.
155 Una vez al mes, ellos normalmente están acostumbrados a faltar a las evaluaciones, pero como
156 yo evalué a todos mis alumnos de octavo a cuarto los evalué clase a clase ellos si le dan
157 importancia, porque cuando empezamos las clases(...) Yo entregué las evaluaciones de un
158 texto hubieron evaluaciones muy malas, pero estuvieron malas porque los alumnos en vez de
159 responder las siete preguntas respondieron tres porque al resto les dio flojera, según sus
160 mismos dichos, entonces yo entregue las evaluaciones y claro habían bastantes rojos y hay un
161 alumno que es bastante inteligente y dijo: ¿Prof., por qué yo me saqué un 2,5? Porque Ud. No
162 respondió todo, lo que respondiste esta bien, pero yo no te puedo poner si te falta más de la
163 mitad de las preguntas y en la evaluación siguiente hubo una mejoría notable en el mismo
164 curso. Y el alumno también.

165 **17. Ante el caso que más del 50% de los alumnos de un curso obtenga malas**
166 **calificaciones en una unidad ¿Que fundamentos daría para explicar dicha situación? (21)**

167 Yo creo que la falta de interés de los alumnos, o sea, uno tiene responsabilidad también en la
168 forma de mostrar los conocimientos, pero cuando tú notas un desinterés uno, por decirlo en
169 forma dramática, también se va desmoralizando un poco.

170 **18. ¿Para qué crees tú que es útil en un sistema escolar evaluar?**

171 Actualmente, depende porque está muy adscrito a la memoria. O sea por más que queramos
172 sacarlo, nos cuesta, me incluyo nos cuesta salir de ahí.

173 **¿Cómo es eso?**

174 Es que estamos trabajando aún con las preguntas y memorización. Yo he tratado de trabajar el
175 análisis, desarrollar situaciones, pero cuesta.

176 **Y ¿Por qué crees tú que cuesta?**

177 Cuesta porque el único, nosotros crecimos con la memoria, nosotros crecimos con la memoria
178 no recuerdo otro instrumento de evaluación que no sea de memoria.

179 **¿Pero hay alguna variable de contexto institucional?**

180 Yo creo que cuando por ejemplo, tiene que ver con el tipo de alumno yo creo que en los
181 niveles, o sea por lo que he visto, no por lo que yo pueda adivinar, en nuestro colegio que es
182 vulnerable se trabaja mucho con memoria porque ese es como el primer escalón para que el
183 alumno puede aprender y de ahí partimos para adelante. Por ejemplo yo tengo alumnos que
184 memorizan súper bien, pero cuando tienen que analizar les cuesta mucho. Cuesta mucho.

185 **19. ¿Tú crees que consideras esto de que hablábamos del aprendizaje, esto de las**
186 **diferencias, esto que es un entendimiento y crecimiento, en tú evaluación tú consideras**
187 **esto y cómo?**

188 Sí. Por que hay alumnos que por ejemplo se les evalúa de manera diferenciada, independiente
189 de que tengan integración o no porque hay algunos que son muy concretos y tampoco es la
190 idea tapar a rojos y tampoco es la idea regalar las notas, yo nunca lo he hecho, lo que sí hay

191 alumnos que he evaluado de manera diferenciada a veces es bueno conversar con ellos el
 192 tema porque a veces de esa forma los ayudas un poco.

193 **20. ¿Qué es evaluar para ti o evaluación?**

194 Para mi es dar cuenta del nivel de comprensión de los alumnos, si es bueno o malo.
 195

196 **21. ¿Cómo utiliza los resultados de sus evaluaciones?**

197 Como te dije anteriormente, pruebas de desarrollo en donde tú puedes verificar cual es el nivel
 198 de comprensión, trabajando con hartos textos, de comprensión.

199 Bueno los resultados nosotros los revisamos con los alumnos. Primero los reviso yo, luego se
 200 los doy a conocer y lo revisamos en conjunto para que ellos sepan en que erraron y que no (...)
 201 Si tiene alguna duda, también pueden conversar conmigo, para ver si esta mal evaluado.

202 **Me podrías describir un poco tu sistema de evaluación, como evalúas genéricamente.**

203 Yo evalúo mediante pruebas, desarrollo, análisis y también evalúo la clase por ejemplo que no
 204 se pos, por ejemplo les nombro alguna cosa que estamos viendo y les hago una pregunta.

205

206 **Tercera Parte.**

207 **Objetivo 3: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC de**
 208 **profesores de Historia de Enseñanza Media.**

209 **5. De las posibilidades que se indican a continuación ¿en qué nivel de manejo de**
 210 **herramientas informáticas se ubicaría usted? (Marcar con una X)**

- 211 • Básico (sólo maneja algún software de productividad de manera instrumental como
 212 por ejemplo hace documentos en Word, presentaciones y/o lista de notas en
 213 Excel).
- 214 • Intermedio repara materiales con uso de software e Internet de apoyo a su
 215 docencia).
- 216 • **Avanzado** (Lo anterior pero además se comunica e interactúa por la red y sistemas
 217 informáticos con soltura).
- 218 • Experto (todo lo anterior y además es capaz de enseñar a otros/as el uso de
 219 herramientas de productividad y apoyar a colegas en usos didácticos de las TIC).

220

221 **2. ¿Cómo se ha formado en el uso de TIC? (24)**

222

a) Formación Inicial: 5 semestres de informática Educativa
b) Formación Permanente:
c) Aprendizaje Autónomo: Autónomo.

223

224 **22. ¿En qué funciones cree han sido útiles en su establecimiento educativo?**

225 Bueno para los actos cívicos, presentaciones. Los chicos hacen presentaciones en power,
 226 presentaciones, incluir videos. En las clases y en trabajos de investigación...

227 No, sí mira (...) Lo que pasa es que todos los cursos tiene horarios en los laboratorios, todos
 228 los cursos. EL problema es que no hay una asignatura de informática y en varios lados se esta
 229 dejando de lado, porque se incluyendo en todos los subsectores, a veces, también me toca, yo
 230 quiero trabar con mis alumnos, pero los horarios los horarios están establecidos, pero me toca
 231 con toro curso. Entonces también tiene que ver con un tema de recurso: los recursos se están
 232 usando a cabalidad, pero si hubiera dos salas de informática sería mejor.

233

- 234 **23. ¿En qué labores las utiliza usted? (26)**
- 235 Para buscar conceptos, que siempre se hace al principio de la unidad. Investigación de temas
236 específicos, presentaciones y en Word también, que es lo que más se trabaja.
- 237 **¿Baja algún programa específico?**
- 238 Google Earth, ese puede ser. Sí.
- 239 **Y las TIC, tú crees que en este medio que te desarrollas tú es necesario, imprescindible,
240 es fundamental.**
- 241 Se usan pero por un asunto de que son hartos cursos, no se usan todo lo que puede usarse y
242 por lo tanto no pueden desarrollarse cosas interesantes.
- 243 **Pero según lo que tú crees, lo que te mostrábamos.**
- 244 Yo creo que se podría sacar mucho más provecho. O sea lo ideal sería una sala de
245 computación para la especialidad.
- 246 **O sea ¿Tú crees que es absolutamente imprescindible teniendo la posibilidad?**
- 247 Teniendo la posibilidad yo creo que sí, porque de hecho hay cosas que tu ni siquiera tratas de
248 manejar con los chicos porque tú no las puedes trabajar con los chicos. En cambio yo creo
249 teniendo mayor disposición uno puede tratar más temas incluso hay varios programas que uno
250 puede trabajar que están relacionados con la especialidad.
- 251 **24. Y que relevancia le das tú al uso de las TIC.**
- 252 Porque para los alumnos es mas atractivo trabajar de esa forma, trabajar con tecnología que se
253 yo, y también tu los puedes educar para que ellos trabajen y las TIC no se componen de
254 chatear, Internet y listo. O sea que ellos entiendan que hay cosas más enriquecedoras que les
255 pueden aportar.
- 256 **¿Tú que conversas con tus colegas, Tú crees que Historia es diferente con el uso de TIC
257 o es igual para todas las asignaturas?**
- 258 Yo creo que se puede hacer en todas las asignaturas, todo se puede llevar a la sala de
259 computación. En ingles se puede trabajar con programas, en lenguaje también.
- 260 **¿Tú crees que historia tiene una misión especial con respecto al uso de TIC o es igual
261 que otras asignaturas?**
- 262 No bueno yo creo que los ramos humanistas lenguaje, historia son ramos que te ayudan a este
263 asunto de aprender a analizar, aprender a evaluar, porque son ramos humanistas, entonces
264 historia y lenguaje están estrictamente relacionados y se pueden hacer cosas súper
265 interesantes con las TIC. Porque hay programas en que los alumnos pueden desarrollar ideas,
266 entonces uno tiene que hacer el trabajo así como más de la base.
- 267 **¿Por último tú crees que las TIC favorecen el aprendizaje de los estudiantes y cómo lo
268 haz comprobado tú?**
- 269 Mucho. Porque a los chicos les encanta trabajar en computación independiente que ellos
270 estén con esta cosa de los correitos, cuando hay que trabajar, ellos trabajan igual y prefieren
271 hacerlo en el computador. Es más interactivo pues les cambia el espacio y como se relacionan,
272 incluso con uno mismo
- 273 **Los alumnos como tú hablabas aprenden más el contenido viéndolo por TIC?**
- 274 Sí incluso puedes ver videos, programas, juegos.
- 275 **Eso es lo que yo tenía con respecto a los 4 temas, ahora no sé si tú quieres decir o
276 agregar algo...**
- 277 Sí con respecto a la evaluación yo quería decir que varía mucho de acuerdo al tipo de alumno
278 que uno tiene, porque ellos comprenden diferente y tienen varios déficit en algunas cosas pero
279 son más prácticos en otras, entonces la evaluación a veces es muy cuadrada.
- 280 **Tienen otras experiencias de vida...**

- 281 Claro o sea completamente diferente, como tú dijiste otras experiencias de vidas que la
282 evaluación no contempla. En forma general no más, no como el alumno por alumno.
- 283 **¿Cómo lo podrías tú considerar, o lo consideras?**
- 284 Bueno, por lo mismo las preguntas, a veces se baja el nivel de las preguntas, no bajar los
285 puntos, pero el nivel de las preguntas sí porque hacer pruebas de aplicación es complicado
286 completamente.
- 287 **¿Estamos hablando de niveles inferiores?**
- 288 Enseñanza media, eso tiene que ver con la base, yo igual hago clases en octavo pero los
289 chicos ya me llegan a primero y cuesta hartito y por ejemplo tengo chicos que son súper vivos, o
290 sea no vivos sino que de un nivel cultural un poquito más alto, pero tienes a tres alumnos así,
291 pero cuesta, no le puedes dar el trabajo todo a ellos porque tienes más del 85% del curso en
292 otra y claro, a veces tu te pones a pensar que tienes una realidad súper diferente y vas a otra y
293 te deprimas. Y el nivel de evaluación es diferenciada, pero es complejo.
- 294 Y la prueba SIMCE te mide a todos por igual, y es complicado, porque estudian poco son
295 contados con los dedos, o hay papás que prefieren que los ayuden antes de que pierdan el
296 tiempo estudiando, entonces sigue la brecha de la educación privada y los colegios
297 municipalizados.
- 298 **25. ¿Cómo ves tú el fenómeno que si bien Internet me permite acceder a variada**
299 **información también me permite acceder a demasiada información mucha información?**
- 300 Mira es interesante lo que dices porque las TIC también se da en cierta medida del uso del
301 manejo. Claro porque los chicos están acostumbrados a tener un notebook, a que tienen un
302 computador en la casa, entonces están acostumbrados.
- 303 **O sea hay una política en el colegio de utilizar las TIC.**
- 304 No la verdad es que no, depende del profesor.
- 305 El profesor de matemáticas por ejemplo trabaja hartito con el laboratorio porque además por la
306 especialidad les sirve hartito, pero depone de cada uno.
- 307

1 **TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA (P5)**

2 **“Concepciones de profesores sobre Aprender y Enseñar Historia con TIC”**

3 **Primera Parte. Datos Personales.**

4 **Objetivo 1:** Indagar aspectos formales y características profesionales del entrevistado que
5 permita caracterizar su perfil.

- 6 (1) Profesor 5 (2) Género: Masculino
7 (3) Edad: 31 (4) Título profesional: Prof. de Historia y Geografía
8 (5) Año de obtención: 2002 (6) Años de ejercicio docente: 5
9 (7) Años de trabajo en el establecimiento educacional: 2

10
11 **Segunda Parte. Entrevista sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje de la**
12 **Historia**

13 **Objetivo 2:** Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar de profesores de
14 **Historia de Enseñanza Media.**

15 **A. Concepción epistemológica.**

16 **1. ¿Qué visión tiene usted respecto del conocimiento histórico, en términos de su**
17 **construcción y/o naturaleza?**

18 La historia la creamos todos, desde el momento que se nace, hasta que tu mueres, según lo
19 que aportaste, según el contexto histórico, según lo que hiciste, lo que está pasando, la gente
20 va creando su historia y eso ayuda a crear la historia de las sociedades o de las civilizaciones.

21 **2. ¿Cuál es el sentido que le asignas a la historia en los establecimientos**
22 **educacionales?**

23 Yo les digo a los chicos que bueno {carraspea} sin quitarle importancia a los ramos o a las
24 otras disciplinas pero yo encuentro que sin la historia no habría ninguno de los ramos que se
25 estudian, gente que pregunta porqué estudiar la historia, y les digo que es la única forma de
26 estar aprendiendo, es la única forma de tener una memoria colectiva, sino sería todo como
27 personal y no seríamos civilización, no evolucionaríamos, la historia es todo en el fondo a mi
28 juicio.

29 **B. Formación y actualización:**

30 **3. ¿Qué contenidos privilegiaría si tuviera que decidir por hacer un curso de formación**
31 **continua?**

32 Historia Latinoamericana ese es mi gran sueño y sino Historia Universal, me gusta también un
33 poco la economía, pero me apasiona la Historia.

34 **4. ¿Con qué rasgos identificas una buena práctica docente?**

35 Con hacer tu pega bien, con planificar, con estar pensando que hacer la próxima clase, con, yo
36 pienso que cuando toca el timbre y ningún alumno está pendiente de la hora y tu ves como que
37 todos los alumnos te están mirando con ojitos brillosos y que lograste captar la atención de
38 todos, ahí yo pienso que se logro el objetivo y fue una buena práctica docente y que me ha
39 pasado de repente, no todas las veces, porque hay clases en que tu dices, pucha la clase no
40 me salió bien me hubiese gustado que los chicos participaran más o yo no andaba muy
41 prendido o iba para un lado y cortaste con otro, ha pasado también lo que no quita que se
42 aprenda también, pero cuando yo veo que todo el mundo toma atención, y le brillan los ojos y
43 nadie se quiere ir, me parece que lograste el objetivo.

44 **5. ¿Cómo caracterizarías tú a un buen profesor de historia, qué características debería**
45 **tener?**

46 El que logre cautivar a los chicos, eso es un buen profesor y que a los chicos les brillen los
47 ojitos y que cuando toque nadie se quiera ir y que no estén mirando la hora, el que domina

48 contenidos, el que logró un buen ambiente, el que ocupa harta tecnología, el que no se queda
49 en los laureles, aunque le cueste, debo reconocer que la informática me ha costado.

50 **Y ¿me podrías describir una práctica de enseñanza que cautive?**

51 La pizarra, yo ocupo harta la pizarra, soy de la línea de tiempo, soy de las fechas, soy de las
52 flechas, soy de los nombres en círculos y vamos sacando pulpos para el lado, de que lo que
53 hicieron eso soy, soy de las preguntas, tiro preguntas.

54 **¿Y te las responden?**

55 Sí pos si el 40% de la clase la hago yo y el 60% son preguntas, Me gustan los chicos
56 preguntones pero que estén dentro del mismo tema porque de repente se descontextualizan y
57 se van para otra parte, quieren saber de otro tema, no falta el que lanza el triángulo de las
58 bermudas en un tema que pasamos por ahí por cuba.

59 **Y al revés ¿cómo sería una práctica de enseñanza que no cautive?**

60 Donde los chicos se te duermen, por que los chicos se te duermen, ahora tu puedes decir que
61 estén cansados que no haya dormido bien y que definitivamente, tu te das cuenta cuando tus
62 clases son una lata, el problema está cuando tu te das cuenta que todas tus clases comienzan
63 a ser una lata, en la enseñanza media, en la universidad tu te das cuenta cuando las clases
64 son una lata.

65 **6. Podrías definir en una frase que es enseñar para ti.**

66 Que es enseñar {carraspea nerviosamente} no sé como definirlo, es como entregar y adquirir
67 conocimientos y adquirirlos constantemente nosotros.

68

69 **C. Aprendizaje:**

70 **7. ¿Cómo piensa que aprenden sus alumnos?**

71 Los míos por lo menos visualmente, es que yo los hago visual, yo hablo por ejemplo media
72 hora con una imagen, la imagen me sirve de todo, y colocamos ideas por aquí por allá, pero
73 más encima con un apunte donde tengo las cosas importantes que se me pudieran ir, para una
74 evaluación porque esta cuestión tiene que ser evaluada tú sabes como profesor tenemos que
75 evaluar y dentro de la evaluación yo coloco algunas ideas locas, pero siempre visual, y
76 participación yo soy expositivo, visual y participación, soy de la vieja escuela.

77 **8. Considera la colaboración entre compañeros un elemento que potencie el aprendizaje.**

78 Sí, prácticamente vital, a mi mis colegas sino me están diciendo en que podría no cierto ser de
79 su ayuda o si yo necesito la ayuda ellos, no hay duda que se los voy a pedir, y no hay colegas
80 de repente que son re celosos a demostrar que de repente tienen alguna falencia yo pienso
81 que no, que si yo tengo duda voy aprender y voy hacer como que no se nada, que me
82 expliquen todo del principio y voy a ser como que soy el personaje más tonto y que me
83 expliquen con manzanitas hasta lo más complejo, me encanta que me enseñen, me encanta
84 aprender, me encanta.

85 **La colaboración entre los alumnos, ayuda o no ayuda.**

86 Sí ayuda, pero yo soy medio contrario al trabajo, el ministerio apoya el trabajo en grupo y todo
87 eso, pero yo me he ido dando cuenta de que al final el flojo descansa en los que trabajan,
88 siempre he sido partidario, de que trabajen en dúo mas que en grupo, por último en dúo, uno
89 va a pensar el otro va a escribir, por ultimo el que va a escribir algo se le quedara, ya un tercero
90 descansa en el resto, me he dado cuenta y hay no te voy a decir que experiencia tengo si son 5
91 años de docencia pero, me he dado cuenta que en la parte histórica, al menos que sea debate,
92 a menos que sea disertación a menos que sea ese tipo de cosa, si tú si los pones a trabajar un
93 documento sentado en la sala en grupo, soy reticente a los grupos en ese aspecto, en
94 disertaciones en *sketch* perfecto vengan los grupos, pero si es análisis de documentos no
95 más de dos pero por lo general trato de que sea uno, pero dos siempre es bueno para que
96 intercambien ideas.

97 **9. ¿Cómo te das cuenta tú que un estudiante tuyo ha aprendido, cómo te demuestran los
98 alumnos que aprendieron?**

- 99 Haciendo preguntas, haciendo una buena disertación.
- 100 **No cuesta ver que tus alumnos aprendieron... cuéntame**
- 101 A través de la evaluación yo creo, por algo hice la pauta y de echo la pauta uno de los puntos
102 es manejar el tema, yo ponte tu la prueba tiene 70 puntos y maneja bien el tema tiene como 18.
- 103 **Cuando uno enseña, enseña a sus alumnos en función de herramientas que le entrega
104 considerando su diversidad, cuando uno evalúa tú ¿También crees que uno considera
105 esa diversidad?**
- 106 Intento hacerlo por lo menos, no sé si me dará buenos resultados, no son grandes notas las
107 mías, de los 30 que son en un curso 4 tienen sobre 6, los otros son 5 son cuatro, creo que
108 aprenden, pero selección múltiple siempre muchísimo, banco de preguntas que doy vuelta,
109 porque van a contestar 70 u 80 preguntas del mismo tema porque además el colegio te lo
110 exige.
- 111 **10. ¿Tú sabes cómo aprendes tú?**
- 112 Leyendo y las imágenes, se me vienen muchas cosas a la mente con las imágenes.
- 113 **Y tú ¿asumes que tus estudiantes aprenden así también?**
- 114 Aprendan así, estos son visuales, la mayoría, en todos los cursos, mientras más chico más
115 visual.
- 116 **Cuéntame de tus estudiantes visuales...**
- 117 Se pegan con las imágenes, ponte tú ya vamos hablar de la revolución bolchevique o hablamos
118 de la cuestión social y le coloco a un niño todo piojento, semidesnutrido, al lado de una
119 señora que está trabajando en una máquina textil, si yo le coloco esta imagen les puedo hablar,
120 de que podían trabajar así más de 17 horas, sin ningún derecho laboral, sin ninguna regalía,
121 sin ningún sindicato, la explotación femenina, la explotación infantil, que ahora está legislado,
122 que cada uno trabaja 8 hora, que una de las primeras leyes por ejemplo fue la ley de la silla y
123 en que consiste y en relación a esa imagen que causó tanto impacto puedes trabajar mucho
124 entonces en relación a esa imagen que le causó tanto impacto como las cosas podían ser así
125 como la gente podía ser tan vil y salvaje , empezar a construir de cómo se era y como somos
126 ahora, siempre muestro imágenes , los captas visualmente, después las cosa puede cambiar
127 más adelante, pero si logras captar a través de la imagen lo que quieres lograr con ello te
128 entienden muy bien.
- 129 **¿Tú crees que el aprendizaje es un fenómeno individual o social?**
- 130 Las dos, hay momentos que se aprende colectivamente y otras que sencillamente es individual.
- 131 **Y en las imágenes que tú utilizas en tus clases ¿crees que das a todos oportunidades en
132 tus clases para que aprendan?**
- 133 Yo creo que sí, si porque ocupo los computadores, ocupo las clases expositivas hablo y hablo,
134 ocupo los libros, ocupo la presentación power point, la mando, ocupo que ellos busquen sus
135 noticias evaluadas, noticias de libre albedrío, me pueden colocar a la mismísima Britney Spears
136 y a la madona entre medio, tremenda.
- 137 **Y la frase del millón que es aprender...**
- 138 Ilustrarse {silencio}
- 139
- 140 **D. Planificación:**
- 141 **11. ¿Cuándo usted toma decisiones sobre la planificación de la enseñanza, qué criterios
142 considera más relevante?**
- 143 Los objetivos, los objetivos creo yo, porque los chicos tienen que saber lo que yo quiero hacer
144 con ellos, que quiero que recojan de mi, que quiero que aprendan en este momento, los chicos
145 tienen que saber si tienen claro los objetivos yo pienso que lo demás es maní, pan comido
146 porque sabemos que tanto el que está enseñando como el que está escuchando sabemos los
147 objetivos a los que queremos llegar y ahí parte la evaluación también, porque tienes que ir
148 enseñándoles de acuerdo a lo que vas a evaluar no somos Aristóteles (*cachay*), no es un tipo

149 que habla y habla, y todo el mundo lo escucha finalmente hay que evaluar y la evaluación, de
150 repente juega como un factor presión para que el alumno aprenda creo yo.

151 **12. Según se observa en la reforma curricular de historia se va a enseñar para que los**
152 **alumnos adquieran, conocimiento, procedimiento y estrategia, cuál de ellos priorizas en**
153 **tu práctica pedagógica.**

154 Yo priorizo el conocimiento, sí de echo mis colegas me lo dicen, tú eres un tipo que apunta al
155 conocimiento, yo voy más a la estrategia me dice ella, me gusta más trabajar en grupo y tú
156 apuntas más al conocimiento, y nada con la estrategia sabes porque, una porque en el colegio
157 la estrategia está y otra porque se encargan de trabajar la estrategia, los de música trabajan el
158 modelo porque en el colegio se trabaja el (*modelo T*) y la estrategia siempre está, yo de
159 repente también la hago pero no tanto, porque la historia es más conocimiento (conceptual) si
160 en el fondo es una cuestión del saber, no es una cuestión de aplicar, sí aplica y lo lleva a la
161 práctica completamente, y la única forma de aplicar de mejor forma una vez que ya maneja los
162 conocimientos y las estrategias que ya saben los chicos a través del conocimiento que les
163 enseño yo, procedimientos, estrategias, el conocimiento lo doy yo.

164

165 **E. Acción didáctica:**

166 **13. ¿Cuál es su opinión respecto al debate en algunos centros educativos sobre si es**
167 **apropiado o no dar a conocer a los estudiantes los objetivos de las tareas de**
168 **aprendizaje?**

169 Es que hablamos de lo mismo, para mi es importante, objetivo es primordial y las tareas que
170 hay que hacer también, porque sino los chicos no van a ningún lado, los chicos no van a saber,
171 se van a desorientar, no saben lo que estoy buscando, de echo eso permite de que los
172 alumnos no pregunten cosas que no verán, que no son parte de los objetivos que no te
173 entorpecen la clase, que no te la (*aportillen*), tú debes saberlo mejor que yo, un alumno
174 preguntón la clase como que se va estacando y como que va partiendo para otro lado.

175 **14. ¿Qué consejo le darías a un profesor que recién va ingresar, que recién va a**
176 **comenzar hacer clases?**

177 Que el no tiene la verdad en sus manos, que aprenda de los que saben más, que escuchen,
178 que den su opinión cuando la tienen que dar, que intervenga cuando va a ser acertado, cuando
179 va a ser un aporte, que no se siente en los laureles, que siempre se perfeccione, que siempre
180 trate de indagar, que tiene que saber que siempre va estar aprendiendo y que siempre se va
181 estar quedando atrás porque hay gente que siempre se va estar informando, que se informe
182 bien, que vea las noticias, que tenga opinión, estamos hablando de un profesor de Historia
183 verdad?, que se asesore de los mas antiguos, eso, que si no le gusta la pega que se vaya que
184 es la mejor forma de aportar, que conozca gente.

185 **15. ¿Como organizas tu clase, que tareas asignas?**

186 ¿Qué hago? , yo siempre voy por el objetivo primero, después conocimiento y por último
187 aplicación de preguntas si queda tiempo.

188 **Estas planificando y cuando estás planificando ¿cómo la organizas, imagínate que**
189 **tienes que planificar para mañana como lo haces?**

190 Voy a plantear los objetivos ya de que se va a tratar, para donde vamos a llegar que métodos
191 ocupar, después empezaría con la introducción, por lo general es expositiva y los chicos toman
192 apuntes, después vamos a tomar ponte tú, podemos ver un power point, o podemos ver una
193 película o una imagen del libro y en base a eso vamos construyendo la clase, es lo que me
194 gusta hacer a mi, los chicos saben ponte tú que cuando vamos a cambiar unidades se viene
195 una clase enteramente expositiva, saben que el lápiz y el cuaderno es primordial y la pizarra,
196 después vamos viendo los factores, el desarrollo, las consecuencias, y así son como bien
197 estructuradas en ese sentido, siempre vamos, son libres de participar en todo momento pero
198 siempre vamos con una introducción un factor desarrollo y consecuencia.

199 **Tarea que les asignas a los estudiantes.**

200 Dibujar, localizar en el mapa, hacemos ensayos, me encanta hacer cuadros comparativos,
201 esquemas.

202 **16. ¿A ti te gusta ser profesor?**

203 Sí, pero si tu me preguntas que te hubiese gustado hacer, si enseñar historia o aprender para ti
204 la historia, yo para mi la historia.

205

206 **F. Evaluación**

207 **17. Ante el caso de que el 50% de tu curso obtuviese malas calificaciones en una**
208 **unidad ¿qué fundamentos darías para explicar dicha situación?**

209 Seguiría pensando si el error fue mío y si el error fue mío conversarlo con U.T.P y darle porque
210 creo yo que el error fue mío y podría de repente volver a hacer la prueba, no me ha tocado,
211 siempre hemos tenido el apoyo de U.T.P cuando se llega a tener 50% rojo, que pienso es tan
212 difícil que tu te echas la culpa porque yo nunca ponte tú haría una prueba sin antes hacer una
213 clase de síntesis de todo, donde tu logres aprender las preguntas que ellos tienen las dudas,
214 de repente, como 20 minutos ya el que tenga preguntas hánganlas, de repente los chicos no
215 tienen dudas, pero de repente me imagino que si tienen dudas porque por algo están los rojos,
216 pero sino se atreven a preguntarme sus dudas ahí suelo pensar que tan culpa mía no fue,
217 sobre todo si los chicos participaban en clases anteriores entendían y lo llevaban a la práctica,
218 y tratar de que las preguntas sean acorde con lo que pregunte en las clases , lo que los chicos
219 leyeron, no pregunto cosas que nunca pregunte en clases o que nunca hable. Me siento bien
220 tranquilo en ese sentido.

221 **18. ¿Para qué crees tú que es útil en un sistema escolar evaluar?**

222 Una la cuestión académica y otra que se van sintiendo seguros y otra que una buena
223 evaluación que a los chicos, bueno la mayoría de los chicos, me he dado cuenta que son
224 como, hacen sus cosas solas, son como súper independientes, autosuficientes en su mayoría,
225 no son brillantes como en otros colegios.

226 **La evaluación para ti es un premio.**

227 Sí, para mi sí, un premio al esfuerzo, un premio a la constancia, un premio al querer aprender
228 son adolescentes no te olvides, 14, 15 años y ellos se lo toman como un premio y como yo vi
229 que se lo toman como un premio, yo premio la constancia, el esfuerzo y a la dedicación.

230 Ahora estuviera con adultos, ellos deberían entender que la evaluación no solamente es un
231 premio sino que también es un bien para ellos, pero ellos no lo ven tanto así, entonces uno les
232 puede decir chicos esto no siempre tiene que ser evaluado, porque es en beneficio de ustedes,
233 y quizás algunos lo entenderán otros no, pero finalmente en un consenso del 100% la
234 evaluación es un incentivo.

235 **¿Por qué hay distintas evaluaciones en el colegio... estás de acuerdo?**

236 Sí estoy de acuerdo, en todo caso uno tiene la libertad de elegir cual son nuestros métodos de
237 evaluación nos recomiendan que hagamos al menos una prueba, pero en ningún caso de las
238 cuatro que tenemos que hacer tres son escritas.

239 **¿Independiente de la de síntesis?**

240 Inclusive la de síntesis podría ser la cláusula de que fuera escrita, el resto nada aunque yo
241 hago hartas y por lo general nosotros los de historia, nos caracterizamos por eso, de echo
242 tuvimos reunión con el jefe del departamento y nos felicitaron en UTP porque las pruebas de
243 historia las encontraron ordenaditas.

244 **¿Qué quiere decir ordenadita?**

245 Ordenadita quiere decir que ocupa varias cosas, verdadero y falso, ocupan selección múltiple,
246 ocupan mapas, si vimos una película está incorporada, preguntas de la película.

247 **19. Eso te iba a preguntar... ¿qué es lo que más te preocupa a ti de la evaluación, qué**
248 **quieres obtener de esa evaluación?**

249 Que los chicos hayan aprendido, no saco nada con que hayan hecho el mejor blog de la vida si
250 se les olvidó lo que realmente yo quería que aprendieran, eso es lo que mas me preocupa.

251 **¿Qué es evaluar?**

252 Evaluar... {Se detiene} yo trabajo todo el día con esas cuestiones y no sé, es como no sé
253 resumir, colocar un parámetro al objetivo que te pusiste en mente.

254 **20. ¿Utilizas los resultados de tus evaluaciones? ¿Cómo?**

255 Siempre, por lo general lo hago una vez, estoy tratando de trabajar con la cuestión que sea
256 inmediato la evaluación, pero por lo general lo hago con un desfase de un año, yo tengo
257 guardado todas las notas de los chicos y en relación a eso este es el segundo, manejo les
258 quedó mucho mejor esto, y el segundo de este año, entendieron mejor esto, lo voy viendo por
259 las notas, el ambiente es el mismo, el profesor es el mismo, el colegio es el mismo y el canon
260 del alumno es el mismo por lo tanto no tendría que variar tanto, y en eso mas menos me juego,
261 aunque estoy trabajando de que sea prácticamente inmediato, aunque ya no hay mucha vuelta
262 que darle porque los contenidos siguen posiblemente cambie la estrategia, para la próxima
263 prueba, la próxima prueba no es el mismo contenido, por lo tanto siempre lo hago de un año
264 para otro en cuanto a contenido.

265 En relación a eso, es la primera vez que hago clases a un séptimo, No me gusta la geografía
266 trato de hacerlo bien, pero no me gusta la geografía, y la primera parte es geografía y ahí me
267 doy cuenta que no le pongo el mismo (*punch*) a la geografía a la que yo le pongo a la historia.
268 Fue una masacre 17 rojos, 18 rojos, yo soy el profesor jefe, los papas se inquietaron porque el
269 curso nunca habían tenido rojos, pero los factores eran hartos si, porque les habían cambiado
270 al profesor, primera vez que tenían un profesor de enseñanza media, la forma de trabajar mía
271 era muy distinta a la profesora de otro año entonces eran muchos los factores pero si yo en mi
272 interior reconocía en el interior que geografía no es lo que más me agrada, no sé como lo
273 habré pasado yo pienso que lo pase bien era mi primer séptimo, pero cambiamos a historia
274 Universal, empezamos hablar de la hominización las primeras civilizaciones y pasamos Grecia
275 y ahora estamos en Roma y estamos todos vueltos locos y hablamos y hablamos y hablamos
276 participamos, subieron las notas , ya no están los 17 rojos , hay tres rojos y todos arriba de 3
277 y los chicos están contentos va mas que nada en eso, en el énfasis, en lo que tu te sientes más
278 cómodo, ahí yo me siento en la mesa y les cuento historias y se pone medio engorroso por que
279 te preguntan todo son capaz de preguntar si superman apareció en esa época y porque son tan
280 participativos que creen que por levantar la mano están aportando y me dí cuenta de que lo
281 que más me agrada también es lo que más manejo.

282

283 **Tercera Parte.**

284 **Objetivo 3: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC de**
285 **profesores de Historia de Enseñanza Media.**

286

287 **6. De las posibilidades que se indican a continuación ¿en qué nivel de manejo de**
288 **herramientas informáticas se ubicaría usted? (Marcar con una X)**

- 289
- 290 • Básico (sólo maneja algún software de productividad de manera instrumental como
291 por ejemplo hace documentos en Word, presentaciones y/o lista de notas en
Excel).
 - 292 • **Intermedio** repara materiales con uso de software e Internet de apoyo a su
293 docencia).
 - 294 • Avanzado (Lo anterior pero además se comunica e interactúa por la red y
295 sistemas informáticos con soltura).
 - 296 • Experto (todo lo anterior y además es capaz de enseñar a otros/as el uso de
297 herramientas de productividad y apoyar a colegas en usos didácticos de las TIC).

298 **2. ¿Cómo se ha formado en el uso de TIC?**

a) Formación Inicial: cinco semestres de informática educativa

b) Formación Permanente:

c) Aprendizaje Autónomo:

299

300 **21. ¿En qué funciones cree han sido útiles en su establecimiento educativo?**

301 En la ciencia, haber (...) muy útil, es que los chicos ocupan mucho, les gusta mucho ver
 302 imágenes, otros profes los llevan mucho, cosa que yo no hago. Considerando también que el
 303 95% de los alumnos del colegio tienen computador en su casa y el 85 % Internet entonces es
 304 una cuestión súper familiar, entonces no les impactan, los chicos piden tu Messenger, nos
 305 juntamos a las 10 antes de una prueba respondemos dudas.

306 **22. En que labores utilizas las TIC**

307 En la confección de documentos Word, en power point, ocupo data para no sé, hacer una
 308 síntesis de clases, mas que nada eso, no sé, si hay un trabajo y quedo corto, de repente el
 309 tiempo no alcanza me lo pueden enviar por correo.

310 **23. ¿Y con respecto a las TIC cuál es el criterio de importancia que le das al uso de las**
 311 **TIC en la escuela?**

312 Por lo menos el 50%, y no me refiero sólo al Internet, de los métodos audiovisuales y
 313 computacionales en general, sí 50% para que lo usen abiertamente, para que lo usen en su
 314 casa, porque te apoya a ti, me solucionó la existencia con respecto a los chicos manejaban
 315 mucho mas que yo, no se dieron los tiempos entonces que los chicos hayan manejado a la
 316 perfección eso, si tu vas a plantear tu clase con esos objetivos con las TIC es importante que
 317 los chicos manejen esos métodos.

318 **¿Y tú, de tu experiencia crees que los alumnos aprenden mejor con las TIC?**

319 No sé, tendría que hacerles un seguimiento, y tendría que ser una cuestión mucho más
 320 acuciosa, no sé que tanto les podría servir.

321 **¿Qué dice tu intuición?**

322 Nuestra escuela era mejor que esta.

323 **¿Sin Internet?**

324 No no no.

325 **¿Con Internet? ¿Cuál escuela?**

326 La escuela del libro, la escuela de exposición, con toda la tecnología fantástica, me imagino
 327 una clase de 60 años atrás con esta tecnología tiene que haber sido genial, pero por ejemplo
 328 yo no cambio el libro por el computador, aunque ya no podemos prescindir de él pero
 329 encuentro que es mucho mas importante.

330 Y no tendría porque borrarse uno con lo otro, así como también van a los laboratorios de
 331 computación, vayan a las bibliotecas.

332

333

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA (P6)**“Concepciones de profesores sobre Aprender y Enseñar Historia con TIC”****Primera Parte. Datos Personales.**

Objetivo 1: Indagar aspectos formales y características profesionales del entrevistado que permita caracterizar su perfil.

- (1)Nombre y Apellido: Caso 6. (2)Genero: Femenino
 (3)Edad: 38 (4) Titulo profesional: Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica
 (5) Año de obtención: 1995 (6) Años de ejercicio docente: 10
 (7) Años de trabajo en el establecimiento educacional: 2

Segunda Parte. Entrevista sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje de la Historia

Objetivo 2: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar de profesores de Historia de Enseñanza Media.

A. Concepción epistemológica.**1. ¿Qué visión tiene usted respecto del conocimiento histórico, en términos de su construcción y/o naturaleza?**

Conocimiento histórico a ver... a ver, se refiere como yo lo entiendo al conocimiento que tenemos que tener, y que tienen que construir personalmente en este caso las alumnas respecto a lo que a pasado a través del tiempo, y se construye a mi punto de vista y de las vivencias que van teniendo ellas y el conocimiento que tengan respecto de su pasado personal también.

2. ¿Y cuál es el sentido que tu le asignas a la enseñanza de la historia en la educación, que sentido tiene?

Para mi es extremadamente importante enseñar historia, una forma de conocerse y de poder vivir en una sociedad que está constante cambio, si no conocieras el pasado, o sea difícilmente podrías explicar procesos hoy en día.

B. Formación y actualización:**3. ¿Qué contenidos privilegiaría si tuviera que decidir por hacer un curso de formación continua?**

Mira no sé, en mi caso, como profesora de historia fíjate que yo me siento un poquitito más dada para el área de la geografía ya, así que me gustaría tomar algo con respecto de la historia como para poder, tiene que ver con un tema de formación inicial yo siento que mi formación inicial en el área historia fue muy como de liceo, muy positivista, no así en el área de la geografía por lo tanto siento que me gustaría tener... poder capacitarme en el área de historia para poder equiparar un poquitito, pero en a mi en términos prácticos el tema de la educación es el que más me gusta.

Y en ese ámbito, en que específicamente, o en forma general...

No, curriculum.

4. ¿Con qué rasgos identifica una buena práctica docente?

Ya, primero el dominio de las materias que se enseñan, el dominio de estrategias metodológicas para poder traspasar el conocimiento que yo tengo para que las alumnas se apropien de esto que yo les entrego y... yo creo que actualización permanente o sea estar al día de lo que está pasando hoy en día y no referirme solamente a temáticas que pasaron hace mucho tiempo.

48 **5. ¿Cómo caracterizarías tú a un buen profesor de historia, qué características debería**
49 **tener?**

50 Hay que difícil porque la percepción que tiene uno de buen profe, cuando uno se remonta al
51 colegio, era el profe que sabía mucho, el que hablaba mucho, pero si eso lo analizamos hoy, el
52 buen profe de historia es aquel que, haber, el que te enseña a ver la historia y a querer la
53 historia, no puede depender 100 por ciento de él el aprendizaje de las alumnas, tiene que ver
54 como el profesor motiva a los alumnos, para que ellos mismos sean los que vivencien este
55 cuento, es como implementarlos para...

56 **Y ¿cómo se podría hacer eso?**

57 Hay que difícil yo creo que tiene que ver con este cuento de que hablan los mapas de
58 progreso, que las personas se sientan sujetos históricos, que ellos son parte de esta historia, lo
59 que pasó ayer lo que pasó hace 100 años también tiene que ver con ellos. Cómo lograr eso lo
60 encuentro abstracto absoluto.

61 **Y ¿En tu caso? ¿Cómo tratas de motivar?**

62 En mi caso... como trato de motivar...no sé esto es lo que me dicen las chicas, que te tengo
63 una fuerza para contar la historia, y hacerla como que la están viviendo en el momento, eso
64 las motiva y yo no sé si eso tiene que ver con una habilidad personal, mas que como una
65 habilidad profesional, ya de ser una persona con mucha energía para contar el cuento, para
66 llegar a una clase y no llegar a una clase lánguida de la edad media... yo creo que tiene que
67 ver con eso así sea historia, matemática de lo que fuese con esa actitud es imposible motivar
68 a alguien, no sé pa' mí es súper abstracto no me preguntes como lo hago, trato de no utilizar
69 tanto, tanta estrategia vertical, o sea que yo esté dando la clase si no que ellas la hagan
70 también, que diserten que investiguen, utilizar diferentes estrategias metodológicas pero más
71 que eso no sé que más podría tener un buen profesor de historia, no sé tener amplitud de
72 mente, para no empezar a clasificar de acuerdo a sus propias visiones que esa es una de las
73 falencias que tengo que luchar día a día, que es el cuento que viene hoy día el mismo hecho
74 tratado por diferentes autores, tiene distintas visiones ya, a lo mejor tener esa amplitud mas de
75 una versión de los hechos.

76 **6. ¿Qué es importante para ti que aprendan los alumnos en historia?**

77 O sea lo que yo creo, el contenido por el contenido no, pero sí, la habilidad de que ellos sean
78 capaces de entender o sea leer y saber lo que pasaba, lo que va a pasar ahora y lo que va a
79 pasar en el futuro, es más un tema de implementación.

80

81 **C. Aprendizaje:**

82 **7. ¿Cómo piensa que aprenden sus alumnos?**

83 Sí o sea yo creo... el aprender haciendo, aprender haciendo las cosas, aquí son un poquito
84 más conductistas las niñas, por lo tanto eso como que ya lo encuentran como extraño cuando
85 uno les dice aparte de ver eso, usted va a dibujar en el mapa, usted va a identificar los lugares
86 que yo le estoy diciendo, les cuesta un poquito más pero en términos prácticos yo creo que si
87 aprenden, no hay otra forma de aprender.

88 **Y los conocimientos, como los estudiantes construyen el conocimiento...**

89 ¿Cómo construyen...?

90 **Como construyen el conocimiento.**

91 Eh... yo creo que ahí está la unión de lo que se les está entregando, más sus propias [ideas],
92 lo que ellas traen de sí, mas sus conocimientos previos, y lo que les entrega el profesor lo
93 internalizan.

94 **¿Tú haz pensado respecto de cómo aprendes tú?**

95 O sea yo soy absolutamente visual.

96 **Y tú ¿crees que los alumnos aprenden de la misma forma?**

97 No... cada uno tiene su... por eso es importante este tema, mira por ejemplo hago clases
 98 hablando y me entienden, las llevo a la sala con diapositiva, con power, con todo este cuento
 99 del data y me dicen que no les queda tan claro como cuando lo hacemos en el aula, eso nos
 100 está diciendo que las niñas son mucho más auditivas que visuales, o sea no todas pero sí me
 101 dicen profe allá no me gusta, me gusta más acá, y por eso varío, por eso tengo que empezar a
 102 variar, pero de que aprenden todos iguales no, absolutamente no.

103 **Pero, ¿hay alguna característica genérica que tú podrías decir de los estudiantes que**
 104 **tienen respecto de cómo aprenden?**

105 Haber mire el régimen impositivo así en el que trabajo tiene que ver con este cuento de la
 106 exposición, porque están acostumbradas a eso, porque yo creo que por eso se comportaron
 107 así frente a este sistema.

108 **8. ¿Considera que la colaboración entre compañeros es un elemento que potencie el**
 109 **aprendizaje?**

110 Sí... sí.

111 **Como lo potencia en la colaboración.**

112 Haber ahí lo veo desde el punto de vista con los grupos de niveles de aprendizaje, o sea el
 113 tratar de generar trabajo con diferentes niveles cognitivos y también ir mezclando el tema de
 114 las habilidades de las niñas o sea no siempre un grupo con todas las niñas en el mismo nivel
 115 sino que mezclándolas para que ellas mismas socialicen y vayan nivelando hacia arriba.

116 **9. Cómo te das cuenta tú que un estudiante tuyo ha aprendido...**

117 Haber aparte de, porque en las pruebas tienen que responder, tienen que contestar, tienen que
 118 opinar, tienen que hablar... **¿tienen que preguntar qué?**, pero respecto de lo que se está
 119 hablando. Generalmente si estamos viendo un tema, ver las analogías que existen en nuestro
 120 país, en nuestra realidad respecto de lo que estamos viendo.

121 **¿Tú incentivas eso?**

122 En la clase sí. Por eso no cumplo con los tiempos, por eso se me dilata mucho más el tema ya.

123 **10. ¿Tú sabes cómo aprendes tú?**

124 No la verdad no me lo he preguntado

125 **Pero como crees...**

126 La verdad es que un poco leyendo mucho y haciendo resúmenes

127 **Aprender, ¿te parece un concepto concreto?**

128 El aprender... no porque no se pos, de repente las alumnas se sacan un cinco en la prueba y
 129 eso dice que saben al menos un setenta por ciento de lo que se preguntó pero eso en realidad
 130 no es así, el aprender yo creo tiene que ver mas con este cuento de... la actitud, el cambio de
 131 actitud para que ellas busquen información, para que ellas se generen este aprendizaje, mas
 132 que lo que puedan aprender en la clase.

133 **Y eso ¿Lo mide alguna prueba?**

134 No pos.

135 **Y ¿Qué estamos evaluando entonces?**

136 Contenido, pero ojo nosotros en el colegio hacemos principalmente pruebas de habilidad en la
 137 aplicación del contenido entonces, mucho análisis de texto pero también si uno hace mucho de
 138 eso los niños se preparan para eso, te das cuenta. Entonces cuando *mueren* las chicas, por
 139 qué les va mal en una prueba, porque uno les pide relacionar tal cosa y es ahí donde las chicas
 140 tienen que argumentar lo que va mermando su puntaje, porque en este cuento de las
 141 preguntas de selección múltiple que son absolutamente conocimiento algunas de ellas les va
 142 perfecto, por este régimen por el cual están estudiando.

143 **O sea hay un deber ser y un...**

144 Obviamente, obviamente, por eso existe por normativa que todas las pruebas deben llevar al
 145 menos dos preguntas que sean de argumentación, porque es la habilidad que los niños no
 146 tienen.

147 **Pero haber me intereso eso de la argumentación porque en historia...**

148 Sí, o sea cuando tu dices responde fundamentadamente...

149 **Pero esa fundamentación es en base a qué.**

150 A lo que ellas aprendieron se supone, a la habilidad que puedan tener...

151 **A autores por ejemplos...**

152 No, no no no. Por ejemplo relacionar dos cosas diferentes. Que tengan la capacidad para
 153 relacionar dos cosas diferentes. Lógico por ejemplo si estamos en geografía que ellas sean
 154 capaces de decir porqué en esta zona no hay cultivo de plátanos o ... ya, por qué, porque van
 155 a tener que relacionar que esas frutas son frutas que se dan en zonas tropicales, donde hay
 156 ciertas características de temperatura y de precipitación que acá no cumple pero, para eso
 157 tiene que saber, la idea es que ellas utilicen el conocimiento, en una situación cada vez más
 158 compleja porque eso tú no lo ves en el aula cierto, tú motivas a las chicas, vas indagando
 159 cuantos han ido comprendiendo lo que tú has ido diciendo con ese tipo de pregunta, pero en
 160 las pruebas tú les pones esas preguntas y colapsan, que son estas que tienen que ver con las
 161 habilidades superiores, el relacionar, el revisar, el evaluar, ahí es como tú... por eso que
 162 cuando tú me preguntas si estas habilidades se miden en las pruebas... muy poco estas
 163 preguntitas que uno hace por obligación ahí solamente.

164

165 **D. Planificación:**

166 **11. ¿Cuándo usted toma decisiones sobre la planificación de la enseñanza, qué criterios**
 167 **considera más relevante?**

168 Aprendizajes esperados y habilidades... marco curricular.

169 **12. Según se observa de la Reforma Curricular de Historia, se ha de enseñar para que los**
 170 **alumnos adquieran conocimientos, procedimientos y estrategias. ¿Cuáles de ellos**
 171 **prioriza usted en su práctica pedagógica y por qué?**

172 Haber los procedimientos, yo considero que son los mas importantes, el tema del saber hacer
 173 ya, pero lo fundamental es que sepan porqué lo hacen, es difícil consolidar un aprendizaje sino
 174 se usa un conocimiento sino se utiliza para algo, entonces lo aprende en términos
 175 conceptuales, pero lo va a generar esta metacognición en el momento que lo utilice. Para mi el
 176 tema de las habilidades superiores y el procedimiento como estrategia son más importantes.

177

178 **E. Acción didáctica:**

179 **13. ¿Cuál es su opinión respecto al debate en algunos centros educativos sobre si es**
 180 **apropiado o no dar a conocer a los estudiantes los objetivos de las tareas de**
 181 **aprendizaje?**

182 A mi me parece absolutamente apropiado, haber el profesor intenciona a través de los
 183 objetivos, intenciona el aprendizaje de los alumnos, ahora si los alumnos son conscientes de
 184 ese objetivo, obviamente que lo van a potenciar, saben cual es su norte, no se van a perder en
 185 el camino.

186 **14. ¿Qué consejos le daría usted a un profesor novel para afrontar su inserción**
 187 **Profesional?**

188 ¿Contextualizado en este colegio o en cualquiera?... hay ¿pero tú me lo estás preguntando en
 189 términos de didáctica o en términos de esta experiencia de entrar a la sala? ... ¿De entrar a la
 190 sala?...Lo que te decía delante que se preocupe del dominio de la disciplina que enseña y de
 191 manejar estrategias metodológicas que le permitan hacer bien una clase, o sea yo creo que es
 192 lo básico.

193

194 **F. Evaluación**195 **15. ¿Hasta qué punto cree que sus evaluaciones influyen sobre la motivación de los**
196 **alumnos?**

197 Yo creo que depende netamente de los estudiantes y también del sistema educativo en el que
198 estamos inserto, o sea si tú me preguntas en este colegio el tema de la evaluación, del
199 rendimiento que ellas puedan presentar frente a una evaluación obviamente que es motivante,
200 si les va bien y tienen buenos resultados obviamente que va a ser emotivamente, sino les va
201 bien, obviamente va a retrotraer su actitud frente a la disciplina en que está.

202 **16. Ante el caso que más del 50% de los alumnos de un curso obtenga malas**
203 **calificaciones en una unidad ¿Que fundamentos daría para explicar dicha situación?**

204 Yo creo que aquí es fundamental el profesor, revisar cuales fueron las estrategias, de que
205 forma yo plantee las cosas, para ver si en realidad el error está en de parte del profe, porque si
206 falla un 50%, no ponen un 50% para no estudiar yo creo que ahí algo pasó en el proceso.

207 **17. ¿Para qué crees tú que es útil en un sistema escolar evaluar?**

208 Para el alumno, porque no se si fuese una evaluación diseñada para que ella viese en que
209 nivel está o cuánto le queda para... podría ser motivante para ella saber, sí o no ...sin embargo
210 cuál es la mentalidad y se ve por ejemplo con una niña que estudió mucho y le va mal ya, que
211 las niñas dicen por qué yo estudié , yo me sé todo eso y me saco un dos en la prueba y ella no
212 estudió y se sacó un seis y ahí uno se da cuenta sí pos este instrumento que no me sirve para
213 lo que yo... en términos generales para ella, porque son ellas las que están viendo el tema no
214 retribuido el esfuerzo que ellas están poniendo en todo el cuento y obviamente para los
215 profesores para ver dónde están, dónde tenemos que llegar y que tenemos que mejorar.

216 **18. Pero pareciera ser que este sistema de evaluación que pareciera ideal choca de**
217 **frentón con ciertas prácticas, con esta institucionalización, con ciertas exigencias. ¿Cuál**
218 **sería para ti un buen sistema evaluativo que pudiéramos hablar de la evaluación**
219 **integral?**

220 Todo es rígido...

221 **Y este tipo de evaluación ¿cómo sería más abierto, más cómo?**

222 Mira no sé yo siento que esto podría hacerse inclusive todas las clases o sea no tiene que ser
223 por qué tan largo si... yo creo que el tema de la evaluación asusta sí... porque uno siempre lo
224 ve como una medida cuantificable de un parámetro que uno no está cumpliendo, porque a la
225 persona que tu le digas evaluación se asusta.

226 **Y para ti claramente no lo es...**

227 Es que yo no concibo así la evaluación...

228 **Y ¿cómo la concibes tú?** Haber yo la concibo no se pos, una evaluación como una
229 oportunidad de mejora ese es mi y para el que se la está aplicando.

230 **Y ¿te cuesta mucho llevar a cabo eso?**

231 O sea lo puedo hacer en las notas acumulativas, que tengo mas libertad con las chicas ahí es
232 mucho más fácil trabajar eso, pero no así en las pruebas parciales no, ahí tengo que cumplir
233 ciertos requisitos, criterios preestablecidos ahí uno apela que por ejemplo las notas del proceso
234 y del blog que se vio yo no podría ponerlas directamente en el libro, tenían que ser
235 acumulativas, si yo hago una disertación, una investigación con disertación que es de todo mi
236 gusto que sea de una excelente forma que yo sé que la alumna se desenvuelve plenamente,
237 porque la alumna ha investigado, ha seleccionado la información, ha revisado, ha armado un
238 trabajo lo ha aprendido y lo ha expuesto a sus compañeros no puede ir al libro, porque es
239 acumulativo, pero si la niña estudia va a una prueba, en donde lo único que hace es memorizar
240 sí puede ir al libro te das cuenta, entonces son dos situaciones extremas pos.

241 Pero ellos [dirección del colegio] no hay forma de que lo comprendan, no hay forma.

242 Tercera Parte.

243	Objetivo 3: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC de profesores de Historia de Enseñanza Media.
244	

245 **7. De las posibilidades que se indican a continuación ¿en qué nivel de manejo de**
246 **herramientas informáticas se ubicaría usted? (Marcar con una X)**

- 247 • Básico (sólo maneja algún software de productividad de manera instrumental como
248 por ejemplo hace documentos en Word, presentaciones y/o lista de notas en
249 Excel).
- 250 • Intermedio repara materiales con uso de software e Internet de apoyo a su
251 docencia).
- 252 • Avanzado (Lo anterior pero además se comunica e interactúa por la red y sistemas
253 informáticos con soltura).
- 254 • Experto (todo lo anterior y además es capaz de enseñar a otros/as el uso de
255 herramientas de productividad y apoyar a colegas en usos didácticos de las TIC).

256 **2. ¿Cómo se ha formado en el uso de TIC? (24)**

257

a) Formación Inicial:
b) Formación Permanente: Pos título
c) Aprendizaje Autónomo: Autónomo.

258

259 **19. ¿En qué funciones cree han sido útiles en su establecimiento educativo?**

260 Hay, aquí esas son las aprensiones que tengo un poquitito, porque en realidad, las TIC son
261 como una forma de rellenar algo que no se planificó, o sea en el momento de la clase de
262 repente a un profesor se le ocurrió que eso podría resultar bien con TIC y parten allá o sea
263 como que no hay una planeación dentro de la labor de los profesores, trabajarlas, integrarlas
264 curricularmente, sino que ah! Salió, resultó vamos.

265 **20. ¿En qué labores las utiliza usted?**

266 Administrativo 100% y principalmente en el área de la geografía para investigar ámbitos
267 cuando son demasiados las temáticas que hay que tratar, una forma de separar los contenidos
268 por alumnos ahí me resulta mucho más fácil, hago grupos de trabajos colaborativos y cada uno
269 investiga su área y ahí disertamos, pero más en el área de geografía que la historia, a pesar de
270 que ya llevo 3 Web trabajadas acá pero no siento que sea mucho.

271

272 **Y para conectarlo con el cuarto y último tema, lo que tú acabas de decir de las TIC,**
273 **como conecto esta demanda social porque las chicas, para que aprendan a utilizar las**
274 **TIC pero de manera inteligente, creativa, crítica no cierto... para que crees tú que son**
275 **útiles las TIC en este momento**

276 Pensando en este sistema represivo o sea más que una biblioteca digital no tiene otro sentido.

277 **¿Para qué crees tú que debieran ser útiles?**

278 O sea no sólo para el tema de historia sino que en términos generales un excelente simulador
279 de situaciones reales que en la vida real no podrán vivenciar, por ejemplo un laboratorio de
280 física, química, ver el cuerpo humano, ver una célula, que sino tienes el microscopio humano
281 no lo puedes hacer entonces, sí es una potente herramienta de potenciación te das cuenta.

282 **Ya y respecto de historia propiamente tal para el aprendizaje de la historia.**

283 Haber, bueno una fuente de información que de verdad debe ser guiada absolutamente eso de
284 naufragar en Internet no, pero por ejemplo hay, yo lo utilizo por ejemplo para geografía el tema
285 de los climogramas, para sacar índices de aridez por ejemplo que uno en Excel hace las
286 plantillas y hace todo eso los climogramas. El Google Earth para ver relieves, que son software

287 que uno puede ir utilizando más que un contenedor de información es un simulador para que
288 creen y generen cosas.

289 **21. Y que relevancia le das tú al uso de las TIC.**

290 Sí pos, un medio, un medio para lograr lo que yo misma podría hacer en el aula.

291 **Pero ¿uno más relevante, importante?**

292 O sea si tu me preguntas a mi con éstas niñas yo te diría que es relevante porque acercó y ese
293 es el cuento la brecha que existe entre la escuela y la vida diaria de estas muchachas se ve...
294 Como te decía lo que ellas hacen en sus casas con lo que uno hace con ellas en el colegio es
295 inmensa entonces que fue lo que pasó con esta actividad también puedo explicar también
296 porque ellas no se querían retirar, no se querían ir de la sala y ellas terminaban su trabajo y
297 seguían en la casa, fue que acerqué estas dos situaciones, su vida diaria, porque ellas llegan y
298 se meten al computador, a la escuela, a la realidad de la escuela, entonces yo creo que eso fue
299 absolutamente motivante para ellas, estaban en su medio, diferente hubiese sido si yo les
300 hubiese llevado una máquina de escribir y que escriban en estas hojitas y con esta cuestión de
301 calco para que tuviéramos una copia cada una, hubiese sido una lata, pero en cambio estaban
302 trabajando en lo que ellas hacen diariamente a lo mejor por eso se generó toda esa motivación.

303 **O sea que el gran aporte de las TIC sería acercar...**

304 Acercarlo porque, acercar la escuela con lo que las chicas hacen en su vida diaria y eso tiene
305 que ver absolutamente con motivación.

306

307 **22. ¿Cómo ves tú el fenómeno que si bien Internet que permite acceder a variada**
308 **información también me permite acceder a demasiada información mucha información?**

309 No sé yo creo que están absolutamente relacionados todos, tengo que tener una estrategia
310 metodológica en el aula, tengo que tener una, un instrumento de evaluación que sea
311 absolutamente apropiado con la forma en que yo enseñé y que ellas aprendieron, pero es
312 netamente complejo en el sistema educativo de nuestro país y sobre todo en el ambiente en el
313 que yo trabajo ya, no sé yo les hubiese puesto de partida una nota ya por lo que yo vi en clases
314 y en la que yo siento que se desarrollaron bien, sin embargo yo tuve que hacerles una
315 prueba para verificar de que sí hubo aprendizaje, de que sí hubo, para poder ponerlo en el
316 libro porque no es llegar y poner el libro, porque la estrategia metodológica que se utiliza no es
317 coherente con la forma de evaluar que existe, que está establecida y que yo no puedo cambiar.

318

1 **ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA (P7)**

2
3 **“Concepciones de profesores sobre Aprender y Enseñar Historia con TIC”**

4
5 **III. Primera Parte. Datos Personales.**

6 **Objetivo 1:** Indagar aspectos formales y características profesionales del entrevistado que
7 permita caracterizar su perfil.

8
9 (1)Nombre y Apellido: Caso 7.

10 (2)Genero: Masculino

11 (3)Edad: 37

12 (4)Titulo profesional: Profesor de estado de Historia y Geografía, y Educación Cívica.

13 (5) Año de obtención: 2004

14 (6) Años de ejercicio docente: 7

15 (7) Años de trabajo en el establecimiento educacional: 2

16 *Cuéntame un poco... el uso de las TIC que... ¿Tú tuviste en tu formación inicial, algún*
17 *curso de uso de TIC en tu carrera de pregrado?*

18 No. Cursos no, obviamente experiencias en trabajos de investigación, pero no, cursos
19 específicamente no.

20 *¿Has hecho algún curso después de tu formación? Algún curso pos título o alguna...*

21 No, antes hubo algo... Yo soy programador de computadores, o fui en realidad (...)
22 posteriormente no he hecho cursos de TIC.

23 *Ya, lo que haces con los estudiantes entonces, se podría decir que es un aprendizaje*
24 *más bien autodidacta... por tu cuenta, ¿no?*

25 Claro.

26 **IV. Segunda Parte. Entrevista sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje**
27 **de la Historia**

28
29 **Objetivo 2:** Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar de profesores de
30 **Historia de Enseñanza Media.**

31 **A. Concepción epistemológica.**

32 **1. Bueno, pasemos a la primera parte, o sea a la segunda, la segunda parte de la**
33 **entrevista que es con respecto a lo que tú me puedas reportar sobre el aprendizaje**
34 **de la historia, o la historia curricularmente, Entonces, por ejemplo, ¿Qué es lo que,**
35 **para ti los estudiantes preferentemente deberían aprender de la historia?; ¿Qué es lo**
36 **fundamental? Nos vamos a focalizar en historia, no en las otras ciencias sociales.**

37 Yo creo que la... la... lo vital del aprendizaje de la historia es aprender a pensar en
38 procesos, eso es, yo creo que es, lo vital el suceso es solamente la revisión que da a
39 entender el proceso, pero lo vital, como te digo, es el proceso histórico.

40 *Y entonces en la educación, como en el colegio, ¿Cuál sería el rol de la historia*
41 *particularmente en relación con las otras asignaturas?*

42 Bueno el rol es... yo diría es también muy importante para mí... el profesor de historia, la
43 verdad, es que no debiera enseñar historia sino más bien a pensar históricamente, a
44 pensar globalmente en lo social. Ese es el rol del profesor de Historia, sino, se convierte en
45 revisionismo no más.

46 **2. ¿Cómo te das cuenta tú que un chico aprende a pensar historia?**

47 Eh... a partir de su relación con el entorno, con el entorno obviamente social... el hecho de
48 que involucre más el entorno social en su reflexión te da a entender a ti... te da a entender
49 a ti que no, perdón, te da a entender a ti que es capaz de ver el mundo desde esa

50 perspectiva. Entonces cada vez que tú vas evaluando, vas conversando con un chico te
51 vas dando cuenta de si logra o no logra eso.

52 **3. ¿Y a ti cómo te... y tú qué privilegios en el punto de vista de un contenido cuando**
53 **enseñas historia?**

54 La verdad que los contenidos no los privilegio mucho, yo privilegio el aprendizaje. El
55 contenido es el elemento por el cual tu llegas al aprendizaje pero lo... lo puedes variar, tú
56 puedes llegar a un aprendizaje con distintos contenidos, es mucho más práctico eso que al
57 revés. Por lo tanto a lo que le doy más prioridad es el aprendizaje.

58 *¿Y me podrías dar un ejemplo?*

59 Un ejemplo de algún aprendizaje...

60 *¿Pero cómo lo haces tú, de no privilegiar el contenido?*

61 Si tuviera que explicar, por decirte algo, la revolución, o el concepto de revolución, yo
62 podría aplicar dos contenidos, por ejemplo, un contenido de revolución industrial, o
63 revolución agrícola, o revolución francesa que son en distintos períodos de la historia y que
64 están ligados, obviamente, a distintos procesos también, Unos económicos, otros sociales,
65 otros políticos, entonces la conceptualización de revolución puede ser llegada, ¿cierto? o
66 puede ser logrado ese aprendizaje a través de dos o tres distintos contenidos que están
67 involucrados en él. Por lo tanto en la planificación, lo que guía a la planificación es el
68 aprendizaje, no el contenido.

69 **4. Y desde esta perspectiva, ¿Tú cómo podrías identificar a un buen profesor de**
70 **historia?; o sea para ti, ¿Cómo sería un buen profesor de historia?; ¿Cómo lo**
71 **podríamos caracterizar?**

72 Eso es medio difícil... Quizás partiendo de lo que te dije, el construir la visión social de
73 mundo va a hacer que el profesor logre los objetivos de los aprendizajes históricos o que
74 están en realidad en los programas de historia.

75 *Que interesante... Y en ese sentido ¿Qué representan para ti los programas de estudio?;*
76 *¿Qué son los programas de estudio para ti?; ¿Son un referente importante?; ¿Cómo los*
77 *ves tú, los programas de estudio?*

78 La verdad que los programas de estudio, tengo mi pelea con ellos, los programas de
79 estudio tienen la particularidad de guiar el trabajo, pero, además también de sesgar el
80 trabajo del profesor porque son conducentes a ciertos objetivos que el Estado, en este
81 caso, impone, y muchas veces las imposiciones desde la perspectiva estatal no son las que
82 socialmente, cierto, son aceptadas por todos, representan solamente a algunos sectores,
83 entonces ahí está mi conflicto con los programas, si bien es cierto guían y te apoyan en el
84 trabajo, muchas veces son sesgados, y bastante sesgados y los ejemplos más claros son
85 los cambios que se han hecho en la formación de historia en estos últimos tres o cuatro
86 años, sobre todo el de tercero medio que ha cambiado ostensiblemente.

87 **5. O sea, planificación para ti, ¿Qué rol juega?**

88 O sea la planificación del aprendizaje es vital (yo diría), tiene que ser. porque tú no
89 solamente está ligado al contenido, perdón, al programa, la planificación tiene que darse en
90 términos, me refiero al programa de historia, la planificación tiene que darse en términos de
91 los que es el grupo en el que trabajas primero que todo, y los chicos que la conforman,
92 pero, además con lo que creo yo que es muy importante que es la... la planificación
93 interdisciplinaria, muchos de los objetivos que se intentan lograr en las diferentes
94 experiencias educativas, son trabajos en conjunto... y no se pueden lograr si no es así. Por
95 lo tanto la planificación en ese sentido, el programa adquiere quizás una segunda
96 dimensión, un segundo plano. Lo que realmente importa es el grupo con el que trabajas en
97 términos de planificación y con las personas que trabajan a tu alrededor también, con los
98 colegas que trabajan a tu alrededor, esa es la parte más importante de la planificación.

99 **6. Pasemos a un segundo elemento si tu tuvieras... esta pregunta a veces es difícil**
100 **para los profesores... definir, así con una frase tipo diccionario, lo que es enseñar,**
101 **¿Cómo definirías tú enseñar, o enseñanza?**

102 Sí es bastante complicado, para mí la enseñanza es reciprocidad, la enseñanza es... un
103 ejercicio de aprendizaje también, entonces, como lo veo desde ese punto de vista,
104 enseñanza y aprendizaje para mí, forman parte de un mismo gran concepto, de un meta
105 concepto si quisiera llamarlo de esa forma, Por lo tanto, los dos conceptos utilizados son
106 parte del mismo proceso, y la definición para mí es precisamente ligada a la reciprocidad, tú
107 al enseñar... yo la verdad que cuando me pregunto eso, bastante filosóficamente, creo que
108 no enseño, creo que los profesores no debieran enseñar me parece que ahí también se
109 conflictúa conmigo, el realidad, el tema del ejercicio del poder, creo que quien enseña y

110 quien pretende o cree enseñar... se adhiere a sí mismo un poder demasiado amplio y no
 111 creo que sea bueno, los poderes ampliados en determinadas personas pueden ser
 112 tremendamente nefastos pa' la sociedad y por lo tanto no lo veo así, pa' mi la enseñanza,
 113 no soy yo el que enseña, yo enseño y aprendemos todos, yo pa' poder enseñar tengo que
 114 aprender, entonces mi trabajo está siempre en eso y además los chicos para poder
 115 aprender, cierto, van a estar ligados a mí pero además ellos mismos me están enseñando
 116 de cómo enseñarles yo a ellos, por eso te digo, hay un ejercicio de reciprocidad súper
 117 interesante en el trabajo de (...)

118 *Esa reciprocidad ¿Se puede entender como colaboración?*

119 Correcto

120 *O sea, tú haces, te preocupas de que haya colaboración en tus clases...*

121 Claro, hay mucho de experiencias, sobre todo yo creo que las Ciencias Sociales, la Historia
 122 particularmente, es una de las ramas del conocimiento en donde la experiencia personal
 123 viva, es tremendamente importante para lograr los objetivos. Yo cuando enseñé Historia
 124 intenté que los chicos entiendan de que la historia de la humanidad, es la historia de un
 125 individuo, que se motiven, se puede entender de esa forma, se puede hacer el símil, por lo
 126 tanto al hacer ese símil el estudiante se da cuenta de que su historia, sus procesos de vida
 127 son parte de lo que puede ser el proceso de vida de la sociedad, en este caso la occidental
 128 que es la que estudiamos nosotros.

129 **7. Y bajo esa lógica, hablamos de que hay colaboración, ¿no cierto? o sea para ti la
 130 enseñanza es un ejercicio recíproco de colaboración en el cual entre estudiante,
 131 profesor y también entre estudiante y estudiante**

132 Sí y además ahí nos saltamos un gran elemento que tiene que ver con la casa, la familia.
 133 La enseñanza, el aprendizaje como te digo los menciono juntos, no pueden estar
 134 desligados el ámbito escolar con el ámbito familiar, siempre cuando el niño llega al colegio
 135 y el profesor lo reta porque hizo algo malo le dice; ¿Eso te enseñan en la casa? y al revés
 136 también po', cuando hace algo malo en la casa y el papá lo quiere reprender po' le pregunta
 137 si eso le enseñan en el colegio. Ese ejercicio de echarle la culpa al otro a mí me desliga de
 138 mi responsabilidad como profesor y como parte íntegra de la sociedad. La educación es un
 139 constructo social, no es un constructo del colegio

140 *Como un hacerse cargo de lo que le corresponde a cada uno...*

141 Hay que hacerse cargo. Y cada uno tiene un rol y de ese rol hay que hacerse cargo.

142 Están... bueno, hay otras instituciones de educación informal que son parte de este gran
 143 proceso que quizás a veces no lo tomamos en cuenta, pero los clubes deportivos también
 144 son parte íntegra del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los ciudadanos (en
 145 realidad), aunque ciudadano tampoco me gusta mucho, pero de toda la gente que es parte
 146 del grupo en realidad.

147 *Consumidor...*

148 Claro, el consumidor, es que el ciudadano es medio complicado porque el ciudadano te
 149 entrega los derechos políticos, de participación política, pero necesitas unos requisitos, y la
 150 verdad que la participación política es, incluso anterior de los 18 años por ejemplo, y no
 151 tiene por qué cumplir dieciocho años para participar políticamente, eso te da derecho a
 152 votar pero no a participar políticamente desde que naciste

153 **8. Y bajo esa lógica, ¿Tú crees que los jóvenes ahora, aprenden de la misma forma
 154 como aprendíamos nosotros, o los más antiguos?; ¿Qué ha pasado con el
 155 aprendizaje?; ¿O crees que no ha cambiado?**

156 Yo creo que, a ver, para poder hacer una comparación con las más antiguas tendrían que
 157 ser bastante más antiguas que las generaciones de nosotros. Si bien es cierto han
 158 cambiado las cosas, cierto, no es tanto el cambio que se ha generado, la velocidad ha
 159 cambiado, pero no veo que existan, en la estructura educacional, por lo menos chilena, que
 160 es la que más conozco, grandes cambios al proceso de enseñanza. Sí, uno de los cambios
 161 que pudiera mencionar es, precisamente el que en las generaciones de profesores nuevos,
 162 más que de los alumnos que fuimos, hemos estado tratando de hacer que el proceso de
 163 formación o de educación, cierto, esta (donación) de enseñanza-aprendizaje sea más
 164 dialogable, es una relación más dialógica. Hace tres o cuatro generaciones más atrás era
 165 más bien impositiva, digamos, en eso sí veo un cambio.

166 **Y cuéntame tú ¿Cómo usas...? si me pudieras ejemplificar nuevamente, vamos ya
 167 yéndonos de esta conceptualización más amplia; ¿Cómo podrías ejemplificarme un
 168 ejercicio de colaboración?**

169 De colaboración en...

- 170 *En el aula, digamos, en tu ejercicio con los estudiantes.*
- 171 No. Sabes, que aquí, no se hace en todos los colegios, debiera en realidad, pero tengo
- 172 claro que no se da esta experiencia, pero nosotros trabajamos con niños integrados y me
- 173 parece que, sobre todo para los profesores como yo que no tienen las competencias en
- 174 trabajo con niños integrados, el apoyo de los compañeros de los estudiantes es súper
- 175 importante, ese es un trabajo colaborativo, enormemente, que permite organizar mejor las
- 176 tareas de cada uno. Obvie la colaboración de los colegas que trabajan en los proyectos de
- 177 integración, pero, si tú me dices, particularmente estudiante a estudiante, esa relación está
- 178 súper clara ahí. Ahora, los profesores de los proyectos de integración muchos trabajan en
- 179 sus salas, cierto, (...) el tema de las temáticas supongo, o algo por el estilo, pero hay
- 180 muchos que también acompañan en las clases, por lo tanto, desde el punto de vista de lo
- 181 interdisciplinario, que te mencionaba hace un rato atrás también existe un trabajo
- 182 colaborativo, que me parece que debiera existir en todas partes, no lo hay, y de esos sí
- 183 estoy seguro, no lo hay.
- 184 **9. Y en términos de... volviendo a una definición, ahora del otro, así como cuando**
- 185 **definiste enseñanza, la vinculaste al aprendizaje, ¿Cuál sería tu definición de**
- 186 **aprendizaje?; ¿Qué es aprender?**
- 187 Aprender... Yo creo que el aprendizaje tiene que ver con la construcción del conocimiento,
- 188 el aprendizaje es, hacer útil el conocimiento, porque del momento en que llevas a la praxis
- 189 el conocimiento, se genera la adaptación al medio y bueno eso hace que te adaptes como
- 190 ser social, como te digo, si te guía a la adaptación es más posible o es más factible ser
- 191 parte del grupo y ser parte íntegra y activa del grupo.
- 192 **10. Cuéntame un poco, cuando tú piensas en una clase, en una unidad, ¿Qué**
- 193 **elementos tomas en consideración? Cuando vas a planificar, cuando vas a organizar**
- 194 **tu proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿Qué elementos, qué factores, qué tomas en**
- 195 **cuenta primero, prioritariamente?**
- 196 Como te decía hace un rato, lo primero que hay que ver no siempre ocurre porque hay
- 197 grupos que tu no conoces pero, por ejemplo, un curso que va desde octavo a primero
- 198 medio y tú haces clases a enseñanza media, el octavo no lo conoces, entonces es muy
- 199 difícil planificar conociendo a los niños, cierto, y pensando en cuáles son las aptitudes,
- 200 cierto, las características de ellos, pero cuando ya los conoces, lo primero que hay que
- 201 hacer es pensar en el grupo, en la identidad del grupo, lo que son esos niños, ese es uno y
- 202 lo otro, obviamente conectado con el programa que te piden que tu lleves a cabo, para
- 203 poder lograr así los aprendizajes de acuerdo a las características grupales o individuales, tu
- 204 elaboras, cierto, un trabajo de tratamiento de los contenidos para los aprendizajes.
- 205 Entonces yo creo que esas son las dos grandes aristas que te indican cómo realizar el
- 206 diseño de tu clase, una cuestión es planificar unidades, semestres, años pero el diseño de
- 207 una clase es súper particularizado. Entonces ahí tienes que estar un poco más
- 208 compenetrado con las características de los estudiantes y ahí tú ves qué material ocupar,
- 209 qué material no ocupar, etcétera.
- 210 *Y en esa relación, el compromiso de los estudiantes, es decir, adquirir el compromiso de los*
- 211 *estudiantes, a través de exponerles, por ejemplo, los propósitos de las clases, ¿Tú crees*
- 212 *que es relevante?*
- 213 Sí, absolutamente, yo de hecho, cada clase enuncio, entrando a la clase, el aprendizaje
- 214 que estoy tratando de lograr con ellos, y les explico que muchos aprendizajes pueden ser
- 215 trabajados en dos clases, o puede que dos aprendizajes sean trabajados en una sola, o
- 216 sea, yo creo que ese elemento es súper importante para que el estudiante se dé cuenta de
- 217 cuál es el logro que se quiere, que se pretende, si el estudiante no tiene idea de por qué
- 218 trabaja, no lo hace a conciencia y trabaja mal, por lo tanto para mí es súper importante
- 219 establecer entre comillas las reglas del juego; Yo quiero lograr esto con ustedes, y lo voy a
- 220 hacer de diferentes formas entonces pa' mí es vital que el estudiante sepa cuáles son los
- 221 objetivos de la clase; ahora, es distinto los objetivos de la clase con los aprendizajes, como
- 222 te decía, hay aprendizajes que se pueden trabajar en dos clases o tres clases va a
- 223 depender, cierto, de la complejidad, en la primera clase yo cumplo el objetivo A, en la
- 224 segunda el B y en la tercera el C, esos tres objetivos me van a hacer lograr el aprendizaje,
- 225 por lo tanto se puede extender como te decía hace un rato.
- 226 **11. Y bajo esa lógica, los aprendizajes ¿Tú los focalizas preferentemente en**
- 227 **contenidos conceptuales, procedimentales, estratégicos...?**
- 228 Claro...
- 229 *¿Hacia dónde te...?*

230 Hago la división, hago la división de los tiempos de la clase, siempre empiezo con un concepto,
 231 normalmente como está diseñada la clase, normalmente tú vas a repetir algún concepto medio
 232 complicado o a veces no complicado pero que los chicos no lo recuerdan y empiezo por la
 233 definición súper utilitaria también, no son definiciones de diccionario y seguramente un cientista
 234 social, la definición que nosotros la vemos con el curso, la va a... ¿cachai? La va a negar
 235 absolutamente, rechazar absolutamente, pero, el concepto desarrollado por ellos mismos hace
 236 que; primero, lo entiendan en su definición y después en la conversación, en la narración que
 237 hace el profesor esté súper presente porque la hicieron ellos mismos. Esa es parte del
 238 concepto, luego viene que es cómo lograr el objetivo de la clase, va a depender de cómo
 239 utilices tú los materiales y por último la reflexión final, que normalmente yo termino con la
 240 reflexión final, que es la que te hace la evaluación actitudinal del trabajo de cada clase.

241 *Y tú en términos de... a ver, si tuviéramos bajo esta lógica de la enseñanza y el*
 242 *aprendizaje, tú ya has tenido alumnos en práctica, digamos*
 243 Sí.

244 **12. ¿Qué consejos le das tú a un alumno cuando, a un profe de Historia que viene a...**
 245 **a hacerse cargo por primera vez de un curso?**

246 Que no le crea... (Se ríe)

247 *Así como, ¿Qué te hubiese gustado que te hubiesen dicho (risas) el primer día...?*

248 Aquí voy a salir pa' atrás con... en los créditos de tu obra (riéndose) Yo normalmente les
 249 digo que los crean mucho a los investigadores en educación [Se abre una puerta] y a los
 250 académicos de la universidad tampoco... [Hola ¿cómo está? - El entrevistado saluda a la
 251 persona que entró por la puerta] tampoco creo que sea bueno, por lo que te contaba hace
 252 unos días atrás, el profesor de universidad, el académico hace rato que dejó de hacer
 253 clases, por lo tanto se está perdiendo de muchas cosas que ocurren con los chicos,
 254 entonces, el primer consejo es que no le crean mucho a los profes que le hicieron clases en
 255 la universidad, que le crean más a los estudiantes, el profesor se hace en la sala, y los
 256 practicantes que han llegado conmigo se han ido bastante contentos porque pensaron que
 257 los iban a ocupar como esclavos, que ocurre muchas veces en las prácticas de los
 258 estudiantes de pedagogía, y se han ido como te digo muy contentos y muy agradecidos
 259 porque se dieron cuenta de que aprendieron con el estilo que tengo yo de tratarlos, cierto, y
 260 la conexión que se logra con los estudiantes, yo creo que, hay saldo positivo en ese
 261 sentido, creo que hay muy pocos profesores, no quiero parecer un gran profesor, pero hay
 262 muy pocos profesores que se encargan de enseñarles a los estudiantes de pedagogía
 263 sobre pedagogía real en el aula, y como te decía recién muchos son ocupados de esclavos
 264 que no, la verdad que no... los estudiantes no salen muy agradecidos de esas experiencias
 265 tampoco, salen más bien bastante traumatados, muchos de ellos abandonan las carreras,
 266 etcétera, hay tanto que ocurre ahí.

267 **13. Cuéntame un poco, ya yéndonos a un tercer tema, ¿Cuál es la...? ¿Cómo te das**
 268 **cuenta tú que un estudiante ha aprendido lo que tu hayas querido enseñar o lo que**
 269 **el...? ¿Cómo te das cuenta tú... que dices ya, este estudiante ha aprendido?**

270 ¿Rindió, o...?

271 *Ha aprendido...*

272 Ya, porque son momentos distintos, sabe que va a parecer medio ¿"la volá" ah? (se ríe)
 273 Pero, sabes qué... yo creo que hay mucho que tiene que ver con la comunicación, el
 274 trabajo pedagógico es un trabajo constante de comunicación y de motivación, y tú te vas
 275 dando cuenta en ese nexo comunicativo con tus estudiantes de cuándo vas logrando
 276 algunas cosas y quizás otros profesores lo ven de distinta forma, pero tú quizás podrías
 277 analizar el interés en el brillo de los ojos ... la expresión de cada uno de los niños es
 278 distinta, por lo tanto tú vas descubriendo en ellos, en su gesticulación el momento en el que
 279 el chico está aprendiendo y te lo dice de distinta forma.

280 *¿Tú das a conocer tus evaluaciones antes de la evaluación misma, digamos?*

281 ¿A quién?

282 *A los estudiantes.*

283 Sí po'

284 *¿Tú crees que eso incide en alguna medida en los procesos de aprendizaje de los*
 285 *estudiantes...?*

286 Sí, absolutamente.

287 *En sus motivaciones...*

288 Yo la verdad que... hago muy pocas pruebas, solamente hago una prueba de lectura y una
 289 prueba de síntesis final, pero las pruebas son con el texto en la mano y con los cuadernos

290 en la mano eso me lleva a que los chicos se den cuenta de que lo que les estoy
 291 preguntando en algún momento, lo que les estoy evaluando no tiene que ver con un
 292 contenido, lo que evalúo son los aprendizajes logrados, por lo tanto, normalmente en las
 293 pruebas o en las evaluaciones estoy trabajando, en la prueba final, la evaluación de
 294 síntesis, estoy trabajando lo que no logramos en el primer semestre o en el segundo
 295 semestre, lo que quedó más o menos, eso es lo que evalúo, y como está delante del
 296 estudiante, en la última etapa que como te digo, es esta prueba, va a ser un poco más
 297 cercana a lograr esa experiencia, los objetivos.

298 **14. ¿Cómo vas evaluando el proceso?**

299 Bueno, hay distintas formas, yo trabajo mucho con talleres cada cierto tiempo, sub
 300 unidades, elaboramos talleres en las clases, hay trabajos de investigación de distinto tipo.

301 *¿Y tú crees que es útil la evaluación en el sistema escolar?*

302 Yo creo que la evaluación es útil en todas partes.

303 Sí... lo que pasa es que se malentiende muchas veces el concepto de evaluación con el de
 304 calificación, eso lo tenemos medio... medio... incrustado en nuestras experiencias
 305 educativas y nos pasa a todos los profes a fin de año que cuando el estudiante ya se salvó,
 306 ya no va a quedar repitiendo, le interesa muy poco llegar a la clase porque no hay ninguna
 307 nota de por medio, sin embargo eso no es evaluación, pero yo creo que la evaluación es
 308 súper trascendental, en todo momento, tú en cada clase vas a evaluando, tú expones algo
 309 vas haciendo las preguntas, no cierto, de rigor; "¿entendiste tal cosa? O "¿Quién me puede
 310 explicar esto otro?" Tú vas evaluando cada ciertos ratos, tu estás siempre evaluando y se
 311 hace súper necesaria.

312 **15. Disculpa que sea tan insistente, pero tú dices "esto no es evaluación" pero ¿Qué 313 es evaluación entonces?**

314 (Asiente) La evaluación tiene que ver con la comprobación de los grados de logros de los
 315 objetivos, y eso no tiene que estar involucrado a un número o a una letra.

316 *Y cuando por ejemplo, tú tienes en algún caso, supongamos, a lo mejor no lo has tenido
 317 pero, malos resultados en una evaluación o tú te vas dando cuenta de que no hay buenos
 318 resultados, ¿Qué haces?; ¿Qué medida tomas?*

319 Yo creo que lo primero... y me ha pasado muchas veces la verdad, sobre todo con las
 320 pruebas de lectura cuando a los chicos no les gusta leer... yo te hablaba hace un rato de la
 321 comunicación entre el profesor y el alumno, lo primero que hago sobre todo en estas
 322 pruebas de lectura es preguntar si leyeron o no el libro o el texto, no siempre son libros, y
 323 aunque no lo creas muchos estudiantes honestamente te dicen que no lo leyeron y que les
 324 fue mal por eso. Las pruebas de lectura, yo que hago yo con ellas, con los textos son textos
 325 que complementan los aprendizajes que estamos recorriendo durante el semestre por lo
 326 tanto no son cosas distintas a las que se están trabajando por lo tanto siempre sigo
 327 retomando los aprendizajes a pesar de que suena medio extraño pero, aquí vuelvo a la
 328 calificación, las calificaciones en este caso que pueden ser muy malas, no sé si muy malas,
 329 pero malas te hacen entender el otro proceso de la evaluación y ahí evaluas otras cosas y
 330 la verdad que terminan evaluándose los propios chicos entonces lo que haces, o replantear
 331 el trabajo con el texto... o sencillamente abandonar el texto y trabajar con otras cosas
 332 logradas con el aprendizaje, pero como te digo son todos complementarios, están siempre
 333 ahí, ya sea en textos, en películas, o en lo que sea en realidad.

334 **Tercera Parte.**

335 **Objetivo 3: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC de**
 336 **profesores de Historia de Enseñanza Media.**

337 **16. Bueno, pasemos a la última parte de la entrevista, que tiene que ver con el uso de**
 338 **tecnología, digamos, porque ya hemos hablado un poco del aprendizaje... ¿Tú crees**
 339 **que todo esto que hemos ido conversando... tú lo respondes bajo la lógica de un**
 340 **profe, más de Historia? O de un profe a secas digamos...**

341 Un profe a secas.

342 *Un profe a secas, y la Historia que plus tiene en... ¿Tú crees que ha incidido en tu modo de
 343 ser profe, la disciplina?*

344 Sí, yo creo que sí, la...

345 *Si tú lo conversas con otro profesor, de matemáticas, digamos... de ciencias, ¿Tú crees
 346 que participaría cien por ciento, no tanto en este contexto, sino que lo que uno puede ver a
 347 nivel nacional o en otros contextos?*

348 *¿Que si participaría en la experiencia?*

349 *No, si participaría de lo que tú has dicho, digamos; como tú has definido el aprendizaje,*
 350 *como tú has definido...*

351 Yo creo que sí, yo creo que sí sobre todo de acuerdo a lo que te comentaba hace un rato
 352 atrás con esta nueva escuela de profesores, lo que... ese es el cambio del que te hablaba
 353 hace un rato atrás, de los pocos grandes cambios que se están logrando en el sistema
 354 educacional chileno, uno de ellos es tratar de hacer que los profesores tengan una mayor
 355 autonomía en el ejercicio pedagógico.

356 **17. Y... en términos de los nuevos contextos entre estos nuevos profesores, los**
 357 **nuevos contextos que se habla de una “nueva didáctica dos punto cero”, y todo esto**
 358 **conectado con las tecnologías; ¿Tú crees que ha habido un cambio producto de esta**
 359 **“tecnologización” de los procesos sociales, de los procesos humanos en la**
 360 **escuela?; ¿O no...?**

361 Medio complicado, en el trabajo de profesor coexisten aún, antiguas escuelas súper
 362 arraigadas y la nueva escuela; por lo tanto en la transición entre el profesor que no las
 363 aplica, las TIC y el que las aplica, hace que al final, en la raya para la suma se vea bastante
 364 poco trabajado este tema de las TIC.

365 **18. ¿Tú cómo te clasificarías en uso de TIC? En términos de... las usas... en términos**
 366 **del uso en el aula, digamos, si ¿Las usas de manera básica, avanzada...?**

367 Yo creo que intermedio sería como lo más adecuado, yo la verdad que no ocupo mucha
 368 parafernalia, podría ocupar, hacer una clase... ocupo un data, un computador y un data
 369 para proyectar un mapa conceptual que quizás lo pude haber traído impreso, o haberlo
 370 dibujado en la pizarra y lo evaluamos, lo analizamos como si estuviera escrito en la pizarra
 371 pero finalmente ocupé el data para proyectarla. No creo que sea un gran experto, ni un
 372 gran trabajador de las TIC, sólo le saco provecho al máximo, de lo que manejo y en eso
 373 muchas veces te apoyas tú en los estudiantes que manejan bastante más muchos otros
 374 contextos relacionados con las TIC en realidad.

375 **19. Crees tú que son, así como dicen algunos expertos, ¿Que son fundamentales las**
 376 **TIC?**

377 No, no son fundamentales las TIC para el ejercicio pedagógico.

378 *Vale, y tú crees, ¿Cuál es la utilidad bajo esa lógica entonces, qué utilidad se le...?*

379 Funcional, como te decía hace un rato atrás cada clase tiene su momento y sus objetivos
 380 dentro de la clase, dentro de la planificación también por lo tanto, ocupar TICs parece no
 381 veo que sea tan trascendental...

382 *Porque están o porque te dicen que hay que usarlas...*

383 Claro, yo creo que muchos de los profesores que las manejamos o que medianamente las
 384 manejamos no las ocupamos porque hay que cumplir con el requisito, son... o no son
 385 funcionales con el objetivo de la clase.

386 **20. Y en el colegio, en el contexto en el que tú trabajas, qué prioridad le dan a las**
 387 **tecnologías, hay algún tipo de demanda ya sea del punto de vista de las familias o de**
 388 **los propios estudiantes o del colegio en particular**

389 Mira yo creo que los profesores trabajan en este colegio, trabajan con las TICs, pero no...
 390 bien parecido a lo que yo te contaba de mi experiencia, no hay muchos que pretendan
 391 hacer grandes trabajos relacionados con las tics, pero sí se maneja lo básico y a eso se le
 392 saca mucho provecho tenemos equipos y aulas de recursos que están muy relacionadas
 393 con las TICs, pero me parece que somos como de la misma escuela, estamos como en la
 394 misma parada de lograr los aprendizajes no solamente determinados por lo que entregan
 395 las TICs, si se te corta la luz, jodió la clase y lo creo, creo que no es así la cosa.

396 **21. Y a los jóvenes, ¿Qué efectos crees tú que les causa, digamos, que aprendan con**
 397 **TIC o que se les enseñe con TIC?**

398 Sabes, que se aburren mucho. Los estudiantes, y varias veces los he escuchado, cuando
 399 se lo pasan metidos en los laboratorios de computación tratando de hacer algún trabajo o
 400 bueno, realizando alguna experiencia, cuando van dos o tres veces está bien, pero cuando
 401 van siempre los chicos se terminan aburriendo por lo tanto en vez de ser un elemento que
 402 aporte al proceso finalmente termina limitando, y bueno, los estudiantes se terminan
 403 negando, “otra vez al laboratorio” ... y termina siendo un elemento más bien disociador,
 404 diría yo, o sea para bien y para mal provocan contrariedades.

405 *Y quizás tiene que ver; ¿no cierto?, con la sobresaturación del recurso y también con esto*
 406 *de la sobresaturación de la información; ¿no? También parece que, sobre todo para historia*
 407 *que de repente apareció Internet como la gran biblioteca ¿no? De donde podíamos sacar*
 408 *toda la información o prácticamente todo (todo esto) que te mandé de la UNESCO ¿no?,*

409 *pero eso necesita de algún tipo de...*
 410 Filtro...
 411 *...de control, y ¿Cómo ves tú eso, lo ves como peligroso?; ¿No te preocupa esta cosa del*
 412 *profe que se ve como superado desde el punto de vista del manejo de información, frente a*
 413 *los estudiantes, digamos?*
 414 No... no y creo que los profesores nos hemos encargado de, un poco salvar nuestra
 415 imagen sobre todo el profe de historia porque cuando el profe de historia tiene esa carga
 416 negativa de que cuando te encuentras con alguien en la calle, o con los mismos
 417 estudiantes, dicen -“¿Tú eres profe de Historia?” -“Sí ¿Oye, y tú sabes cuándo fue la primera
 418 vez que Napoleón fue al baño? Entonces, creen que nosotros tenemos que saber de
 419 todo... y la verdad que no es así así la cosa, para eso hay libros, hay distintos medios de
 420 información, y en ese sentido, la información que podemos encontrar en medios como
 421 Internet es valiosa, nosotros estamos encargados de hacer la sinopsis, de que la conexión
 422 A con la B se conecten realmente, por lo tanto, manejar información por manejar
 423 información... el profesor pa’ empezar le es muy difícil, por lo tanto yo no creo que las
 424 experiencias con las TICs o con los otros medios de comunicación que existen de
 425 información sean invasivas.
 426 *Ya, ahora te voy a hacer una pregunta que se me quedó en el tintero del primer tema que*
 427 *tiene que ver, que con la estructura de la entrevista estaría cerrada digamos, que tiene que*
 428 *ver con algo que se me fue no preguntarte cuando estábamos hablando de todo esto del*
 429 *sentido de la enseñanza de la Historia en el currículum, en la escuela, un poco ¿Cuál es*
 430 *para ti... partamos un poco por tu experiencia personal, Qué te gusta a ti de la Historia?... ¿*
 431 *Por qué la Historia?*
 432 Ahí me... esa es una pregunta que todos nos preguntan (risas) en realidad en algún
 433 momento, *a mí me gustan “los Por qué” y la Historia me hace entender “los Por qué”.*
 434 **21. Y el conocimiento histórico así como conocimiento disciplinario, así podríamos**
 435 **decir no sé del... lo que produce la Historia como disciplina; ¿Qué es?; ¿Es el**
 436 **pasado... es comprender el presente...?**
 437 No... es eso...
 438 *¿Qué es el, ese conocimiento histórico?*
 439 El conocimiento histórico debiera, creo que no lo es, pero debiera hacer que la sociedad
 440 entienda y que comprenda así misma, se comprenda así misma en realidad, en base a sus
 441 experiencias, el problema es que el conocimiento histórico no ha logrado eso, el
 442 conocimiento histórico ha sido, como te decía hace un rato, más bien la religión del suceso
 443 con el suceso y no ha logrado ser un elemento que nutra a la experiencia socio-histórica y
 444 que te permita sacar conclusiones y reflexiones en base al aprendizaje social, creo que la
 445 Historia no ha sido vista de esa forma.
 446 *Ahora en términos de todo lo que hemos hablado del conocimiento histórico, del currículum,*
 447 *de la evaluación, de la enseñanza, del aprendizaje, de la historia y del uso de tecnologías,*
 448 *algo que... como que te haya quedado en el tintero, como que quisieras redondear, decir,*
 449 *hablar, o sea como para finalizar la entrevista*
 450 No, creo que... creo que estamos.
 451 *Ok, ¡muchas gracias!*
 452

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA (P8)**“Concepciones de profesores sobre Aprender y Enseñar Historia con TIC”****V. Primera Parte. Datos Personales.**

Objetivo 1: Indagar aspectos formales y características profesionales del entrevistado que permita caracterizar su perfil.

- (1) Caso: Profesor 8 (2) Género: Femenino
 (3) Edad: 43 (4) Título profesional: Prof. de Historia y Geografía
 (5) Año de obtención: 1995 (6) Años de ejercicio docente: 17
 (7) Años de trabajo en el establecimiento educacional: 17

VI. Segunda Parte. Entrevista sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje de la Historia

Objetivo 2: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar de profesores de Historia de Enseñanza Media.

1 ¿Qué visión tiene usted respecto del conocimiento histórico en términos de su construcción y su naturaleza?

Haber, eh, yo tengo una visión muy crítica de cómo se ha enseñado la historia, hasta el momento, em, la visión que tengo yo se basa principalmente en una enseñanza memorística de la historia, em, lo he visto en otros colegas he visto resultado de eso y tengo esa impresión muy crítica yo creo que la historia se debe enseñar, justamente, utilizando la historia para desarrollar habilidades cognitivas. Eso es lo que me interesa puntualmente de la disciplina, o sea que el contenido a mí sirva para, eh, desarrollar estas habilidades, ojala complejas y pa que al cabo le sirva, para que al estudiante le sirva para entender lo que está ocurriendo. La historia, puntualmente, yo la enseño para que el chiquillo se sitúe en el presente, entienda lo que está ocurriendo en el presente y que todo viene de un proceso anterior, eso pa mí es la enseñanza de la historia, que no se hace de esa manera, que no se enseña de esa manera.

2. ¿Cuál es el sentido que asigna usted a la enseñanza de la historia en los establecimientos educacionales?

Que el estudiante se sitúe, que construya su propio conocimiento, que entienda porque está, en que cultura se encuentra inserto, por qué está en esta cultura, de donde viene eso, y que otras culturas hay en el mundo también, para desarrollar otros valores como el respeto y la tolerancia, y para eso nos sirve la historia.

3. Sobre su formación y actualización ¿Qué contenidos privilegiaría si tuviera que decidir para hacer un curso de formación continua?

No, de la disciplina yo creo que después de diecisiete años como (...) disciplinares no, yo em, le daría mucha importancia a evaluación, curso de evaluación, curso de didáctica, curso de TIC.

4. ¿Con que rasgos identifica una buena práctica docente?

Haber, eh, son varios, para mí es un conjunto de cosas que evalúan un rasgo de una práctica docente, por ejemplo; responsabilidad, la puntualidad, em, eh, el tener claro los objetivos, el desarrollo de habilidades cognitivas, eh, en la clase, el manejo disciplinar, ya, eh, en la metodología.

Ok. ¿Cómo caracteriza a un buen profesor de historia? ¿Qué características debe tener?

Yo creo que el profesor de historia tiene que tener la habilidad de tener una visión holística de las cosas, yo creo que para eso, pa mí eso es lo que destaco, principalmente del profesor de historia, que ve la historia desde arriba, que ve la actualidad, que comprende la actualidad, que logra acercar a su estudiante desde el contenido a la realidad, esa es la cualidad que tiene un profesor de historia, que tiene que acercar los contenidos que está viendo a la realidad y viceversa, lo que está ocurriendo hoy día es producto de lo que pasó anteriormente, estos elementos de continuidad y cambio que se presentan en la historia, el estudiante tiene que desarrollarlo y esa es la habilidad que tiene que tener un profesor, no es memoria, no sirve.

¿Podría definir en una frase lo que es enseñar para usted?

Haber, para mí enseñar es desarrollar habilidades cognitivas, eso para mí es enseñar, darle herramientas cognitivas al estudiante para que se desenvuelva en cualquier lugar.

56 **5. ¿Cómo piensa que aprenden sus alumnos?**

57 Como aprenden, bueno, esto habría que explicar cómo aprenden, como les enseño yo, eh,
58 haber yo les enseño, les presento diferentes etapas de la clase, donde les presento noticias,
59 actualidad, los hago relacionar, les hago ubicarse espacialmente, entonces yo creo que es un
60 conjunto de, de, como te puedo decir, es un conjunto de disparos, de armas, de flechazos que
61 le doy para que el cabro valla armando su estructura mental. Sabemos que cada estudiante
62 tiene formas distintas de aprender, distintos tipos de inteligencia, que a unos se les queda más,
63 verdad, visualmente, que a otros se les queda si yo hago esquemas, a otros, verdad, van a
64 aprender si yo les canto, otros van a aprender, como yo sé que mis estudiantes son tan
65 diversos en la forma de aprender mi función es bombardearlos con diferentes estrategias
66 durante la clase.

67 **6. ¿Considera que la colaboración entre compañeros de curso es un elemento que**
68 **potencia el aprendizaje?**

69 Sí, absolutamente, absolutamente porque, em, el alumno, el estudiante ayuda al otro a ir
70 progresando a ir creciendo, el preguntarse el responder, el conversar, el intercambiar
71 opiniones, el ver otros puntos de vista, que te da el otro compañero, o los otros, te hacen crecer
72 y te hacen aprender, para mí es valiosísimo eso.

73 **7. ¿Cómo se da cuenta que un estudiante suyo ha aprendido?**

74 Ya, como me doy cuenta, me doy cuenta porque, em, a raíz del tiempo, en un año o en toda la
75 enseñanza media, yo veo su evolución en habilidades, em, yo veo si él puede aplicar lo que
76 aprendió, yo veo si él puede relacionar el contenido a lo que está ocurriendo hoy día, cuando
77 este chiquillo hace ese nexo y me puede decir lo que está ocurriendo hoy día en Aysén, lo que
78 ha ocurrido en Irak o lo que ha ocurrido en Grecia es producto de algo que yo le enseñe y eso
79 ya lo tiene incorporado y aprendió.

80 **¿Puede explicarnos que es aprender?**

81 Aprender es desarrollar, yo todo lo, fijate que mis respuestas van a estar en relación a lo que te
82 estoy diciendo, yo creo que son todas habilidades cognitivas, es aplicar habilidades cognitivas,
83 en momentos determinados, en instancias y tiempo determinados y diferentes niveles de
84 habilidades, mas básica más compleja depende de la situación, aplicar correctamente.

85 **8. Cuando toma decisiones sobre la planificación de la enseñanza ¿qué criterios**
86 **considera más relevantes?**

87 Para planificar, en que me baso, obviamente me baso en los contenidos que tengo que ver por
88 en el nivel, me baso en las habilidades que me piden desarrollar por nivel y me baso también
89 en mapas de progreso que tengo que desarrollar, o sea yo para planificar tengo que tener en
90 cuenta mis programas, los contenidos mínimos, los objetivos fundamentales, y los mapas de
91 progreso, o sea es un triangulación, que no puedo dejar a parte ninguna de las tres partes
92 digamos, las tres mesas de la pata.

93 **9. Según se observa en la reforma curricular de historia se ha de enseñar para que los**
94 **alumnos adquieran conocimientos, procedimientos y estrategias ¿Cuál de ellos prioriza**
95 **en si práctica pedagógica y por qué? Conocimientos, procedimientos y estrategias, por**
96 **qué.**

97 Sabes tú que en la clase, lo que pasa que la clase tiene diferentes tiempos, eh, la clase tiene
98 diferentes tiempos y en esos diferentes tiempos yo aplico los contenidos, aplico las estrategias,
99 aplico la parte metodológica, aplico la evaluación. La clase necesita necesariamente de que
100 todos esos tiempos o de que todas esas etapas estén en la clase, entonces yo no puedo
101 pasarme una clase entera solo (*escribiendo*) conocimientos y dejar de lado estas estrategias,
102 estas habilidades, esta, esta, la metodología, no puedo, lo mismo que no puedo, lo mismo que
103 no puedo pasar una clase sin hacerle el cierre con un tipo de evaluación, formativa, de procesos,
104 como tú quieras llamarle, entonces para mí la clase tiene momentos que tienen que ser
105 respetados, no le doy más importancia a uno o a otro, de hecho me gusta mucho que parezca
106 el currículum emergente, en mi clase estoy esperando que los chiquillos salten con algún tipo
107 de, de contenido y que aprendan mucho más con ese contenido emergente, por lo tanto, mi
108 planificación formal, digamos, muchas veces se pierde un poco los ritmos, por esto emergente
109 que sale a veces en clases y que los cabros aprenden muchísimo. No sé si te respondí
110 adecuadamente.

111 **10. Sobre la acción didáctica ¿Cuál es su opinión respecto al debate entre algunos**
112 **centros educativos sobre si es apropiado o no dar a conocer a los estudiantes los**
113 **objetivos de las tareas de aprendizaje?**

114 Para mi es vital, yo parto mi clase explicitando mi destreza, la habilidad cognitiva que voy a
115 trabajar.

- 116 **11. ¿Qué consejo le daría usted a un profesor Novel para enfrentar su inserción**
 117 **profesional?**
 118 Qué consejo, primero que sepa lo que va a enseñar, es fundamental, eh, que conozca teorías
 119 de aprendizaje, como su estudiante aprende, que conozca, em, que haya desarrollado
 120 increíblemente, aunque suene, ramos de educación, porque son fundamentales, las didácticas,
 121 las evaluaciones, o sea un estudiante que se está preparando tiene que dominar todas estas
 122 cosas, el profesor que no sabe contenidos no sabe enseñar, el profesor que solo sabe
 123 contenidos y no sabe las didácticas, las estrategias, tampoco sabe enseñar, o sea tiene que
 124 ser un todo.
- 125 **12. ¿Cómo organiza su clase y que tareas asigna a sus estudiantes?**
 126 Mi clase tiene un inicio, aunque suene cliché digamos, inicio, desarrollo y término, eh, yo parto
 127 generalmente, em, trabajando con estudiantes noticias, mi clase, todas mis clases parten de
 128 esa manera, viendo, comentando, analizando la actualidad nacional e internacional, ese es el
 129 comienzo de mi clase, por eso es que a veces aparecen, salen muchas cosas emergentes,
 130 posteriormente yo destino un tiempo para ver contenidos conceptuales, y disciplinares
 131 digamos, y la última parte de la clase tiene que ver con las habilidades cognitivas, que
 132 desarrollan los estudiantes.
- 133 **¿Y las tareas de los estudiantes?**
 134 Están dentro de las habilidades cognitivas, el chiquillo va a trabajar la organización, o análisis
 135 de texto, o la que se yo, ahí están.
- 136 **13. Sobre la evaluación. ¿Hasta que punto cree usted que las evaluaciones influyen**
 137 **sobre la motivación de los alumnos?**
 138 Em, ¿formal?, ¿las evaluaciones formales?
 139 **Las evaluaciones en general**
 140 Lo que pasa es que yo evalúo todas las clases formativamente, para ver los avances los
 141 logros, el cabro no se da cuenta de que yo estoy evaluando, pero cuando hablamos de
 142 evaluaciones formales, em, depende donde estés trabajando, si estás trabajando en un
 143 establecimiento particular pagado, yo creo que ellos le dan mucha importancia a la evaluación
 144 formal, eh, no tanto así en establecimientos municipales y a donde la calificación, o sea, ellos
 145 se pueden sacar un cuatro y están felices, en cambio en un estudiante de un establecimiento
 146 particular pagado se sacan un cuatro y se descompensan, te das cuenta, va a depender de
 147 eso.
- 148 **14. Ante el caso de que más del 50% de que sus alumnos de un curso obtengan malas**
 149 **calificaciones en una Unidad. ¿Qué fundamentos daría para explicar dicha situación?**
 150 No. Me replanteo absolutamente la forma en que entregué, eh, yo me replanteo, em, porque el
 151 mensaje no quedó claro.
 152 **¿Y te ha pasado?**
 153 No, me replantearía, te das cuenta, haber si aquí el 50% o más no entendió, entonces ahí soy
 154 yo, yo tuve que haber entregado el mensaje inadecuadamente y opté por estrategias que no
 155 llegaron a todos.
- 156 **15. ¿Para qué cree usted que es útil en un sistema escolar evaluar?**
 157 Para ver el progreso de los estudiantes, pero te insisto, para mí la evaluación no es solamente
 158 la formal, claro, yo evalúo procesos, yo veo como el cabro se va desarrollando en habilidades,
 159 en cuanto a, por ejemplo en opiniones fundamentadas, en emitir opiniones, yo veo la
 160 evaluación de un cabro de un primero medio al cuarto medio, el cabro ha ido evolucionando en
 161 argumentación en fundamentación, te das cuenta, y es no tengo como evaluarlo, no tengo para
 162 que necesariamente, evaluarlo formalmente.
- 163 **¿Cuál sería para usted un buen sistema evaluativo que hablara de una evaluación**
 164 **integral?**
 165 Haber, eh, una evaluación formal, necesariamente, debe tener una amplia gama de, de, de tipo
 166 de pregunta, desde la cerrada, de alternativa, de conocimientos puros, eh, hasta preguntas de
 167 desarrollo, de fundamentación, em, ojala también, que es mucho más difícil, pero sería, lo ideal
 168 es que no siempre fuera escrito también, porque hay chiquillos que por escrito tampoco les
 169 funciona, otros tienen habilidades orales y muchas veces en estas pruebas formales que son
 170 escritas no damos la instancia que el chiquillo que no tiene inteligencia lingüística, eh, no
 171 demuestra todo lo que sabe. Entonces lo ideal es ir variando en las evaluaciones, no solamente
 172 escrita, evaluaciones, verdad, en representaciones, em, en disertaciones, por supuesto, eh, en
 173 construcción de maquetas, dan la posibilidad de que el cabro, con distintos tipos de
 174 inteligencia, pueda mostrar lo que sabe.
- 175 **16. ¿Cómo utiliza el resultado de sus evaluaciones?**

176 Te insisto, es un retroalimentación, yo veo que si, eh, si un gran porcentaje del curso no ha
 177 logrado los objetivos que yo me planteé, lo tomo y retroalimento, pero no me ha pasado, no me
 178 ha pasado.
 179

180 Tercera Parte.

181 **Objetivo 3: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC de**
 182 **profesores de Historia de Enseñanza Media.**

183
 184 **17. Mira te voy a hacer una pregunta que en el fondo escucha y tú dime con quién te**
 185 **identificas más. De las posibilidades que se indican a continuación, ¿en qué nivel de**
 186 **manejo de herramientas de informática se ubicaría?**

187 Avanzado: lo anterior, pero además se comunica e interactúa por la red y sistemas de
 188 informáticos con su altura

189 Fíjate que yo diría en ningún caso avanzado, yo creo que no, eh, estoy entre el intermedio y el
 190 que sigue.

191 **¿Entre el intermedio y el avanzado?**

192 Entre el avanzado y el intermedio.

193 **¿Cómo se ha formado en uso de TICS, en formación inicial?**

194 Eh, muy poca

195 **¿Y en formación permanente?**

196 Eh, he tenido que hacer cursos, efectivamente, eh y principalmente auto, autónomo

197 Eh, sí, eh hecho cursos, em, y como te digo principalmente soy autodidacta, uno va
 198 aprendiendo con los cabros.

199 **18. ¿En que funciones cree que las TICS han sido útiles en el establecimiento educativo?**

200 En que funciones, em, en todo, en la parte administrativa yo necesito utilizar, y también en las
 201 clases, en las clases porque mi clase tiene que estar a la par con las características de estos
 202 chiquillos nuevos, que digamos que son nativos digitales porque ellos para toda la información,
 203 entonces como yo tengo, en la sala de clases, tengo acceso a Internet, cualquier noticia, o
 204 película, o documental, o cualquier información, la trabajamos inmediatamente, trabajamos,
 205 em, bueno un sinfín de cosas, pero yo no puedo quedarme a tras de mis estudiantes, tengo
 206 que ir a la par, y quién me va guiando en eso son ellos, que ellos van mucho más adelantado
 207 que yo.

208 **19. En que relevancia le da el uso de TIC. Cuáles serían las principales fortalezas y las**
 209 **debilidades de las TICS en la escuela.**

210 Yo creo que la relevancia, es que es un apoyo para la enseñanza no más, no le doy más allá
 211 que eso, o sea no lo pongo en primer lugar, yo creo que es un apoyo, yo creo que es una
 212 motivación, pal estudiante trabajar diferentes recursos que me dan las TIC, las tecnologías de
 213 la información y las comunicaciones, pero no le doy más allá que eso.

214 **¿Y en debilidades?**

215 La debilidad, em, depende de donde yo esté trabajando, o sea, hay varias debilidades. Uno:
 216 que yo me quede atrás, como docente, que yo me quede atrás en el uso de estas TIC, eh, y
 217 que donde yo esté trabajando, em, ya sea el establecimiento, no tenga las condiciones para, mi
 218 estudiante, el estudiante no tenga acceso a estos recursos, que también es un punto que va en
 219 contra.

220 **20. ¿Cómo ve usted el fenómeno, haber, cómo ve el fenómeno si Internet permite**
 221 **acceder a variado información como también permite acceder a variada información?**
 222 **Que le parece**

223 Eh, yo estoy de acuerdo, o sea, estamos (viviendo) la sociedad de la información donde todo
 224 está al alcance tuyo, o sea en Internet yo tengo como fabricar una bomba, desde eso hasta,
 225 hasta todo, em, eso es lo que los estimula, hay que enseñarle al estudiante, a lograr discriminar
 226 la información que le sirve para generar conocimiento y la que no le sirve y que también está al
 227 alcance de él.
 228

1 **TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA (P9)**

2 **“Concepciones de profesores sobre Aprender y Enseñar Historia con TIC”**

3 **VII. Primera Parte. Datos Personales.**

4 **Objetivo 1:** Indagar aspectos formales y características profesionales del entrevistado que
5 permita caracterizar su perfil.

- 6 (1) Caso: Profesor 9 (2) Género: masculino
7 (3) Edad: 42 (4) Título profesional: Prof. de Historia y Geografía y Ed. Cívica
8 (5) Año de obtención: 1992 (6) Años de ejercicio docente: 13
9 (7) Años de trabajo en el establecimiento educacional: 10

10
11 **VIII. Segunda Parte. Entrevista sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje de la**
12 **Historia**

13 **Objetivo 2:** Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar de profesores de
14 **Historia de Enseñanza Media.**

15 **1. Pasemos después de estos datos que son datos personales de caracterización tuya,**
16 **pasemos al primer tema que era que te comentaba de la Historia y el currículum y eso,**
17 **Tú... eh ¿Qué...qué visión tienes tú de la relevancia de la Historia en el currículum**
18 **escolar?; ¿Cómo lo ves tú dentro de la escuela, la disciplina de la Historia?**

19 No, Yo creo que es una disciplina importantísima dentro del currículum, la verdad es que
20 cuando se habló de la posibilidad de acortar las horas a mí me pareció alarmante esa
21 posibilidad, que finalmente no se concretó... No por un tema laboral sino que me parece grave
22 que un país eh... no se le dé la importancia que corresponde a la historia propia, a la historia
23 de América latina, a lo que ha ocurrido y cómo eso lo podemos proyectar hacia la actualidad, o
24 sea, yo creo que un pueblo sin memoria casi no tiene razón de ser.

25 **2. ¿Cuál sería, cuál sería el objetivo fundamental de que los niños aprendan Historia?**

26 Bueno, hoy en día lo que busca el... el sector de Historia y Ciencias Sociales, que es el nombre
27 genérico que tiene es establecer relaciones de pasado y presente, fundamentalmente eso. Y
28 enseñar la historia, en forma interdisciplinaria, es decir relacionarla con otras áreas de las
29 ciencias sociales, con la geografía, con la economía, con... con la sociología, con... todas,
30 establecer todas las relaciones posibles, enseñar a pensar, que no sea un... que la historia no
31 se la enseñanza de, del saber del pasado simplemente, como era antes, esa es la, esos son
32 los propósitos actuales.

33 **¿Para ti son parecidos, son iguales...?**

34 Sí, absolutamente, yo mis clases trato de hacerlas siempre conectándome con la actualidad
35 siempre se pueden establecer puentes, a veces los puentes se tienden solos fácilmente, a
36 veces es un poquito más complicado establecer algunas relaciones pero... pero la gran
37 mayoría de las cosas que ocurren hoy en día, tu encuentras la aplicación hacia atrás, por
38 ejemplo hoy día estábamos hablando en cuarto medio del Imperialismo Europeo del siglo
39 diecinueve eh... y ahí empiezas a establecer una serie de puentes con la actualidad por
40 ejemplo lo que está sucediendo en Sudán en este momento o lo que sucede a nivel macro en
41 África, dónde están las raíces de eso, en el Imperialismo Europeo entre otras cosas que dejó
42 su sello en el continente africano y por eso es porque los chicos muchas veces te preguntan
43 “Profesor, ¿Por qué el continente africano es tan pobre, por qué tienen tantos problemas,
44 tantos conflictos... Bueno, ahí están las causas.

45 **3. Desde la perspectiva del currículum que potencian, o definen tipos de contenido;**
46 **procedimentales, actitudinales, conceptuales, ¿Tú te concentras en alguno, te interesa**
47 **más uno que otro?**

48 Bueno, naturalmente uno... de repente cuesta deshacerse de algunos paradigmas que te
49 marcan en tu formación; Por ejemplo el tema conceptual, entonces apuntar al procedimental o
50 al actitudinal es complicado, en realidad uno cuando hace clases y planifica, naturalmente que
51 uno tiene en cuenta, o cuando planifica actividades uno intenta... resaltar o lograr aprendizajes
52 de otro tipo, por ejemplo conductuales; uno intenta que cuando haya un trabajo de grupo, haya
53 un trabajo colaborativo, colectivo... que haya respeto, que haya tolerancia, son cosas que uno
54 trata de manejar, de inculcar en los chicos, lo mismo el tema de procedimiento, es decir que no

55 sea esto una, que no sea una simple clase (...) sino que trabajen en equipo, que hayan
 56 debates, que hayan foros... que hayan estrategias de todo tipo, no lo tradicional, que ellos sean
 57 capaces de establecer relaciones, entre un hecho y otro, aprender a aprender, se intenta pero
 58 no es fácil, no es fácil. Incluso los chicos que son de otras generaciones, de generaciones más
 59 nuevas también tienen como una suerte de impronta muy marcada que tiene que ver con los
 60 métodos más tradicionales... a veces cuesta romperlos. Me ha tocado a mí en colegios donde
 61 el alumno te pide clases expositivas, lo pide y le llama la atención que tú intentes otro tipo de
 62 estrategias más dialogadas, más compartidas... "Profesor por favor (...)"

63 *Puede que esté como más fácil para ellos...*

64 Puede ser, puede ser, yo creo que es porque tienen muy internalizado el método entonces,
 65 algo distinto los descoloca, están acostumbrados a eso, por ejemplo en la U uno de repente
 66 hace cosas que acá serían miradas de forma muy extraña... una cosa tipo Montessori por
 67 ejemplo, llegar a la sala; "Bueno chiquillos la actividad de hoy es esta, tienen... no sé, hasta la
 68 doce treinta, son las doce, vayan a trabajar" (...) En un colegio eso sería mirado de forma súper
 69 extraña, a todas luces te dirían; "No este tipo es un flojo, no trabaja, saca el día" Pero son
 70 estrategias que se usan hasta en las casa de estudio más prestigiosas del mundo se usan
 71 metodologías de ese tipo, pero nosotros acá estamos, todavía, todavía yo creo internalizados
 72 en sistemas muy tradicionales, llevamos ya varios años tratando de romperla, pero cuesta,
 73 cuesta.

74 **4. Cuando tú planificas las actividades de aula ¿De qué te preocupas principalmente;
 75 Cuál es tu referente; En qué te basas?**

76 Mira, la planificación de la clase, yo intento matizar estrategias, matizar o sea, ojala que no sea
 77 una clase cien por ciento expositiva, ojala que haya una clase donde... mira, la clase expositiva
 78 yo la valoro, es una estrategia tan válida como cualquier otra, pero yo creo que es importante
 79 matizar con TIC, con exposición, con algún trabajo colaborativo, con generar un pequeño
 80 debate, con jugar a la pregunta y la respuesta en distintos momentos de la clase, yo por
 81 ejemplo, si hacemos la clase normal, porque a veces hay muchas interrupciones en el
 82 transcurso de una jornada, pero si la clase se desarrolla normal de noventa minutos yo suelo
 83 dar un descanso de cinco minutos entre medio... trato de ir matizando distintas estrategias.

84 **5. ¿En qué medida consideras el programa de estudio?**

85 No, yo trato de cumplirlo en forma (bien estricta), pero no soy (ortodoxo) en el tema, es decir
 86 como lo indica el marco curricular; yo le doy los énfasis a los temas que yo considero más
 87 relevantes.

88 **6. Entrado ya a la didáctica propiamente tal, ¿Qué... qué es la enseñanza para ti; Cómo...
 89 cómo tú definirías el acto de enseñar? O caracterizarías...**

90 Bueno, la enseñanza son los saberes, las capacidades... que uno internaliza en los alumnos.

91 **7. ¿Cómo caracterizarías a un buen profesor?**

92 Un buen profe... mira yo creo que un buen profesor, primero es un profesor que planifica sus
 93 clases; Segundo, que creo que es lo más importante de todo, por qué lo digo, porque yo puedo
 94 hacer una planificación hermosa en el papel, pero hay que ver si pasa en la realidad, vamos a
 95 ver si eso se cumple o no se cumple, ahora, claro hay planificaciones que no se cumplen a
 96 cabalidad (a prueba) porque es imponderable, o porque la discusión fue tan rica que se te
 97 acortó el tiempo, pero eso bienvenido sea, pero yo me refiero a que no se cumpla porque te
 98 olvidaste del Power, no preparaste la clase, eso no debe ocurrir. Mira, yo creo que el mejor
 99 profesor es el que prepara su clase, el que llega preparado (...) que entra al aula y hace una
 100 buena exposición, es sólido y está informado, ha actualizado los contenidos, ese es un buen
 101 profesor, porque los chicos, mira, tienen fortalezas y debilidades pero no son tontos, ¿ah?,
 102 ellos se dan perfectamente cuenta cuando el profesor llega bien preparado a hacer su clase,
 103 incluso los más pequeños, ellos lo notan, lo saben perfectamente, y te lo dicen, te lo hacen ver.
 104 Y yo creo que un buen profesor que genere, que realmente genere enseñanza, que genere
 105 aprendizaje significativo tiene que preparar bien sus clases y eso no siempre ocurre.

106 **8. Y del otro lado de la moneda, el aprendizaje, ¿Cómo...cómo lo crees tú que se da; Qué
 107 es el aprendizaje; Cómo te das cuenta que hay aprendizaje en tu clase?**

108 Hay varias formas po', o sea, tú tienes que estar constantemente evaluando, evaluando en
 109 forma formativa, en forma diagnóstica para ver si hay aprendizaje, para ver si hay *feedback*,
 110 para ver si lo que tú estás exponiendo se está internalizando, yo creo que tiene que haber una
 111 retroalimentación constante. Bueno hoy en día con la tecnología actual están los niveles de
 112 logros que se llaman; los niveles de logros son los que, son los índices que te permiten saber si
 113 el alumno está aprendiendo y que están categorizados en niveles del uno al seis, por ejemplo;
 114 uno es el más básico, seis es el más avanzado, y están absolutamente escritos en

115 cuadernillos, que se yo, de apoyo y te dicen, por ejemplo, para este contenido, esta unidad,
116 qué es lo que este alumno de tercero medio tendría que saber, tendría que dominar, ahora, si
117 no está en la última categoría y está en una intermedia también puede ser bueno porque tienes
118 que ver qué tipos de alumnos tienes po'.

119 **9. Y esta sería como la utilidad de la evaluación digamos, más bien, ¿No?**

120 Sí po, la evaluación es un instrumento para (verificar) si los aprendizajes se están logrando o
121 no po', el nivel de logro es un indicador que también te ayuda.

122 **10. Y respecto del trabajo colaborativo, del trabajo individual; ¿Cómo construyes las
123 relaciones al interior, entre los alumnos dentro de la sala de clases; Cómo haces?;
124 ¿Trabajas colaborativamente?**

125 Sí...

126 **¿Para qué lo consideras?; ¿Lo consideras siempre, a veces...?**

127 No, lo considero en la medida de que se pueda implementar, tampoco tiene que ser forzado,
128 cuando hay una análisis de documentos puede ser individual, puede ser en forma colaborativa,
129 grupal, cuando hay actividades de clases que son matizadas con algunas preguntas, ponle
130 trozos de texto, ponle mapas, ponle imágenes generalmente eso lo hago en forma colaborativa,
131 grupos de dos o tres, no muy grande, eh... a veces no es fácil porque un curso es un (mundo),
132 tú te encuentras con chicos que "No profesor, yo no quiero trabajar con él" o "No quiero trabajar
133 con ella", Hay varias formas de enfrentarlo, cuando tú conoces el grupo humano y sabes que
134 hay ciertos (...) entre uno y otro dejas que ellos formen los grupos si tú les das ciertas
135 limitantes, tres o cuatro, cinco o seis, cuando tú conoces el grupo humano y ves que es un
136 grupo humano donde, que es unido, que no tiene problemas, tú puedes armar los grupos y
137 distribuir tareas así (oficialmente) perfectamente y los chicos no te van a generar problemas.
138 Hay grupos donde no se puede, o sea.... Tú podrías entrar en una... en un tema un tanto
139 autoritario y.... imponerlo pero, no es aconsejable porque vas a estar forzando situaciones que
140 no van a cuadrar de buena forma. Y además que hace bien, hace bien porque tú ahí diste,
141 trabajas objetivos transversales que son la tolerancia, el respeto, la solidaridad, el trabajo
142 colaborativo, o sea, hay que trabajar en grupo.

143 *O sea el trabajo colaborativo ayuda a trabajar colaborativamente.*

144 Aunque parezca redundante, así es, así es, en el marco curricular, desde que empezó esta
145 reforma en los noventa una de las eh... uno de los principios ahí era inculcar mucho el trabajo
146 grupal, se pedía, yo diría en forma casi.... Exagerada. Naturalmente que ese discurso fue
147 variando, fue cambiando en la medida que fueron apareciendo los (procesos...) para
148 cambiarlo, sí pero no, hay que ajustarlo a la situación, porque en un principio la cosa se pensó
149 como casi... apuntando casi a cambiar el paradigma, prácticamente, o sea, al principio (cuando
150 nosotros íbamos) a conocer la reforma, marco curricular, daba la impresión que lo que querían
151 era netamente era trabajos es grupo, sólo trabajos grupales y muchas actividad, mucha
152 actividad, claro, el constructivismo, un poco esa era la idea pero... pero poco a poco el
153 discurso, digamos, lo fueron matizando y lo fueron normalizando porque en un principio nos
154 parecía exagerado.

155 **Tercera Parte.**

156 **Objetivo 3: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC de**
157 **profesores de Historia de Enseñanza Media.**

158
159 **11. ¿Tienes algún tipo de formación en tecnología tú?; ¿Algún tipo de curso específico**
160 **que hayas hecho de TIC?**

161 He hecho algunos cursos de enlaces, que tienen que ver con aplicación de TIC en el aula, eh...
162 algunos talleres que tienen que ver sobre, que tenía relación sobre el uso de algunos
163 programas de... de edición, no recuerdo el nombre del programa pero es un software de
164 edición de video que fue un taller, los otros cursos han sido; uno presencial que tenía que ver
165 con aplicación de diseños de enseñanza en historia eh... y uno online que fue de Enlaces, de
166 aplicación de TIC en el aula, ese era el nombre del curso.

167 **12. Para conectarnos con el tercer tema, la colaboración es un modo de hacer, ¿no**
168 **cierto? Dentro de la sala de clases, grupalmente y las tecnologías pareciera ser que**
169 **potencian más lo individual; ¿Cómo ves tú esa relación de colaboración entre... entre**
170 **colaboración y tecnología?**

171 Eh... bueno, yo creo que se puede trabajar en forma colaborativa pero hay que darle como
172 una... como dos vueltas más a la tuerca porque... primero, los chicos tienen un buen manejo
173 tecnológico acá por lo menos, en esta realidad escolar eh... y como tienen un buen manejo no
174 necesitan mucho del otro por lo tanto el trabajo como que tiende en forma casi natural hacia lo

175 individual y hay la cantidad suficiente de computadores, por ejemplo, para hacerlo, por... por
 176 nombrar un elemento TIC. Pero tú tienes que buscar ahí una vuelta de tuerca para, para lograr
 177 trabajar en equipo, se puede, puede costar un poco más pero yo creo que se puede hacer
 178 perfectamente.

179 **13. Bueno y hay... podríamos llamar dos visiones de los profesores respecto de las**
 180 **tecnologías en las escuela con matices obviamente, no cierto, estaba una positiva que**
 181 **ve que las tecnologías van a lograr lo que no ha logrado la escuela en muchos años y la**
 182 **otra que es un poco de rechazo, por temores, por... ¿Tú eres, en estos, con estos**
 183 **matices, tú cómo verías la relevancia de las tecnologías?**

184 Bueno, yo creo que son muy relevantes, yo creo que son muy relevantes porque si no nosotros
 185 no utilizamos las TIC en el aula estamos desconociendo; Primero no estamos actualizándonos
 186 que es una de las cosas que nos pide el programa. Segundo, estamos desconociendo los
 187 tiempos que corren po, si tenemos esa visión tan restringida de la tecnología, bueno la empatía
 188 con los alumnos va a ser cada vez menor entonces.

189 **O sea como son artefactos contextuales, son artefactos que están en todas partes, la**
 190 **escuela debería de estar, por lo que...**

191 Por supuesto, porque o si no eso va a ir alejándonos de ellos en vez de acercarnos cada vez
 192 más, no nosotros tenemos que estar al día y tenemos que usar la tecnología.

193 **14. Y cuéntame ¿Cómo las usas tú; para qué las usas en la clase de historia?**

194 Bueno, en la clase de historia se utiliza mucho el proyector, el pendrive para transportar la
 195 información, eh... la navegación en Internet yo la uso en clases si necesito una consulta rápida,
 196 naturalmente de repente hay chicos que quieren ir más allá y a veces entran en el detalle en
 197 cosas muy específicas, yo les digo busquémoslo, veamos porque yo les entrego la información
 198 que en ese momento manejo porque una cosa que no me gusta es mentirle al alumno, a mí me
 199 gusta ser muy honesto; "Oh, sabes que eso no lo recuerdo" o "No conozco ese nivel de
 200 profundidad de lo que tú me estás preguntando, Busquémoslo" Como acá hay conexión WiFi,
 201 hay varias líneas yo me conecto y lo buscamos juntos, y lo estamos proyectando, Qué más
 202 hemos utilizado... utilizamos harto la máquina fotográfica digital, en ciencias sobre todo se
 203 utiliza harto, en historia igual la hemos utilizado, el scanner también lo hemos utilizado de
 204 repente para transportar imágenes que no tenemos en Internet que son exclusivas de algunos
 205 textos, por ejemplo en fotografía, acá hay una colega que es fotógrafa que tiene unas
 206 colecciones muy bonitas, de fotografías por ejemplo, del noventa que no están en Internet que
 207 las escaneamos para llevarlas a la clase. Eh... bueno, el laboratorio de computación también,
 208 para ir a hacer trabajos más específicos...

209 **¿Trabajos como de qué?; ¿De buscar información?**

210 Búsqueda de información, una guía de actividades que está estructurada en base a una
 211 búsqueda por Internet, donde se sugieren direcciones, se sugieren links, es una, ese es un
 212 trabajo que se hace en historia que está muy pauteado ¿sí ah? muy pauteado ¿por qué?
 213 Porque o sino, los chicos entran a otros sitios, como son tan rápidos, tienen veinte mil ventanas
 214 abiertas al mismo tiempo entonces se las van cambiando y tú vas a ver y te engañan un
 215 poquito, entonces tiene que ser muy pauteado, muy pauteado; "ya en esta pregunta vaya a
 216 esta o esta dirección" y así, y así el trabajo rinde, ahí rinde muchísimo, porque si tú haces una
 217 pauta de actividad muy genérica, probablemente el trabajo se empieza a desviar a otros lados.

218 **15. ¿Cuál es el efecto que ves tú de las tecnologías en los proceso de aprendizajes?;**
 219 **¿Crees que hay efecto; O no muchos? de las tecnologías así a secas, digamos.**

220 No, yo creo que los efectos de la tecnología son, o sea yo creo que se puede lograr
 221 aprendizajes muy significativos con la tecnología, creo que eso va a ir mejorando porque siento
 222 que falta mucho por hacer todavía, todavía hay mucho docente que usa poco las tecnologías o
 223 las sigue usando de forma muy tradicional entre comillas... eh... y yo creo que porque además
 224 para lograr aprendizajes significativos hay que hacer una planificación como lo que te contaba
 225 hace un ratito, recién, hay que llevar guías de trabajo muy bien estructuradas muy bien
 226 armadas y eso requiere tiempo, no sé, como el tiempo acá escasea, muchos optan por
 227 soluciones que son mucho más expeditas, pero en la medida que se puedan impleme...
 228 construir buenos instrumentos de evaluación para evaluar alumnos yo creo que sí vamos a
 229 poder tener métodos de comprobación con aprendizajes de buena calidad y al mismo tiempo
 230 junto con las clases más tradicionales lograr los aprendizajes que estamos... los aprendizajes
 231 esperados que es lo que estamos buscando.

232 *O sea las TIC...*

233 (...)

234 *Para los... pasa a ser estímulos adicionales para los chicos.*

235 Sí, de todas maneras, de todas maneras
 236 *Los terminan motivando...*
 237 Sí, a ellos los motiva la tecnología, lo que no los motiva es el exceso de.
 238 Ya...
 239 Eso los desmotiva
 240 *(Estudiando, desarrollando...)*
 241 A mí me han llegado críticas bastante constructivas de alumnos que me han dicho “Profesor,
 242 sabe que mucho power” Ya, está bien, sí... es posible... o de repente “Profesor, Estos videos
 243 no son muy motivantes” Y es rápido ¿te fijas? Porque de repente uno lleva material que uno
 244 encuentra que es de muy buena calidad y que puede realmente calar hondo, pero ellos te dicen
 245 que no po, que no está calando muy bien {risas} que en realidad no... no les produce mucho
 246 efecto positivo y eso es válido po si uno tiene... nosotros somos de otra generación y tenemos
 247 una lectura distinta y ellos tienen una lectura diferente. Ahí es donde hay que tener mucho
 248 diálogo y conversar, de repente uno, acá solemos hacer por ejemplo, auto-evaluaciones, co-
 249 evaluaciones, no de la asignatura necesariamente, sino que de los procesos, y ahí nos llegan
 250 críticas constructivas que son muy válidas y nosotros en la (materia), en la medida de los
 251 posible tratamos de incorporarlas al, de año a año y se hacen modificaciones, por ejemplo, los
 252 talleres... ahora, yo no te voy a mentir, es complejo el tema de la autocrítica, yo por lo menos
 253 siempre estoy abierto a la crítica y la recibo de buena manera y trato de mejorar en los puntos
 254 que consideren mis alumnos que a lo mejor no son, no son muy fuertes, pero no todos están
 255 abiertos a la crítica, hay algunos que se cierran y consideran que lo hacen el descueve y de ahí
 256 no los vas a sacar.{risas}
 257 **16. Bueno, eh... no sé si tú quieres, para cerrar la entrevista, decir algo de los temas que**
 258 **conversamos, algo que te haya quedado...**
 259 Mira, yo creo que la, una de las grandes falencias hoy en día, o debilidades del trabajo
 260 docente es la didáctica, Por qué; uno porque hay muy poca capacitación, o mejor dicho no hay
 261 capacitación en didáctica que venga del ministerio, a mí me consta que la didáctica es un tema
 262 muy poco trabajado en Chile, y en general no hay, no hay grandes opciones de
 263 perfeccionamiento... hay que irse afuera. En evaluación igual, que igual está dentro del ámbito
 264 de la didáctica, creo que todavía se siguen usando métodos muy tradicionales, porque mucho
 265 docente todavía le teme a la evaluación de par, a la co-evaluación, o derechamente a evaluar
 266 contenidos de otra manera, (no sé) en vez de una prueba un ensayo, o este contenido lo voy a
 267 evaluar a través de un debate, ¿por qué no? Si son instrumentos tan válidos como cualquier
 268 otro, pero yo creo que ahí, ahí hay... ahí hay debilidades, y hay mucha debilidad y la verdad es
 269 que muchos de nosotros estamos (...) pero en dónde, cómo, no hay, no hay espacios para eso.
 270
 271

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA (P10)**“Concepciones de profesores sobre Aprender y Enseñar Historia con TIC”****IX. Primera Parte. Datos Personales.**

Objetivo 1: Indagar aspectos formales y características profesionales del entrevistado que permita caracterizar su perfil.

- (1) Caso: Profesor 10 (2) Género: masculino
 (3) Edad: 42 (4) Título profesional: Prof. de Historia y Geografía y Ed. Cívica
 (5) Año de obtención: 1992 (6) Años de ejercicio docente: 19
 (7) Años de trabajo en el establecimiento educacional: 1

X. Segunda Parte. Entrevista sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje de la Historia

Objetivo 2: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar de profesores de Historia de Enseñanza Media.

1. Bueno el primer tema es sobre el currículum y la Historia, entonces, te iba a preguntar ¿Tú cómo ves el currículum de Historia? Qué... La propuesta ministerial, digamos.

O sea, ¿Solamente la asignatura de Historia?

Sí.

Extensa, muchas actividades, los textos que vienen son con muchas actividades, no se le entrega al jovencito la continuidad de la historia, se le aísla el tema en monografías, en textos; de esta situación, de este personaje, y el jovencito no enlaza porque, primero, pienso yo, que el joven tiene que conocer la estructura de la historia, los procesos, hacer la cadena de la historia y de ahí recién puede sentarse en cada uno de los espacios a preguntarse por qué pasó esto y ... Pero se entrega, el programa viene un tema, profundiza bajo otro tema y el fulano no... el joven puede terminar un mes y no saber bien en qué parte de la historia va (esa es).

2. ¿Y cuál es tu idea entonces, de la Historia en el currículum?; ¿Cómo debería ser?

Que los alumnos deban, conozcan cierto, la estructura, el proceso, la línea y en base a eso poder sentarse a discutir de algún tema, que se yo, sobre el vagabundaje, es como hablar sobre una determinada persona, sobre sus hechos o procesos psicológicos sobre esta persona sin conocer su devenir histórico completo, entonces conocer solamente paréntesis, no vamos a hacer bien, o sea, no le va a servir de mucho, se va a olvidar y se va a aburrir en clases ni va a entender (por qué).

3. En ese sentido el currículum establece tres tipos de contenido conceptual, procedimental, actitudinal, bueno, en algunos casos estratégicos; ¿Tú privilegias alguno?; ¿Trabajas con alguno?; ¿Te gusta esa distribución?

Trato de cumplir todo lo que se me pide pero yo... privilegio el... ¿Cómo se llama?... el conceptual, el ¿Cómo se llama?... El que el alumno maneje los conceptos en (...) y en Historia si no se sabe... no se sabe la línea de tiempo, menos se ubica en los espacios, para mi es básico.

Claro, interesa la temporalidad...

La temporalidad y en base a eso poder dedicar, no cierto, a lo otro más específico, que obviamente...

O sea, que sepa ubicar el hito en el pasado...

Que sepa eso, si estamos hablando de un proceso político, que sepa en qué parte de la Historia está, porque o si no después no va a saber, lo va a confundir en qué parte está.

47 **4. Vale, y cuando tu planificas la... tus actividades, ¿En qué te basas?; ¿Cuáles es,Cuál**
48 **es tú...?**

49 Bueno me baso en lo que me exige la institución, el currículo, que es... cierto, un tipo de
50 planificación, pero siguiendo mentalmente... la estructura del tiempo, Para no confundir, por
51 ejemplo, al hablar del tema mapuche hoy día, Cómo puede contextualizar, extrapolar,
52 proyectar, pero querer tomar, cierto, el tema mapuche hoy día siendo, pensando que estamos
53 hablando de la situación de los mapuches, la llegada de los españoles como parte del proceso
54 de la Historia en Chile no va a entender, no va a entender, tiene que conocer que dentro de la
55 Historia de Chile hay un período donde estudiamos a los mapuches, donde fue el dominio de
56 los mapuches territorialmente hablando, y fue el enfrentamiento con los españoles y después
57 vino el mestizaje y producto de todo eso tenemos la situación mapuche hoy día, tienen que
58 entender por qué los mapuches hoy día pelean el tema de tierra, claro todos pueden decir:
59 “Oye pero cómo los mapuches son tan violentos” que se yo y uno puede de distintas visiones
60 entender pero en la historia hay una explicación, y para eso tienen que conocer la historia, sino
61 va a ser programas faranduleros cada (...pedir un profundización) pero no sabe de dónde viene
62 la (...)

63 **5. ¿Cuál entonces, si tu pudieras sintetizar la... la finalidad de que los estudiantes**
64 **estudien Historia, de que los niños estudien Historia...?**

65 De la manera que lo plantea ahora, obviamente se quiere un joven participativo de acuerdo a la
66 última reforma, o sea a la penúltima reforma un joven participativo, o sea el principal objetivo de
67 la reforma era ese un joven participan... participativo.

68 **Pero tú, ¿Cómo lo harías tú,Cuál crees tú que es la finalidad de la Historia?...**

69 De la Historia, bueno el ser humano es trascendente, es social y es histórico, necesita su
70 historia, uno con... particular y personalmente, yo creo que el futuro no existe; uno no
71 construye futuro, puede morir construyendo futuro y nunca lo va a construir, uno lo único que
72 construye es una historia y ese, eso te permite vivir de alguna manera el presente, de acuerdo
73 a lo que tú construiste en tu historia, y obviamente uno es producto de su historia; lo que uno
74 vive es el resultado de su historia y uno tiene que construir con... de ahí vienen los
75 arrepentidos y los agradecidos... entonces yo lo que más les, de lo que estamos viviendo
76 ahora en nuestro país es producto de una historia, lo importante es saber que nosotros somos
77 los responsables de eso y debemos apuntar a que después nuestros congéneres del futuro
78 puedan estar agradecidos o depositar (...) en nosotros.

79 **6. Vamos al segundo tema de la didáctica, cómo tú caracterizarías una práctica, una**
80 **buena práctica de enseñanza de la historia**

81 Generando la necesidad de conocer la historia eso es como te decía cierto, somos seres
82 históricos, la importancia de la historia personal, social, nacional, mundial y que uno construye
83 historia, si uno es producto de historia, partir de la necesidad de cada uno de explicar que en lo
84 que está estudiando es que está construyendo una historia, si el que quiere ser médico no se
85 puede ir a parar a un hospital sin ser médico, le van a pedir demuestre un hecho histórico que
86 se preparó para ser médico, entonces lo que... están acá cada uno construyendo una historia,
87 día a día construyen su historia y nosotros somos, en eso estamos estudiando, ¿Por qué
88 estamos acá? ¿Por qué tienen que estar dentro del sistema y preparándose de esta forma?...
89 ¿Por qué no, si eres feliz en la calle, quédate en la calle, pero por qué (...) la familia te obliga,
90 la familia le cuesta caro, si es caro, es incómodo educar al cabro, ¿Por qué lo mandan? Pero
91 hay toda una explicación, entonces cuando el joven se da cuenta de eso tenemos que empezar
92 a ordenar las distintas historias, para que pueda entender, ser parte del juego... la historia
93 como necesidad.

94 **7. Desde un punto de vista didáctico, ¿Cómo ves tú el trabajo colaborativo dentro de la**
95 **sala de clases?**

96 Depende el grupo de gente, si estamos en un grupo de alumnos como los nuestros el grupo de
97 trabajo colaborativo casi no existe, existe el trabajo subsidiario de... la gente está esperando
98 que uno le entregue todo y se da cuenta que el compañero que tiene más recursos, más
99 capacidades, espera que ese compañero se lo entregue todo, no así en otros grupos donde
100 están esperando la oportunidad de comenzar a aportar con muchas ganas, cierto, de aportar y
101 ojala ser el que más aporta, en otros grupos de gente el profesor habla, todavía no termina de
102 explicar y están opinando los alumnos y a veces en ese momento, yo sé cómo trabajan pero

103 acá no, están esperando que se les de todo; desde el almuerzo, desde el uniforme, desde los
 104 permisos para llegar más tarde, irse antes, que la abuelita está enferma, todo, todo, todo tienen
 105 que dársele entonces la colaboración en este grupo de gente no existe, o existe muy poco.

106 **8. Dime, si tuviéramos que definir el aprendizaje, ¿Cómo lo podrías conceptualizar tú?;**
 107 **¿Qué es el aprender?**

108 Qué es aprender... bueno dominar, dominar para el bien propio, para solucionar problemas
 109 dominar, cierto, conceptos, dominar habilidades... poseer valor que permitan decidir...
 110 decidir... decidir tener o no tener la capacidad de proyectar una... un comportamiento en base
 111 a ciertos elementos que uno necesita aprender. Hay gente que no proyecta ciertas cosas,
 112 porque no tiene elementos para poder proyectar, cierto, e imaginar, uno debe tener
 113 conocimiento, uno debe aprender, y después construir historia, entonces, si yo aprendí voy a
 114 construir, esta es mi historia yo la construí, si no aprendí generalmente voy a llegar a un punto
 115 sin saber por qué llegué (...).

116 **9. Y... ¿Y enseñanza?**

117 Bueno, la enseñanza corresponde a lo que es saber, a lo que conocemos, a lo que aprendimos
 118 sin contar si somos o no profesores, toda la sociedad enseña de distintas maneras sólo que
 119 nosotros no tenemos un método de enseñanza y como lo aprendimos nos llaman profesores,
 120 pero todo es enseñamos, con la diferencia que nosotros tenemos formalmente que enseñarle a
 121 cuarenta individuos, que tienen que aprender y de esos el noventa por ciento en ese minuto,
 122 (lógico), no quiere aprender, porque no tiene los conocimientos traídos, no aprendió en su casa
 123 y aprender el conocimiento le va a generar una historia mejor que no aprender.

124 Porque no son colaborativos, entonces esperan que les den... siempre que les den.

125 **10. Y en este proceso de colaboración, aprendizaje, enseñanza, currículum; ¿Qué rol**
 126 **juega la evaluación?**

127 Bueno la evaluación permite, me permite a mí decirte esto que es típico, que aquí en este
 128 colegio los alumnos no quieren aprender porque no tienen trabajo colaborativo producto de que
 129 le dan todo, que en sus aprendizajes desde niños no hay nadie que les haya enseñado algo
 130 porque tampoco los hogares hay alguien que haya aprendido algo con respecto de construir
 131 una historia mejor, pero para eso hay que evaluar, la evaluación lo es todo, para mí lo es todo y
 132 es lo más difícil, es lo más difícil; Yo hago una prueba y no sé si realmente estoy midiendo o no
 133 midiendo, más aún cuando a veces hay personas, entre las que yo me incluyo, que uno a
 134 veces construye la prueba realmente que no se fija realmente si está midiendo lo que aprendió
 135 o está midiendo el puro contenido y peor cuando se sacan de otros lados preguntas completas
 136 que no miden para nada lo que se pasó en las clases, porque la prueba desde (*un curso*),
 137 desde un (...), desde una intención, igual como una, es igual como una interpretación musical;
 138 tiene todo eso, y cada cosa tiene que ir metida en la prueba... en la prueba, pero si alguno
 139 toma una prueba de otro profe que a lo mejor pasó lo mismo, es otro punto, hizo otra historia, y
 140 cada uno pasó por...

141 **11. Y tú construyes una situación de evaluación, una prueba, una pauta; ¿Qué te**
 142 **interesa?**

143 Medir el pulso, el ritmo, cierto, la intención de la clase, porque a lo mejor yo, como buen ser
 144 humano y como buen ser político, intento llevar a que el alumno descubra cosas, que descubra
 145 cosas y a lo mejor lo que quiero yo en la pregunta es que descubra cosas, no que las (...), que
 146 descubra cosas de una forma...mañosa, que se yo. Que descubra a lo mejor con el discurso de
 147 este personaje que dice una cosa pero la verdad no es así; Portales necesitaba mucho, mucho,
 148 mucho material para viajar, el tipo decía y actuaba pero por otro lado no era así, sin embargo
 149 su discurso personal (...) uno descubre que realmente lo que decía por un lado y pensaba por
 150 otro eran la misma historia.

151 **12. ¿Y cómo crees tú que los estudiantes toman o consideran la evaluación?**

152 Bueno, para un mínimo porcentaje la evaluación es el medio que tenemos nosotros para
 153 hacerlos estudiar, claro, porque si no, no estudiarían, vendrían a clases, entonces no, no
 154 pasaría mucho, para nosotros los profes la única arma de presión para obligarlos a intentar
 155 aprender.

156 **Tercera Parte.**

Objetivo 3: Caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC de profesores de Historia de Enseñanza Media.

157
158

159

160 **13. ¿Tienes formación en el uso de tecnología... de TIC?**

161 No.

162 **¿Has hecho algún curso?**

163 No.

164 **¿En la formación inicial no tuviste...?**

165 Sí en la... desde la famosa plaza a este (...) del enlaces

166 **Ya, o sea, todo lo que tú sabes de TIC ha sido aprendizaje autónomo.**

167 **14. Vámonos al uso de las TIC, cuéntanos un poco sobre ¿Cómo has visto tú este**
168 **proceso de incorporación de las tecnologías en el sistema escolar?; ¿Cómo lo percibes?**

169 Excelente los alumnos están más dispuestos a las tecnologías que nosotros los profes, yo soy
170 de los grupos medios de edad; me cuesta un poquito, pero me agrada sí, no tengo la facultad,
171 la facilidad de manejarlas rápidamente... Pero los jóvenes les agrada, para ellos es lo más
172 normal del mundo ver a los profes llegar con los equipos instalarlos (...) al computador {Hace
173 un ruido con la boca como indicando velocidad} dos tiempos pero, son muy rápidos, les
174 fascina, ¿ah? Es su medio, no como en el tiempo de nosotros que llegaba esto y ¡Oh! Y uno
175 quedaba maravillado, cierto, y todo lo que pasaban (*yo aprendía*) y ese es el riesgo; la
176 tecnología no significa llevar un plus porque para ellos no es nada nuevo; “¡Oh les traje un
177 proyector!” Nada... y lo que ahí aparezca... nada, eso sí, les acomoda, les gusta leer en su
178 medio, lo que para el profe, la mayoría de los profes de nuestra generación puede ser “Chuta,
179 no, yo voy con tecnología” no están ni ahí, nada nuevo, ahora una pantalla, que se yo, no sé
180 me imagino de estos juegos nuevos donde el alumno puede intervenir, yo creo que eso sí les
181 llama la atención, como esos proyectos de que el alumno sí puede intervenir, generar una
182 revista que es más allá que generar opinión en fotos en el Facebook, puede crear, y que todo
183 el mundo sepa, eso el alumno necesita reforzar.

184 **¿Tú crees que la edad es relevante tiene que ver con esto del uso de las TIC?**

185 Claro que sí.

186 **¿Sí?; ¿Hay una brecha generacional?**

187 Sí, es simple, mira, si tú tomas los profesores de mi edad, los más antiguos y los más nuevos y
188 les dices que te muestren su celular vas a entender al tiro qué te estoy diciendo; el moderno
189 nosotros no lo tenemos, tenemos de estos mira {le muestra su teléfono celular al entrevistador}
190 de estos así a media asta, tienen muchas cosas, que se yo, uno saca fotos, guarda, como para
191 recuerdo los más viejitos el que habla no más y los otros tienen... Oh ayer estaba viendo uno
192 que este... ¿Cómo se llama? GPS que estaba (...) para uno, una clase de geografía,
193 ubicarnos, “Oh, impecable” y muchas cosas más que la verdad a mí no me interesan, el, como
194 se llama, el profe más antiguo empieza así ¿Cierto? Y nosotros marcamos; “chic - chic” {simula
195 escritura de velocidad media en teléfono celular} los nuevos; chic-chic-chic-chic {simula
196 escritura rápida en teléfono celular} y están chic-chic-chic-chic-chic-chic y uno va buscando
197 conversaciones...

198 **O sea los jóvenes están alfabetizados tecnológicamente...**

199 Claro, es su medio (acuático) como nosotros la (...) nos gusta mucho pero no lo dominamos,
200 entonces cuando no dominamos algo, nos hacemos los indiferentes, cuando alguien dice “Oye,
201 ¿a ti te gusta manejar?” No, sé manejar... “No, a mí no me gusta manejar” pero ves que
202 aprenden... eh... ¿Te gustan los computadores? Los profes más antiguos que yo; “No, los
203 computadores...” Pero una vez que aprendieron, “Oh” todos andaban... que se yo.

204 **15. Y ¿Qué efecto provoca? Digamos, en los estudiantes...**

205 El manejo de las...

206 **Cuando tú lo usas en clases.**

207 Bueno, cuando yo lo uso, buenos ellos es su medio, ellos están en su medio y se sienten
 208 cómodos les agrada y debería ser siempre así, pero nada nuevo no es algo mucho que los
 209 motive... a no ser que ellos estén, estén generando el proceso pero mientras esté acorde al
 210 que maneja ellos ven no más, ellos son observadores y los jóvenes son quieren ser
 211 observadores ellos quieren ser parte de por eso están en Facebook ahí, están mil cabros y
 212 están escribiendo y están acá estoy aquí, estoy acá y se sienten parte de la vida y verse como
 213 parte de la vida no como observadores.

214 **O sea las TIC no tendrían efecto en sí mismas digamos...**

215 No, para los jóvenes de ahora no, a no ser que las TIC le permitan al alumno él ser el usuario
 216 de la TIC, y el que transforma sus conocimientos en algo más... más, ¿Cómo te puedo decir?...
 217 más significativo, pero no ser espectador de cómo las TIC son (demostradas) por el profesor,
 218 que más encima las maneja mal y que ellos, imagínate, los alumnos son bien respetuosos, (en
 219 todo orden de cosas) bueno en ideas tal vez no, se van a parar y te van a decir; ven que el
 220 profe es lento, demora, que aquí, que no sabe qué enchufa, pero ningún (...) tú le pides a un
 221 alumno y a ver, permiso profe, y "¡pum!" mágico lo arregló, (...)

222 **16. Para ir cerrando tú, si... si te ofrecieran un perfeccionamiento, tú ¿En qué área lo**
 223 **harías dentro de tu formación?**

224 Eh... dentro de las TIC. Bueno (respecto a usar las TIC) por ejemplo la pantalla interactiva...

225 **O sea, preferirías hacer un curso de TIC.**

226 Claro, eh... para mí fue fabuloso cuando la niña en un breve instante me enseñó cómo
 227 construir una revista y yo proyecté muchas cosas, no yo haciendo la revista, si no que los
 228 muchachos lo (hagan) Oh, fabuloso.

229 **Y la última pregunta la, diferencia... ¿Tú crees que, esto que tú hablas de las tecnologías**
 230 **hay diferencias según los estratos socioeconómico o según la asignatura? ¿Tú crees**
 231 **que se puede dar más fácil, o en matemáticas o en ciencias?; ¿O es más o menos...?**

232 No podría yo hablar de las otras, pero por lo que yo me imagino, yo siendo alumno, en
 233 matemática, pienso, les costaría... necesitan más creatividad, porque al profe basta con que
 234 lleve los números y ahí está la clase, no va a tener muchos resultados, pero para darle un
 235 sentido, generar necesidad (...) en definitiva, explicar muchas cosas que el alumno se interese
 236 por resolver problemas, resolver sus problemas personales que ha tenido, a través de los
 237 número y ahí logra muchas cosas yo creo, los profes de matemáticas saben que es un trabajo
 238 brutal generar a través de la tecnología, cierto, que el alumno vea una cosa distinta que lo
 239 motive, que le llame la atención, que sea un escenario distinto, no que la misma tecnología por
 240 sí misma no entusiasma a nadie, es lo que se logra con ellos, entonces si el ve, no cierto, que
 241 se muestran imágenes que él ha vivido donde hay una solución matemática; si ha tenido un
 242 accidente en auto, una explicación matemática pura, pero hay que generar (...) los profes de
 243 matemática demoran como cuatro o cinco veces más que nosotros en revisar una prueba, pero
 244 terminan chatos, imagínate que el tiempo que demora en armar la pura introducción al cálculo
 245 matemático...

246 A ver, ya, no sé si tú quieres decir algo de estos temas, algo que te haya quedado...

247 No, que nos deberían pagar más plata no más, pagan muy poco.

248 *A los profesores...*

249 Claro

250 *Obvio*

251 Entonces si el profe estuviera bien pagado, pucha no querría perder esto y sería de los mejores
 252 y como es mal pagado entra cualquiera y como entra cualquiera hace lo mismo y no pasa
 253 nada... yo soy el único que se está cortando las uñas por mejorar la cosa, no...no yo, sino,
 254 muchos dicen, y entonces... y al final no vale de nada el esfuerzo, en este sistema porque en
 255 otros sistemas si tú te esfuerzas como buen negrito te premian, te dan más platita, que se yo,
 256 vas afirmando, pero acá no, ahora acá son todos después del paro estudiantil, profesores con
 257 buen currículum que trabajan harto no, todos unos pa' afuera otros cambian de lado que se yo
 258 y los criterios...

Anexo 3: **Segmento de Actuación Docente (SAD) en las secuencias didácticas, según tipos de usos de la TIC por cada profesor.**

A continuación son presentados, por cada SD los análisis de los segmentos de la secuencia didáctica según el tipo de uso que hacen de las TIC, por un lado los estudiantes y por otro los profesores.

Para cada profesor se muestran los resultados por sesión filmada, con la descripción de lo que se hace con las TIC, distinguiéndose los segmentos según la intencionalidad del uso que le asigne el profesor y para qué la usan los estudiantes, es así como se indica en una columna el uso que le da el profesor mientras que en otra columna el uso que hace el estudiante de ellas, junto a los minutos que dura dicho segmento en el global de la sesión. Para este tipo de análisis se ha decidido dejar los segmentos en que las TIC no son utilizadas (No usa), de manera de poder entregar un mejor comprensión de la secuencia en su totalidad.

A) PROFESOR 1:

Tabla: Sesión 1

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
1.	0.0 a 2.0	El profesor da instrucciones respecto del modo de trabajo, dos estudiantes por computador para hacer una línea de tiempo comparativa entre Grecia y Roma en su marco geográfico e histórico. Además con la información y los trabajos que se harán durante la secuencia didáctica deben ir construyendo un blog.	No usa	No usa
2.	2.0 a 8.0	Indicaciones sobre los recursos Web a utilizar (http://www.recursos.cnice.mec.es/latingriego), se dirigen y revisan la página Web todos juntos según los pasos que da el profesor. El profesor va computador por computador verificando el ingreso de los estudiantes a la página, en particular a una autoevaluación.	No usa	Acceder a información previamente seleccionada (SADE1)
3.	8.0 a 18.0	Cuando todos están en la autoevaluación el profesor da las instrucciones para contestar. Los estudiantes desarrollan la autoevaluación de “conocimientos previos” que hay en la Web, deben anotar en sus cuadernos los conceptos que no entienden y las preguntas que respondieron erróneamente.	No usa	Realizar ejercicios (SADE8)
4.	18.0 a 50.0	El profesor da por terminada la autoevaluación y solicita a los estudiantes que comiencen a realizar el trabajo encargado al inicio de caracterizar la geografía y buscar los hechos históricos relevantes del mundo greco latino, buscando información en la Web (no sólo en la que les ha indicado el profesor). La profesora va pareja por pareja apoyando el trabajo. Su apoyo es principalmente en torno a la búsqueda, selección de información, el uso de las herramientas. Recuerda constantemente las instrucciones en torno a que lo que se persigue de la actividad es relacionar los elementos entre Grecia y Roma	No usa	Búsqueda de información y documentos (SADE7)

5.	50.00 a 52.00	El profesor recuerda a todos/as cual es el producto final de la clase e indica que deberían ya ir produciendo algo. Hace mención a lo que fue solicitado al principio de la sesión.	No usa	No usa
6.	52.00 a 57.00	Los estudiantes siguen con el trabajo en los computadores, esta vez focalizándose en poner la información en la tabla que han elaborado. El profesor sigue con su acompañamiento computador por computador	No usa	Elaborar un producto (SADE3)
7.	57.00 a 65.00	Cierre, el profesor solicita apagar los computadores y pide una "reflexión individual en voz alta sobre lo realizado" a un estudiante y luego pregunta a dos estudiantes los criterios utilizados para la selección de los hechos puestos en las líneas de tiempo.	No usa	No usa.

Tabla: Sesión 2

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
8.	0.0 a 3.0	El profesor solicita a los estudiantes que hagan de manera verbal un recuerdo de la clase anterior. El profesor termina haciendo una síntesis a partir de un método de preguntas y respuestas	No usa	No usa.
9.	3.0 a 07.0	El profesor da instrucciones para el trabajo de esta jornada. Pide nombrar conceptos que están presentes actualmente y que se toman de esa época. El trabajo consiste en buscar libremente en Internet información sobre la institucionalidad política romana y griega y compararla con la actual en Chile	No usa	No usa.
10.	07.0 a 14.0	Construyen de manera colectiva en procesador de texto una ficha resumen (tabla) comparativa de Roma – Grecia y Chile actual definiendo los elemento y criterios de comparación. El profesor da las instrucciones de cómo construir una tabla en Word, la cual se constituye en la estructura de la comparación.	No usa	Siguen instrucciones (SADE6)
11.	14.0 a 68.0	Los estudiantes trabajan en parejas y completan la ficha buscando información en la Web. La profesora va pareja por pareja apoyando el trabajo. Su apoyo es principalmente en torno a la búsqueda y selección de información y el uso de las herramientas.	No usa	Realizar búsqueda de información y documentos (SADE7)
12.	68.0 a 85.0	El profesor hace un resumen de contenidos de las dos clases en base a preguntas a los estudiantes, quienes buscan respuestas en la información que tienen en sus productos (tabla).	No usa	Acceder a información previamente seleccionada (SADE1)

Tabla: Sesión 3

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
13.	0.0 a 5.0	El profesor da instrucciones del modo de trabajo y del objetivo de la sesión. Entrega temas a trabajar por grupos (3), todos en base al rol de la mujer en el mundo greco latino. La guía esta en formato Word, cada grupo la tiene en su computador. Cada grupo tiene un tema diferente, planteado como pregunta. Deben hacer una presentación en power point.	No usa	Siguen instrucciones
14.	5.0 a 50.0	Trabajo en grupos para realizar el power point que deben presentar con la información recopilada. El profesor hace mención a la construcción que deben ir haciendo del blog con toda la información y productos que se van haciendo clase a clase. El profesor va resolviendo dudas según demanda de las respectivas parejas de estudiantes, en esta sesión mas focalizadas al contenido propio de historia clásica.	No usa	Elaborar producto de aprendizaje (SADE3)
15.	50.0 a 54.0	Cierre. El profesor solicita a una pareja (la que avanzó más) que de cuenta al resto de sus compañeros lo realizado. Se solicita al resto de los grupos apagar los computadores (no lo hacen) ya que deben escuchar la exposición.	No usa	Apoyo a la exposición. (SADE2)

16.	54.00 a 56.0	El profesor puntualiza algunas cuestiones relacionadas a la exposición	No usa	No usa
17.	56.0 a 60.0	Expone un segundo grupo, otro tema. En este caso el profesor interviene durante la exposición, hace preguntas al grupo que expone.	No usa	Apoyo a la exposición. (SADE2)
18.	60.0 a 64.0	Expone el tercer grupo, lectura de su trabajo Igual que en el segmento anterior, el profesor interviene durante la exposición, hace preguntas al grupo que expone.	No usa	Apoyo a la exposición. (SADE2)
19.	64.0 a 67.0	Expone el cuarto grupo. Prácticamente no lee ni ocupa el computador. Igual que en el segmento anterior, el profesor interviene durante la exposición, hace preguntas al grupo que expone.	No usa	No usa
20.	67.0 a 70.0	El profesor entrega recomendaciones generales para todos/as		

Tabla: Sesión 4

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
21.	0.0 a 3.0	El profesor da instrucciones concernientes a la elaboración de una ficha o dossier para cargarlo en el blog con tres elementos: espacio tiempo, institucional y rol de la mujer en el mundo greco latino comparándolo con Chile actual.	No usa	No usa
22.	3.0 a 65.0	Trabajo en parejas haciendo la ficha comparativa. La profesora va grupo por grupo puntualizando las instrucciones y en particular los productos que deben ser “subidos” al blog. Entrega apoyo en términos de contenido.	No usa	Elaborar productos de aprendizaje (SADE3)
23.	65.0 a 67.0	El profesor hace un recuerdo de los contenidos y trabajos realizados durante las cuatro sesiones y lo que queda de la secuencia didáctica. Pide apagar las pantallas	No usa	No usa
24.	67.0 a 69.0	Muestra dos dossier elaborados por dos grupos, que califica como los mejor logrados	Mostrar ejemplos (SADP4)	No usa
25.	69.0 a 72.0	El profesor muestra dos ejemplos de los blogs más avanzados.	Mostrar ejemplos (SADP4)	No usa

Tabla: Sesión 5

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
26.	0.0 a 2.0	Instrucciones respecto de la actividad de la sesión la cual gira en torno a terminar el dossier y el blog, el cual será presentado al final de la clase.	No usa	No usa
27.	2.0 a 15.0	Trabajos en parejas en sus blogs y productos. Esta vez el apoyo va directamente por cuestiones “técnicas” para subir información al blog	No usa	Elaborar productos de aprendizaje (SADE3)
28.	15.0 a 18.0	Instrucciones para las exposiciones, define la actividad como evaluativa (otorgar valor) y solicita a los grupos prestar atención. Pide incidir al grupo con el trabajo “mejor logrado”	No usa	No usa
29.	18.0 a 45.0	Presentación de los blogs. La evaluación de los blogs se hace entre todos. El profesor va haciendo comentarios y correcciones al contenido de los blogs y las exposiciones de los grupos. Para todos los grupos se da la misma dinámica, el profesor va preguntando sobre el contenido, las imágenes que ocupan, hace síntesis del contenido. Abre preguntas a los otros grupos.	Apoyo a la conversación con los alumnos (SADP2)	Apoyo a las exposiciones (SADE2)
30.	45.0 a 60.0	Cierre. El profesor hace una síntesis orientada a los contenidos de la unidad. Hace preguntas a los estudiantes indicando quien le debe responder.	No usa	No usa

B) PROFESOR 2**Tabla: Sesión 1**

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
1.	0.0 a 12.0	Se reúnen en la sala de clases (sin computadores)*. El profesor explica la actividad en el laboratorio de computación.	No usa	No usa
2.	12.0 a 16.0	Llegan a la sala de computación en parejas buscan en la Intranet del colegio el documento que deben leer.	No usa	Siguen instrucciones (SADE6)
3.	16.0 a 18.0	El profesor comenta el texto, introduce su origen e importancia	No usa	No usa
4.	16.0 a 30.0	El profesor comienza a leer y comenta el documento (en formato papel) y los estudiantes siguen la lectura. El profesor va comentando el texto, haciendo preguntas puntuales a los estudiantes.	No usa	No usa
5.	30.0 a 36.0	Se deja de lado el documento y se comienza a hablar de los "orígenes" de la primera guerra mundial.	No usa	No usa
6.	36.0 a 40.0	El profesor da instrucciones respecto del procedimiento para acceder a las páginas y documentos que se revisaran en la Red. Estas se harán la próxima clase. Los alumnos no alcanzan a visualizar nada pues deben retirarse de la sala.	No usa	Acceder a información previamente seleccionada (SADE1)

Tabla: Sesión 2

	Tiempo (minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
7.	0.0 a 4.0	Recuerdo clase anterior (lectura del documento). Preguntas directas a alumnos/as. El profesor confirma o da la respuesta correcta.	No usa	No usa
8.	4.0 a 7.0	Los estudiantes ingresan a la carpeta en los computadores donde están las instrucciones de las actividades. El profesor va dirigiendo "paso a paso" la ruta de acceso hasta que llegan a un cuestionario en línea.	No usa	Siguen Instrucciones (SADE6)
9.	8.0 a 30.0	Los estudiantes completan cuestionario en línea. Deben ir contestando las preguntas en el cuaderno. El profesor se mueve por la sala revisando de vez en cuando lo que están haciendo los estudiantes o bien atendiendo a sus consultas	No usa	Realizar ejercicios (SADE8)
10.	30.0 a 37.0	Revisión de la primera pregunta del cuestionario. El profesor da la respuesta correcta, luego con preguntas específicas a los estudiantes desarrolla una exposición temática. Los estudiantes, en su mayoría siguen haciendo su trabajo en el computador	No usa	Realizar ejercicios (SADE8)
11.	37.0 a 40.0	El profesor les pide a los estudiantes que continúen con la segunda pregunta dada en la guía digital.	No usa	Acceder a información previamente seleccionada (SADE1)
12.	40.0 a 42.0	Cambio de actividad. Los estudiantes dejan el cuestionario incompleto. El profesor solicita ir a otra página Web (clsedehistoria.com) donde hay un recurso multimedial (imágenes y mapas).	No usa	Realizar ejercicios (SADE8)
13.	42.0 a 45.0	Los estudiantes visualizan el recurso multimedial	No usa	Visualizan información (SADE9)
14.	45.0 a 53.0	El profesor comenta respecto del contenido del recurso (que resulta ser una presentación) van visualizando las diapositivas una a una y el profesor las comenta. Pregunta a los estudiantes respecto de lo que aparece en el multimedia.	Apoyo a la exposición (SADP1)	Acceder a información previamente seleccionada (SADE1)
15.	53.0 a 63.0	El profesor indica nuevamente que vuelvan a la página inicial y de	No usa	Realizar

* Segmento no registrado en video.

		allí al cuestionario, para que continúen con el trabajo de contestar las preguntas.		ejercicios (SADE8)
16.	63.0 a 65.0	Finalización. El trabajo queda pendiente, nadie termina de contestar el cuestionario sin embargo se ha acabado la hora de clases y deben retirarse. No hay cierre.	No usa	No usa

Tabla: Sesión 3

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
17.	0.0 a 5.0	El profesor Carga video de youtube en notebook. Los estudiantes revisan “otras” cuestiones” en Internet. Se prepara la sala para exposición (data y telón)	No usa	Uso personal (SADE5)
18.	3.0 a 11.0	Repaso clase anterior. Pregunta sobre las respuestas al cuestionario	No usa	No usa
19.	11.0 a 17.0	Proyecta vídeo en telón a todos los estudiantes	Presentar contenidos curriculares (SADP4)	No usa
20.	17.0 a 41.0	El profesor expone mientras proyecta mapas de Europa en Power Point de antes, durante y después de las guerras mundiales.	Apoyo a su exposición oral (SADP1)	No usa
21.	41.0 a 45.0	Cierre. Preguntas a los estudiantes, las cuales son respondidas en definitiva siempre por el profesor	No usa	No usa

Tabla: Sesión 4

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
22.	0.0 a 3.0	Los estudiantes revisan “otras” cuestiones” en Internet (notas y redes sociales) mientras se prepara la sala para una exposición se instala el proyector multimedia y un telón	No usa	Uso personal (SADE5)
23.	3.0 a 10.0	Proyectando en el telón una presentación el profesor hace un repaso clase anterior.	Apoyo a su exposición oral (SADP1)	No usa
24.	10.0 a 18.0	Presenta información nueva de esta clase, con apoyo de la misma presentación (preparación de la guerra) carrera armamentista.		
25.	18.0 a 20.0	Los estudiantes son dirigidos a la página “clasedehistoria” para buscar dos documentos que deben descargar (14 puntos de Wilson y el tratado de Versalles).	No usa	Siguen instrucciones (SADE6)
26.	20.0 a 30.0	Trabajo de los estudiantes de lectura de documentos definidos por el profesor en Internet.	No usa	Acceder a información previamente seleccionada (SADE1)
27.	30.0 a 45.0	Exposición del profesor, analiza los documentos y sigue la presentación en power point.	Apoyo a su exposición oral (SADP1)	No usa
28.	45.0 a 67.0	Estudiantes ingresan nuevamente a la página Web (claseshistoria.com) y realizan ejercicios “interactivos” allí expuestos además de preparar un mapa conceptual en “papel”.	No usa	Realizar ejercicios (SADE8)
29.	67.0 a 70.0	Cierre. Síntesis de la Unidad Didáctica realizada por el profesor de manera oral y sin apoyo de recurso o material alguno	No usa	No usa

C) PROFESOR 3

Tabla: Sesión 1

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
1.	0.0 a 5.0	Introducción oral del profesor sobre el tema “la pobreza” que se trabaja en la unidad respectiva.	No usa	No usa
2.	5.0 a 8.0	Presentación en Power Point con imágenes y canción alusivas al tema. Todos escuchan y observan la presentación.	Presentar Contenidos (SADP4)	No usa
3.	8.0 a 10.0	Exposición del profesor comentando la presentación.	No usa	No usa
4.	10.0 a 15.0	El profesor comienza a interrogar a los estudiantes quienes comentan y discuten en voz alta la presentación y conceptos dados por el profesor: indigencia, marginalidad, exclusión, ingreso.	No usa	No usa
5.	15.0 a 19.0	Entrega y lectura de pauta para el trabajo (en formato papel) en parejas sobre búsqueda de información y elaboración de documento con datos estadísticos de la pobreza.	No usa	No usa
6.	19.0 a 60.0	Los estudiantes inician el trabajo en parejas, buscando información sobre los conceptos dados por el profesor. El profesor se mueve por la sala entregando apoyo a los grupos, sin que necesariamente se lo soliciten	No usa	Buscan información y documentos (SADE7)
7.	60.0 a 70.0	Revisión de los trabajos realizados. El profesor pregunta a los estudiantes respecto de los conceptos trabajados y ellos contestan según el concepto que les pregunte el profesor.	No usa	No usa
8.	70.0 a 74.0	El profesor solicita el envío del trabajo a su correo electrónico y se termina la sesión	No usa	No usa

Tabla: Sesión 2

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
9.	0.0 a 5.0	Introducción. Recuerdo de la clase anterior. Comentarios del profesor respecto del avance en los trabajos. Instrucciones para la actividad de la sesión: Revisar un Power Point que el profesor les entrega en formato digital con información estadística y conceptos.	No usa	No usa
10.	5.0 a 42.0	Los estudiantes inician el trabajo en parejas, trabajando con la información y el recurso dado por el profesor. El profesor se mueve por la sala entregando apoyo a los grupos, sin que necesariamente se lo soliciten	No usa	Acceden a información previamente seleccionada (SADE1)
11.	42.0 a 45	El profesor llama la atención sobre el retraso en la ejecución de las tareas, se termina la sesión. El profesor se queda con algunos grupos comentando sus trabajos en el computador	No usa	No usa

Tabla: Sesión 3

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
12.	0.0 a 6.0	El profesor llama la atención respecto de la demora en iniciar la clase y que hay muchos grupos que no han enviado sus trabajos. Entrega las instrucciones para el trabajo de esta sesión. El profesor hace un repaso “oral” de los conceptos hasta ahora desarrollados.	No usa	No usa
13.	6.0 a 9.0	Exposición del profesor apoyado en un Power Point en que lee un relato.	Presenta contenidos (SADP4)	No usa
14.	9.0 a 10.0	El profesor lee las instrucciones para la sesión, respecto del análisis de la información que aparece en un documento (power point) que se les ha referenciado (no es el mismo que la profesora ocupa con el relato).	No usa	No usa
15.	10.0 a 34.0	Los estudiantes inician el trabajo en parejas, buscando información sobre los conceptos dados por el profesor. El profesor se mueve por la sala entregando apoyo a los	No usa	Buscan información y documentos

		grupos, sin que necesariamente se lo soliciten.		(SADE7)
16.	35.0 a 37.0	El profesor recuerda las actividades atrasadas y el envío de los trabajos. Se acaba la sesión	No usa	No usa

Tabla: Sesión 4

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
17.	0.0 a 3.0	Instrucciones respecto de las actividades de la sesión: Se sigue con las actividades atrasadas.	No usa	No usa
18.	3.0 a 64.0	Los estudiantes inician el trabajo en parejas, buscando información sobre los conceptos dados por el profesor. El profesor se mueve por la sala entregando apoyo a los grupos, sin que necesariamente se lo soliciten.	No usa	Buscan información y documentos (SADE7)
19.	64.0 a 75.0	El profesor solicita a los estudiantes que compartan los resultados de los trabajos. El profesor indica directamente el nombre del estudiante que debe responder. El profesor comenta las respuestas dadas por los estudiantes. Adelanta la actividad para la próxima sesión.	No usa	No usa

Tabla: Sesión 5

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
20.	0.0 a 4.0	Instrucciones para el trabajo de la sesión, que consiste en buscar información de la pagina www.mideplan.cl para ver “soluciones” desde las políticas públicas al tema de la pobreza	No usa	No usa
21.	4.0 a 64.0	Los estudiantes inician el trabajo en parejas, buscando información sobre los conceptos dados por el profesor. El profesor se mueve por la sala entregando apoyo a los grupos, sin que necesariamente se lo soliciten.	No usa	Buscan información y documentos (SADE7)
22.	64.0 a 67.0	El profesor hace una síntesis de lo que se debe tener desarrollado hasta ahora e indica que la próxima sesión son las presentaciones del producto final (un afiche sobre la pobreza). Se cierra la clase	No usa	No usa

Tabla: Sesión 6

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
23.	0.0 a 2.0	El profesor indica que la actividad consiste en la presentación de los afiches. Que las parejas salgan a exponer voluntariamente.	No usa	No usa
24.	2.0 a 4.0	El primer grupo expone un dibujo en Paint. No hay preguntas ni comentarios	No usa	Apoyo a la exposición (SADE2)
25.	4.0 a 8.0	Segundo grupo. También exponen con apoyo de un dibujo en Paint. El profesor comenta brevemente este trabajo	No usa	Apoyo a la exposición (SADE2)
26.	8.0 a 13.0	El tercer grupo expone con un afiche en papel. El profesor comenta brevemente este trabajo	No usa	No usa
27.	13.0 a 17.0	Cuarto grupo. Exponen con apoyo de una fotografía digital. El profesor comenta brevemente este trabajo	No usa	Apoyo a la exposición (SADE2)
28.	17.0 a 27.0	Quinto grupo. Se demoran en el inicio por ciertas dificultades “técnicas” con la presentación. Exponen con apoyo de unas diapositivas en power point. El profesor comenta brevemente sobre lo expuesto	No usa	Apoyo a la exposición (SADE2)
29.	27.0 a 32.0	Sexto grupo. Expone con un afiche en papel.	No usa	No usa
30.	32.0 a 36.0	El profesor hace una síntesis de la Unidad Didáctica en términos temáticos y conceptuales. Se cierra la sesión.	No usa	No usa

D) PROFESOR 4**Tabla: Sesión 1**

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
1.	0.0 a 4.0	Instrucciones respecto del modo de trabajar durante la sesión.	No usa	No usa
2.	4.0 a 13.0	Exposición del profesor apoyado de Power Point (la define como “reactivación de conocimientos previos”). Presentación básicamente sobre los conceptos, lee el objetivo de la sesión.	Apoyo a su exposición oral (SADP1)	No usa
3.	13.0 a 15.0	Entrega y lectura colectiva de Guía de Trabajo.	No usa	No usa
4.	15.0 a 58.0	Trabajo en parejas. Hacen un Power Point buscando información e imágenes en Internet sobre conceptos asociados al tema de la Descolonización.	No usa	Buscan información y documentos (SADE7)
5.	58.0 a 64.0	El profesor solicita el envío del trabajo a su correo para su exposición en la siguiente sesión	No usa	Envían mensaje (SADE4)
6.	64.0 a 71.0	Exposición del profesor en que define los conceptos que fueron investigados por los estudiantes durante la clase. Se define como cierre de la clase.	No usa	No usa

Tabla: Sesión 2

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
7.	0.0 a 5.0	Se preparan las exposiciones de los trabajos realizados la clase anterior y enviados por mail al profesor.	No usa	No usa
8.	5.0 a 10.0	El primer grupo lee lo que ha respondido.	No usa	Apoyo a la exposición (SADE2)
9.	10.0 a 17.0	Segundo grupo también lee.	No usa	Apoyo a la exposición (SADE2)
10.	17.0 a 23.0	Tercer grupo, lo mismo.	No usa	Apoyo a la exposición (SADE2)
11.	23.0 a 29.0	Cuarto grupo, se reitera el modo de lectura.	No usa	Apoyo a la exposición (SADE2)
12.	29.0 a 34.0	Quinto grupo, deben buscar la presentación en el correo electrónico del profesor. Se demora el inicio. Len la información del Power point	No usa	Apoyo a la exposición (SADE2)
13.	34.0 a 40	El profesor hace un comentario general de las exposiciones básicamente aclarando algunos conceptos	No usa	No usa

Tabla: Sesión 3

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
14.	0.0 a 2.0	Explicación del trabajo que se hará durante esta sesión. Indica el objetivo.	No usa	No usa
15.	2.0 a 5.0	El profesor presenta en power point conceptos y hace preguntas dirigidas a los estudiantes por sus definiciones. Corrige, rectifica o amplía las respuestas	Apoyo a su exposición oral (SADP1)	No usa
16.	5.0 a 8.0	Instrucciones específicas del trabajo a realizar durante la sesión, que consiste en hacer un “ensayo y síntesis” en Word del período de descolonización basándose en un documento que les entrega en formato papel y búsqueda realizada en Internet.	No usa	No usa
17.	8.0 a 64.0	Comienza el trabajo en parejas de realización del ensayo.	No usa	Buscan información y documentos (SADE7)
18.	64.0 a 66.0	El profesor despide a los estudiantes solicitando el envío del trabajo terminado a su correo electrónico ya que no alcanzan a concluirlo en la sesión	No usa	No usa

Tabla: Sesión 4

Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción
-----	Prueba en Word. Actividad no realizada por problemas de conectividad que impidieron bajar el documento desde el correo del profesor, se posterga para una próxima clase pero en formato papel.

E) PROFESOR 5

Tabla: Sesión 1

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
1.	0.0 a 2.0	Presentación de la Unidad Didáctica	Apoyo a su exposición oral (SADP1)	No usa
2.	2.0 a 7.0	El profesor muestra el blog de la Unidad en que están contenidos los temas, grupos y link para buscar información.	No usa	Visualizan información (SADE9)
3.	7.0 a 10.0	Presentación en Power Point de Contenidos y aprendizajes esperados de la sesión	Apoyo a su exposición oral (SADP1)	No usa
4.	10.0 a 65.0	El profesor expone los contenidos de la unidad temática con apoyo de un power point.	Apoyo a su exposición oral (SADP1)	No usa
5.	65.0 a 80.0	Trabajo grupal. Recién los estudiantes encienden los ordenadores, y comienzan con la revisión de las páginas Web referenciadas en el blog para buscar información de los temas asignados a cada grupo.	No usa	Acceder a información previamente seleccionada (SADE1)

Tabla: Sesión 2

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
6.	0.0 a 5.0	Lectura de noticias del día por parte de un estudiante.	No usa	No usa
7.	5.0 a 7.0	Instrucciones para el trabajo de la sesión: Buscar información en Internet. El profesor recalca que solo se dediquen a "buscar" información y la siguiente clase hacen el blog.	No usa	No usa
8.	7.0 a 52.0	Se retoma el trabajo iniciado al final de la sesión anterior. Trabajo grupal de búsqueda de información sobre los temas asignados a cada grupo en Internet, el profesor realiza un apoyo grupo por grupo en orden de temas asignados, pasa por todos los grupos.	No usa	Buscan información y documentos (SADE7)

Tabla: Sesión 3

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
9.	0.0 a 7.0	Lectura de noticias del día por parte de un estudiante.	No usa	No usa
10.	7.0 a 11.0	El profesor da instrucciones sobre la actividad de la sesión y hace entrega de la pauta de evaluación de las disertaciones de la clase siguiente. Revisan (lee el profesor) la pauta en voz alta va explicando los diferentes aspectos.	No usa	No usa
11.	11.0 a 62.0	Trabajo en grupos, búsqueda de información y realización del blog que se presentará la clase siguiente. Esta vez el profesor entrega apoyo según se lo soliciten los estudiantes	No usa	Buscan información y documentos (SADE7)

Tabla: Sesión 4

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
12.	0.0 a 18.0	Se organiza todo para que exponga el primer grupo. Presentación del primer grupo, básicamente lectura de texto.	No usa	Apoyo a la exposición (SADE2)
13.	18.0 a 28.0	Presentación segundo grupo. Actitud del profesor Pasiva, sin intervención ni preguntas de los compañeros	No usa	Apoyo a la exposición (SADE2)

14.	28.0 a 41.0	Presentación tercer grupo. Actitud del profesor Pasiva, sin intervención ni preguntas de los compañeros	No usa	Apoyo a la exposición (SADE2)
15.	41.0 a 52.0	Presentación cuarto grupo. Actitud del profesor Pasiva, sin intervención ni preguntas de los compañeros	No usa	Apoyo a la exposición (SADE2)

F) PROFESOR 6:

Tabla: Sesión 1 (C6)

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
1.	0.0 a 4.0	El profesor de instrucciones respecto del modo de trabajo y el objetivo de la sesión.	No usa	No usa
2.	4.0 a 10.0	Revisión por parejas de la página Web creada por el profesor especialmente para esta Unidad didáctica*. El profesor va mostrando la Web que servirá de plataforma base para realizar los trabajos, esta Web ha sido especialmente creada por el profesor para esta secuencia didáctica.	Apoya la exposición oral SADP1	No usa
3.	10.0 a 35.0	Trabajo autónomo por parejas siguiendo las instrucciones que se dan en la página Web. Las parejas trabajan en la primera actividad de la Web, principalmente buscando información en páginas definidas previamente. El profesor se mueve por la sala apoyando en algunos casos, solo cuando se lo solicitan	No usa	Buscan información y documentos SADE7
4.	35.0 a 42.0	El profesor solicita dejar el trabajo hasta allí ejecutado y comenta de modo general los avances observados en el trabajo de las parejas.	No usa	No usa

Tabla: Sesión 2 (C6)

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
5.	0.0 a 2.0	Presentación objetivos y actividades de la sesión.	No usa	No usa
6.	2.0 a 10.0	El profesor va computador por computador cerciorándose que cada pareja ingrese a la segunda actividad propuesta.	No usa	Siguen Instrucciones SADE6
7.	10.0 a 80.0	Los estudiantes trabajan autónomamente en parejas en base a las indicaciones contenidas en la página Web. Se repite el modo de trabajo, las parejas trabajan en la Web y el profesor se mueve por la sala respondiendo consultas cuando las hay.	No usa	Buscan información y documentos SADE7
8.	80.0 a 82.0	El profesor recuerda plazos y actividades en términos generales.	No usa	No usa

Tabla: Sesión 3 (C6)

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
9.	0.0 a 3.0	Instrucciones del modo de trabajo y del objetivo de la sesión, consignados en la actividad 3 de la Web.	No usa	No usa
10.	3.0 a 30.0	Trabajo autónomo por parejas en la página Web diseñada. Se repite el modo de trabajo, las parejas trabajan en la Web y el profesor se mueve por la sala respondiendo consultas cuando las hay	No usa	Buscan información y documentos SADE7
11.	30.0 a 45.0	La profesora solicita a los estudiantes responder autoevaluación en línea.	No usa	Realizar ejercicios SADE8

* Al respecto la Web tenía la siguiente dirección, historiamedieval.webcindario.com, actualmente no esta vigente pues el sitio en que estaba alojada la eliminó por no tener visitas.

Tabla: Sesión 4 (C6)

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
12.	0.0 a 3.0	El profesor da instrucciones y presenta el objetivo de la sesión. Esta vez insiste en los plazos y en el atraso de algunas parejas.	No usa	No usa
13.	3.0 a 82.0	Trabajo autónomo por parejas en la página Web diseñada. Esta vez orientado a preparar la presentación (o blog) que deben presentar como trabajo final	No usa	Elaborar productos de aprendizaje SADE3
14.	82.0 a 86.0	El profesor consigna que solo una pareja ha terminado el producto por tanto deja el término de este como tarea, la cual debe ser entregada la siguiente clase. Se da por cerrada la secuencia didáctica	No usa	No usa

G) PROFESOR 7:**Tabla: Sesión 1**

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
1.	0.0 a 3.0	Instrucciones generales de la actividad, objetivos de la clase	No usa	No usa
2.	3.0 a 22.0	Expone contenido con apoyo de presentación	Apoya la exposición oral SADP1	No usa
3.	22.0 a 44.0	Los estudiantes intervienen y cambian un mapa conceptual en sus computadores	No usa	Realizan ejercicios SADE8
4.	44.0 a 65.0	Analiza mapa conceptual con preguntas y respuestas con los estudiantes	Apoya la conversación con los alumnos SADP2	No usa
5.	65.0 a 76.0	Cierra la sesión con trabajo en los cuadernos de los estudiantes y comentarios	No usa	No usa

Tabla: Sesión 2

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
6.	0.0 a 2.0	Instrucciones generales de la actividad, objetivos de la clase	No usa	No usa
7.	2.0 a 8.0	El profesor les indica una página Web con información estadística. Los estudiantes de manera individual la buscan en los computadores	No usa	Acceden a información previamente seleccionada SADE1
8.	8.0 a 12.0	Resumen oral, de parte del profesor, de contenidos de la unidad	No usa	No usa
9.	12.0 a 54.0	Los estudiantes elaboran gráficos en planilla electrónica y analizan la información	No usa	Realizan ejercicios SADE8
10.	54.0 a 72.0	Comparten y discuten sobre la información estadística y los gráficos que se despliegan en las pantallas de los computadores	Apoya la conversación con los alumnos SADP2	No usa

Tabla: Sesión 3

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
11.	0.0 a 20.0	Resumen de contenidos. Exposición oral del profesor	No usa	No usa
12.	20.0 a 68.0	Estudiantes trabajan recopilando información para traspassarla a un archivo de procesador de texto.	No usa	Elaboran producto de aprendizaje SADE3
13.	68.0 a 75.0	Cierre, los estudiantes envían por mail el texto al profesor.	No usa	Envían mensajes SADE4

H) PROFESOR 8:

Tabla: Sesión 1

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
1.	0.0 a 3.0	El profesor entrega instrucciones sobre el trabajo que se realizara en el laboratorio de computación	No usa	No usa
2.	3.0 a 7.0	Búsqueda de información sobre el "sincretismo cultural"	No usa	Buscan información y documentos SADE7
3.	7.0 a 12.0	Expone y muestra una pauta del trabajo, indica como deben descargarla desde el correo del curso	Apoyo a su exposición oral SADP1	No usa
4.	12.0 a 72.0	Estudiantes continúan la búsqueda de información, esta vez para elaborar un productos específico, un mapa, que deben enviar al final al mail del profesor	No usa	Elaboran productos de aprendizaje SADE3
5.	72.0 a 74.0	Solicita el envío del trabajo a su mail, ya que los estudiantes no lo terminan durante la clase	No usa	No usa

Tabla: Sesión 2

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
6.	0.0 a 6.0	Instrucciones y repaso de contenidos	No usa	No usa
7.	6.0 a 78.0	Elaboran "organizadores avanzados" sobre el tema de los procesos de emancipación en Chile y América	No usa	Elaboran productos de aprendizaje SADE3
8.	78.0 a 81.0	Cierre, da instrucciones sobre el término del trabajo y su envío al correo cuando este terminado	No usa	No usa

Tabla: Sesión 3

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
9.	0.0 a 8.0	Preparación de computador y data para las presentaciones (mapa y esquema)	No usa	No usa
10.	8.0 a 15.0	Primera grupo expone el trabajo	No usa	Apoyan la exposición. SADE2
11.	15.0 a 21.0	Segundo grupo expone el trabajo	No usa	Apoyan la exposición. SADE2
12.	21.0 a 27.0	Tercer grupo expone el trabajo	No usa	Apoyan la exposición. SADE2
13.	27.0 a 35.0	Cuarto grupo expone el trabajo	No usa	Apoyan la exposición. SADE2
14.	35.0 a 44.0	Quinto grupo expone el trabajo	No usa	Apoyan la exposición. SADE2
15.	44.0 a 52.0	Sexto grupo expone el trabajo	No usa	Apoyan la exposición. SADE2
16.	52.0 a 60.0	Séptimo grupo expone el trabajo	No usa	Apoyan la exposición. SADE2
17.	60.0 a 69.0	Octavo grupo expone el trabajo	No usa	Apoyan la exposición. SADE2
18.	69.0 a 75.0	Noveno grupo expone el trabajo	No usa	Apoyan la exposición. SADE2
19.	75.0 a 78.0	Cierre de la clase, resumen de contenidos y comentario general a todas las exposiciones	No usa	No usa

I) PROFESOR 9:**Tabla: Sesión 1**

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
1.	0.0 a 6.0	El profesor entrega instrucciones sobre el trabajo de la sesión	No usa	No usa
2.	6.0 a 12.0	El profesor muestra un ejemplo de producto que se debe realizar en la actividad (diaporama). Ingresar a youtube	Muestra ejemplos de productos SADP3	No usa
3.	12.0 a 17.0	El profesor expone contenido de la unidad	No usa	No usa
4.	17.0 a 55.0	Trabajo por grupo de los estudiantes buscando información sobre el tema que le ha correspondido a cada grupo. El profesor va asesorando grupo por grupo respecto de la selección del tema	No usa	Buscan información y documentos SADE7
5.	55.0 a 65.0	Cierre de la actividad, el profesor solicita a los grupos le envíen por correo electrónico el material que han encontrado, chequea su correo para ver si los grupos le han enviado el trabajo	No usa	Envían mensajes SADE4

Tabla: Sesión 2

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
6.	0.0 a 10.0	El profesor reparte a los grupos un documento con la asignación de tareas y la pauta para analizar diaporamas. Los estudiantes se distribuyen roles según la propuesta que les entrega el profesor	No usa	No usa
7.	10.0 a 15.0	El profesor intenta resolver un problema con la red, solo algunos computadores tienen acceso.	No usa	No usa
8.	15.0 a 18.0	Da instrucciones sobre el trabajo de la clase que consiste en aprender a usar el Movie maker	No usa	No usa
9.	18.0 a 55.0	Expone sobre las características del Movie maker, mientras los estudiantes siguen sus instrucciones en sus computadores	Apoya la exposición oral SADP1	No usa
10.	55.0 a 70.0	Los estudiantes realizan un ensayo de diaporama en Movie Maker. El profesor va grupo por grupo revisando dicho trabajo	No usa	Realizan ejercicios SADE8

Tabla: Sesión 3

	Tiempo (en minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
11.	0.0 a 75.0	Los estudiantes ingresan buscan información y preparan su diaporama. El profesor solo se preocupa de apoyar en la búsqueda de información y en la edición del diaporama, grupo por grupo.	No usa	Elaboran producto de aprendizaje SADE3

Tabla: Sesión 4

	Tiempo (minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
12.	0.0 a 36.0	Los estudiantes ingresan a sus trabajos que deben presentar para realizar los últimos ajustes y subirlo a youtube	No usa	Realizan ejercicios SADE8
13.	36.0 a 41.0	Exposición primer grupo	No usa	Apoyan la exposición oral SADE2
14.	41.0 a 46.0	Exposición segundo grupo	No usa	Apoyan la exposición oral SADE2
15.	46.0 a 53.0	Exposición tercer grupo	No usa	Apoyan la exposición oral SADE2
16.	53.0 a 58.0	Exposición cuarto grupo	No usa	Apoyan la exposición oral SADE2

17.	58.0 a 64.0	Exposición quinto grupo	No usa	Apoyan la exposición oral SADE2
18.	64.00 a 76.0	Completan autoevaluación	No usa	No usa

J) PROFESOR 10:

Tabla: Sesión 1

	Tiempo (minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
1.	0.0 a 2.0	Distribución de grupos por computadores	No usa	No usa
2.	0.2 a 0.5	Muestra la ruta para acceder a una pagina Web en que esta la propuesta de trabajo, los estudiantes siguen la secuencia	No usa	Siguen instrucciones SADE6
3.	0.5 a 14.0	Los estudiantes realizan una revisión de la página Web que les ha indicado el profesor. El profesor supervisa que todos lo hagan y ayuda a los que tiene dificultades	No usa	Acceden a información previamente seleccionada SADE1
4.	14.0 a 25.0	Leen en conjunto la información contenida en el sitio Web	Apoya la exposición oral SADP1	No usa
5.	25.0 a 35.0	Da instrucciones para que los estudiantes descarguen un power point desde la Web	No usa	Siguen instrucciones SADE6
6.	35.0 a 67.0	El profesor realiza una exposición oral del contenido apoyado en el power point que los estudiantes han descargado	Apoya su exposición oral SADP1	No usa
7.	67.0 a 70.0	Cierre de la actividad, los estudiantes apagan los computadores y se retiran de la sala	No usa	No usa

Tabla: Sesión 2

	Tiempo (minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
8.	0.0 a 2.0	El profesor entrega instrucciones sobre el trabajo que deben realizar	No usa	No usa
9.	2.0 a 8.0	Los estudiantes ingresar al sitio Web del curso, según las indicaciones que les da el profesor de modo oral	No usa	Siguen instrucciones SADE6
10.	8.0 a 17.0	Los estudiantes revisan la información sobre la sesión que se encuentra en el sitio Web	No usa	Acceden a información previamente seleccionada SADE1
11.	17.0 a 32.0	El profesor muestra dos ejemplos de revistas digitales a los estudiantes	Muestra ejemplos de productos SADP3	No usa
12.	32.0 a 75.0	Los estudiantes trabajan en los temas que debe investigar cada grupo, el profesor se dedica a organizar los grupos distribuyendo a los estudiantes y asignando los temas	No usa	Buscan información y documentos SADE7

Tabla: Sesión 3

	Tiempo (minutos)	Segmentos de Interacción	Tipo de uso TIC Profesor	Tipo de uso TIC Estudiante
13.	0.0 a 5.0	Organización del trabajo y distribución de los grupos. Se encienden los computadores, los estudiantes se ordenan por grupos en los computadores para comenzar el trabajo, el profesor controla que esta organización	No usa	No usa

14.	0.5 a 7.0	Instrucciones, el profesor de modo oral va indicando recordando la tarea que debe realizar cada grupos	No usa	Siguen instrucciones SADE6
15.	0.7 a 61.0	Los estudiantes completan una ficha en Word sobre la información que traen ya recopilada desde sus casas. El profesor va grupo por grupo apoyando en el traspaso de dicha información	No usa	Elaboran producto de aprendizaje SADE3
16.	61.0 a 73.0	Cierre de la clase. El profesor entrega instrucciones para terminar y guardar el documento y enviarlo por correo electrónico al mail del profesor, lo cual solo logran hacer algunos grupos.	No usa	Siguen instrucciones SADE6

Anexo 4:

Ejemplos de episodios de interacción con uso de TIC en los segmentos de actuación por cada profesor.

En este anexo se exponen algunos episodios identificados en cada caso con la respectiva caracterización de cada uno a través de uno o más ejemplos concretos, que vienen a ser la evidencia en la práctica de cada profesor de dicho episodio

A) Episodios y ejemplos P1

Episodio	Código	Caracterización de ejemplo concreto
1. EI-TIC2	C1E1	El profesor indica a los estudiantes los pasos para que ingresen a la Web donde esta alojada la autoevaluación .
2. EI-TIC3	C1E2	El profesor da los pasos para que puedan subir información al blog
3. EI-TIC5	C1E3	Se pasea y apoya el procedimiento de respuesta (deben ir anotando las preguntas que contestan mal) dialoga constantemente con los estudiantes en voz alta sobre “cómo les esta leyendo” “que se relajen” y uno que otro apoyo a las respuestas No esta mas de 20 segundos con cada pareja
4. EI-TIC19	C1E4	Los estudiantes usan la Internet para completar una autoevaluación de conocimientos previos, el profesor supervisa que se ejecute la tarea.
5. EI-TIC15	C1E5	El profesor supervisa el trabajo de los estudiantes mientras contestan una autoevaluación en línea . El profesor va pareja por pareja y comenta los niveles de las respuestas en que se encuentra cada pareja.
6. EI-TIC15	C1E6	Trabaja pareja por pareja apoyando el proceso de elaboración del cuadro comparativo
7. EI-TIC15	C1E7	El profesor va computador por computador conversando con las parejas sobre los productos que deben “subir” al blog
8. EI-TIC13	C1E8	Usa un mapa que aparece en la Web y pregunta a los estudiantes ¿Qué opinan de la geografía física de Grecia? Hace una relación con las formas de relieve de Chile.
9. EI-TIC23	C1E9	Resuelve un problema con la dirección en un computador, la escribe.
10. EI-TIC15	C1E10	Un estudiante pregunta cómo subo el trabajo Solicita terminar los productos que faltan por subir al blog. El profesor va computador por computador apoyando a las parejas en cuanto a verificar los productos que deben “subir” al blog. Trabajos en parejas en sus blogs y productos. Esta vez el apoyo va directamente por cuestiones “técnicas” para subir información al blog
11. EI-TIC1	C1E11	Ingresan a procesador de texto Word para “insertar un tabla” de cuatro columnas y siete filas. El profesor a partir de preguntas va dando las instrucciones de los criterios que han de ser comparados.
12. EI-TIC15	C1E12	Trabaja pareja por pareja apoyando el proceso de elaboración del cuadro comparativo Un estudiante pregunta en voz alta: ¿Cuántos hechos por cada época? El profesor responde: Esa es una decisión que tu debes tomar
13. EI-TIC18	C1E13	A partir de una conversación con una pareja hace un comentario a toda la clase sobre las polis griegas se genera un Dialogo Abierto sobre el tema. Cuando un grupo llega a la respuesta indica <i>“ahí esta, ahora busca en como ponerlo en la comparación” ya van construyendo una “concepción de ciudad” comparativa</i> Interroga a una pareja respecto de los conceptos de “Estado” y “Ciudad en comparación ¿cómo entendían y como entendemos la ciudad? Abre la conversación a otros grupos... un estudiante da una respuesta “Bien” dice el profesor...

14. EI-TIC10	C1E14	Luego de la exposición de un grupo el profesor les pregunta ¿Por qué pusieron esta imagen?, luego de un Diálogo entre profesor y estudiantes de la pareja que expone abre el Diálogo al resto de los Estudiantes
15. EI-TIC5	C1E15	En voz alta a todos: “Recuerden poner la fuente de donde sacaron la información” Solicita apagar las pantallas para recordar cuestiones de productos y compromisos durante la Unidad didáctica
16. EI-TIC12	C1E16	El profesor Muestra la estructura y los componentes que tiene el Blog de un grupo, mientras el resto observa.
17. EI-TIC18	C1E17	Un estudiante pregunta en voz alta: ¿Cuántos hechos por cada época? El profesor responde: Esa es una decisión que tu debes tomar Hace un recuerdo en voz alta a todo el curso “Recuerden que sus líneas de tiempo han de ser comparadas”

B) Episodios y ejemplos P2

Episodio	Código	Caracterización ejemplos
1. EI-TIC19	P2E1	Toda vez que el profesor supervisa que todos entren a la página indicada y en voz alta a todo el curso lee la primera pregunta del cuestionario para recordárselas y sepan que información han de buscar en la Web. Todo esto lo hace paseándose por la sala.
2. EI-TIC6	P2E2	Mientras los estudiantes trabajan en las actividades propuestas en la Web el profesor, en voz alta: “les recuerdo que estamos en primera guerra mundial”
3. EI-TIC2	P2E3	En voz alta recuerda que deben contestar los cuestionarios recordando la dirección desde donde deben buscar la información
4. EI-TIC3	P2E4	El profesor proporciona las indicaciones para dirigirse a una carpeta , para abrir dos documentos que deben ser leídos por los estudiantes
5. EI-TIC15	P2E5	El profesor se pasea por la sala deteniéndose en los diferentes grupos dando indicaciones para que hagan las respectivas actividades, en este caso, contestar un cuestionario en sus cuadernos con la información que sacan de documentos digitales entregados y páginas Web
6. EI-TIC9	P2E6	Los estudiantes acceden a una presentación dirigidos por el profesor, se cerciora que todos tengan en sus pantallas el mismo mapa de la presentación. Empieza a exponer el contenido del mapa que se visualiza en las pantallas . Pasan a la siguiente imagen da instrucciones para llegar al mapa que desea, se cerciora que todos estén en el mapa
7. EI-TIC14	P2E7	Los estudiantes buscan dos documentos puestos previamente en los computadores. El profesor presta ayuda para “encontrar” los documentos. Los estudiantes leen cada uno en un computador .
8. EI-TIC8	P2E8	Inicia presentación, sala oscura todos mirando el telón . Pregunta hacia los estudiantes. Un estudiante responde. La profesora ratifica y da la respuesta. Sigue la exposición, un estudiante hace una pregunta el profesor responde. Sigue la exposición, hace una pregunta a los estudiantes, un estudiante responde, el profesor da la respuesta. Sigue la exposición. Nueva diapositiva, sigue la exposición. Termina la exposición. Los estudiantes abren una carpeta donde hay documentos
9. EI-TIC5	P2E9	El profesor supervisa que todos entren a la página indicada. Insiste que deben “responder en sus cuadernos” , se dirige a resolver las dudas de un grupo, se pasea por la sala, de vez en cuando interviene en el trabajo de algún grupo. En voz alta a todo el curso lee la primera pregunta del cuestionario para recordar lo que deben contestar.
10. EI-TIC10	P2E10	Detiene la clase y solicita responder la pregunta primera del cuestionario, algunos estudiantes prestan atención la mayoría sigue trabajando en los ordenadores
11. EI-TIC21	P2E11	Un grupo de estudiantes llama al profesor para preguntarle por la respuesta a una pregunta del cuestionario, el profesor mostrando un mapa en el ordenador les va indicando que responder

C) Episodios y ejemplos P3

Episodio	Código	Caracterización ejemplo
1. EI-TIC7	P3E1	El profesor a través de una Presentación en Power Point con imágenes y canción alusivas al tema presenta un diaporama , mientras todos escuchan y observan. Exposición del profesor apoyado en un Power Point en que lee un relato .
2. EI-TIC19	P3E2	Los estudiantes en grupos de trabajo comienzan a desarrollar las actividades propuestas en los ordenadores. De vez en cuando el profesor hacer recordatorios en voz alta a todo el curso, pero principalmente cada grupo va realizando de manera autónoma los ejercicios . El profesor se pasea por la sala y presta apoyo en la medida que se lo solicitan.
3. EI-TIC15	P3E3	Los estudiantes en grupos de trabajo comienzan a desarrollar las actividades propuestas en los ordenadores. De vez en cuando el profesor hacer recordatorios en voz alta a todo el curso, pero principalmente cada grupo va realizando de manera autónoma los ejercicios . El profesor se pasea por la sala y presta apoyo en la medida que se lo solicitan.
4. EI-TIC5	P3E4	En voz alta el profesor llama la atención de los estudiantes recordándoles lo que se pide en la tarea encomendada: “Chicos nos estamos pegando en el tema de las necesidades”. “Chicos... se están demorando en el tema de las necesidades... el tema de los factores, de las necesidades es súper recurrente no deberían estar tanto en esto... estaba pensado para terminarlo rápidamente, el propósito de esta actividad es conocer criterios ... ¿Cómo se mide la pobreza?... Mediante qué método
5. EI-TIC23	P3E5	Un grupo no puede acceder a Internet , revisan el computador mueven cables, no se resuelve y cambia al grupo de computador
6. EI-TIC22	P3E6	Se sienta a trabajar con un estudiante y le ayuda a hacer la presentación
7. EI-TIC20	P3E7	El primer grupo expone un dibujo en Paint. El profesor pregunta: ¿ alguna pregunta a sus compañeros? ... (no hay) “Ya pues muchas gracias”. Destaca que este grupo termino su trabajo en el plazo
8. EI-TIC16	P3E8	Luego de la exposición del Cuarto grupo. El profesor comenta y les hace una pregunta ... Contestan ¿Y que hacemos con este trabajo? (No hay respuesta) Pregunta sobre si indagaron más sobre qué se esta haciendo para superar la pobreza Les voy a dar una tarea el “creo” es como empezamos la tarea... La tarea es que se apropien de esta realidad... se comprometan, ahora que conocemos un poquito, sepamos como “atinar”
9. EI-TIC17	P3E9	El profesor pregunta ¿cómo hiciste este trabajo? ¿Qué herramienta utilizaste? Respuesta: “Power point”

D) Episodios y ejemplos P4

Episodio	Código	Caracterización ejemplo
1. EI-TIC11	P4E1	Expone en sala oscura, con proyector de diapositivas, muestra fotografías . Pregunta ¿quienes son estos personajes? Pregunta la relación entre ellos... “Acuérdense... el contexto de la guerra fría” ¿Cuándo empieza la guerra fría? Pide a un estudiante que lea la pregunta que aparece en la diapositiva ¿Cómo se encontraba Europa en este período? (después de la segunda guerra mundial). Otro estudiante lee otra pregunta Define lo que es “descolonización” Muestra un mapamundi, explica...
2. EI-TIC8	P4E2	Al cierre de la primera sesión hace una presentación en power point donde presenta las definiciones de los conceptos que debieron indagar los estudiantes durante esta clase.

3. EI-TIC23	P4E3	Una pareja “pierde” el archivo en el cual están escribiendo el ensayo, lo busca, trata de encontrarlo, no lo logra. “tendrán que hacerlo de nuevo”
4. EI-TIC19	P4E4	“Silencio vayan terminando”, insiste “ya vayan terminando” Va pareja por pareja certificándose que todas hayan terminado... una pareja no ha terminado “ya déjenlo hasta ahí que todos han terminado”
5. EI-TIC15	P4E5	Indica a una pareja como deben poner la información (orden y secuencia) en el power point. Supervisa cuanto les falta a cada pareja para terminar el power point.
6. EI-TIC4	P4E6	Anota en la pizarra su correo electrónico El profesor solicita el envío del trabajo a su correo Se queda con una pareja y hace la operatoria para el envío Se cerciora que todos lo hayan enviado Refiriéndose a todo el curso ¿“ya chicos lo enviaron?”
7. EI-TIC20	P4E7	El profesor se sienta, escucha observa como cada grupo lee lo que tiene en sus presentaciones sin intervenir.
8. EI-TIC10	P4E8	En la segunda disertación, a partir de que presentan más de una definición para un concepto les pide al resto de los compañeros que “escojan” cual de las que proponen sería mas adecuada para el contexto que están estudiando... se genera un breve diálogo y se escoge una de ellas.
9. EI-TIC22	P4E9	Un grupo manifiesta una dificultad con su trabajo, “perdieron su trabajo”, les ayuda a buscarlo, no logran encontrarlo, “deben hacerlo de nuevo”. Se sienta con ellos y empieza a hacer el trabajo con ellos. Les ayuda a escribir le “ensayo” (incluso les “dicta” lo que deben escribir). Luego de atender una consulta de otra pareja, vuelve a trabajar en el ensayo, les sigue “dictando” ,
10. EI-TIC24	P4E10	Se sienta en el escritorio y revisa su computador, trabaja en un documento y lee su correo. Los estudiantes siguen trabajando, en dos ocasiones en voz alta les pide silencio y que trabajen sin levantarse de su lugar.

E) Episodios y ejemplos P5

Episodio	Código	Caracterización ejemplo
1. EI-TIC8	P5E1	En la primera sesión el profesor esta más de 50 minutos exponiendo apoyado en un power point el contenido de la unidad. En el Power Point aparecen preguntas con alternativas, le pregunta cada vez que aparece una, a un estudiante que diga la alternativa correcta, luego e profesor explica y justifica el tema específico presentado en la respuesta. En la misma exposición, muestra dos imágenes y desarrolla un discurso comparando la realidad de la pobreza a fines del siglo XIX y en la actualidad
2. EI-TIC19	P5E2	Al final de su exposición pide a los estudiantes ingresar al blog, se pasea por la sala supervisando que todos ingresen correctamente.
3. EI-TIC21	P5E3	Mientras los estudiantes navegan por Internet buscando información sobre el tema que les ha tocado a cada grupo, el profesor va apoyando a los grupos sobre el contenido temático que cada cual esta buscando, por ejemplo, con un grupo por casi 3 minutos se queda explicándoles como fueron creciendo las ciudades desordenadamente
4. EI-TIC5	P5E4	Recuerda los propósitos de la actividad diciendo en voz alta a todos: “es más simple de lo que parece”... “por ejemplo si tienen que hablar de la economía deben poner una imagen y desde allí describir la crisis del salitre y...” “La disertación son solo 10 minutos”
5. EI-TIC20	P5E5	Durante la cuarta y ultima sesión los estudiantes exponen sus trabajos, el profesor se sienta, se dedica a escuchar y observar (completar una pauta de evaluación) no habiendo comentarios ni preguntas ni de él ni de los compañeros.
6. EI-TIC13	P5E6	Ante la pregunta de un grupo, el profesor en voz alta a todo el grupo les pregunta respecto de la preparación de la presentación, se para delante de todos y empieza a preguntar sobre las presentaciones de la siguiente clase
7. EI-TIC15	P5E7	Trabajo grupal de búsqueda de información sobre los temas asignados a cada grupo en Internet, el profesor realiza un apoyo grupo por grupo en orden de temas asignados, pasa por todos los grupos.
8. EI-TIC18	P5E8	En voz alta el profesor recuerda; “que es una economía monoexportadora” mientras los estudiantes siguen trabajando en los ordenadores,

F) Episodios y ejemplos P6

Episodio	Código	Caracterización ejemplo
1. EI-TIC2	P6E1	El profesor toda vez que ha dado las instrucciones de modo general, va grupo por grupo indicando nuevamente como ingresar a la Web del curso y que deben hacer durante esta sesión
2. EI-TIC3	P6E2	El profesor da instrucciones para acceder a una página Web en que estén contenidos las actividades y recursos previsto para la sesión
3. EI-TIC6	P6E3	Mientras el profesor se pasea por la sala, le indica a los estudiantes que en esta sesión deben referirse al feudalismo y sus características
4. EI-TIC5	P6E4	El profesor recuerda en voz alta : “deben buscar información para el informe final que deben entregar al finalizar la unidad”
5. EI-TIC13	P6E5	El profesor solicita prestar atención y pregunta : “haber quien ya ha terminado la pirámide del sistema feudal” sin esperar respuesta vuelve a preguntar “¿haber tú dime cómo es esta pirámide, describámela?”
6. EI-TIC15	P6E6	El profesor se detiene unos instantes breves en cada grupo para verificar el estado de avance de los trabajos.
7. EI-TIC18	P6E7	Cuando detecta un error de contenido en un grupo, les solicita al resto su atención y les señala en voz alta a todos : “recuerden que estamos en lo que se denomina baja edad media”
8. EI-TIC19	P6E8	Principalmente el rol de profesor es pasear dando vistazos a las pantallas de los ordenadores. Prácticamente no interviene en los trabajos que realiza cada grupo a veces se detiene en uno pero solo observa.
9. EI-TIC21	P6E9	Un grupo llama al profesor, se ponen a dialogar sobre la estructura económica de la baja edad media , principalmente del surgimiento del comercio y la burguesía.

G) Episodios y ejemplos P7

Episodio	Código	Caracterización ejemplo
1. EI-TIC3	P7E1	El profesor indica una dirección Web para extraer información estadística sobre la población en el periodo de las guerras mundiales. Los estudiantes siguen las indicaciones.
2. EI-TIC4	P7E2	Al finalizar la tercera sesión el profesor solicita le envíen el trabajo realizado a su correo electrónico, los estudiantes dejan de hacer el trabajo y se dedican a enviar el documento.
3. EI-TIC5	P7E3	En voz alta señala : “Chicos, chicas deben hacer unos gráficos que ustedes entiendan para que después los puedan explicar”
4. EI-TIC6	P7E4	En voz alta el profesor dice : “no se olviden que estamos analizando las consecuencias de la guerra”
5. EI-TIC8	P7E5	El profesor elabora una exposición en base a una presentación que muestra en data show un mapa conceptual el cual analiza con los estudiantes
6. EI-TIC11	P7E6	El profesor va desglosando un mapa conceptual que exhibe en el proyector junto con los estudiantes, en función de los conceptos y las relaciones van reconstruyendo el esquema. El profesor les pregunta de manera abierta y selectiva a los estudiantes respecto de la información contenida en el mapa El mapa conceptual es analizado en conjunto con los estudiantes. “¿bueno que concepto ustedes cambiarían?”. Los estudiantes comienzan a compartir las modificaciones que hicieron al mapa conceptual se genera una conversación sobre los cambios.
7. EI-TIC13	P7E7	Mientras os estudiantes trabajan en los gráficos hace una pregunta en voz alta : ¿por qué creen ustedes que la URSS se ve tan afectada en su población?... un estudiante contesta y se detiene a conversar con el unos instantes
8. EI-TIC15	P7E8	Toda vez que los estudiantes comienzan a hacer los gráficos el profesor debe apovar a todos los estudiantes en el acceso y uso de la planilla electrónica, pues se da cuenta que no es de manejo cotidiano de los estudiantes.
9. EI-TIC16	P7E9	Cuando los estudiantes están dialogando sobre los gráficos de poblamiento antes durante y después de las guerras mundiales el profesor les hace reflexionar sobre el rol de la mujer en los procesos de crecimiento y reconstrucción europea y lo que ello implicó a posterior proceso de evolución del feminismo
10. EI-TIC18	P7E10	En voz alta el profesor aclara el concepto de “guerra fría”
11. EI-TIC19	P7E11	El profesor observa en el escritorio como trabajan los estudiantes en la elaboración del documento
12. EI-TIC21	P7E12	Se detiene en un grupo de estudiantes a conversar sobre el contenido del gráfico que están haciendo. El resto de los estudiantes siguen con su trabajo

13. Episodios y ejemplos Caso 8

Episodio	Código	Caracterización ejemplo
1. EI-TIC2	P8E1	El profesor se cerciora que todos los grupos tengan clara las instrucciones que acaba de exponer a toda el aula.
2. EI-TIC5	P8E2	El profesor indica a toda el aula en voz alta “Lo que deben hacer es un mapa conceptual con imágenes”
3. EI-TIC6	P8E3	El profesor señala “El tema es el sincretismo, que se da en los alimentos, los lugares, bueno allí ustedes buscan”
4. EI-TIC8	P8E4	El profesor expone mientras proyecta la pauta del trabajo.
5. EI-TIC15	P8E5	Ayuda a los grupos a insertar imágenes en el mapa
6. EI-TIC16	P8E6	Luego de la exposición del organizador avanzado de un grupo, hace un comentario a toda el aula sobre la relevancia del tema en cuanto a la actual discriminación que existe en la sociedad
7. EI-TIC19	P8E7	Pasea por toda el aula mirando las pantallas de los computadores mientras los grupos trabajan
8. EI-TIC20	P8E8	El profesor se sienta en su escritorio mientras los grupos exponen sus organizadores avanzados. No hay comentarios
9. EI-TIC21	P8E9	Apoya a los grupos en la selección de conceptos claves y temporalización del organizador avanzado que están elaborando. El profesor se pasea por toda el aula mientras los estudiantes elaboran “organizadores avanzados” sobre el tema de los procesos de emancipación en Chile y América, de vez en cuando, principalmente cuando se los pide un grupo se detiene a conversar con ellos
10. EI-TIC24	P8E10	Mientras los estudiantes buscan información sobre sincretismo cultural, el profesor hace uso de un ordenador para descargar una ficha. La que luego exhibirá a los estudiantes con la estructura y formalidades del informe

14. Episodios y ejemplos Caso 9

Episodio	Código	Caracterización ejemplo
1. EI-TIC4	P9E1	El profesor pide que le envíen el documento hasta ahora elaborado a su correo electrónico. La mayoría de los grupos lo hacen durante este segmento, otros lo solicitan hacer durante el transcurso del día
2. EI-TIC5	P9E2	El profesor señala : “El diaporama, es un video que tiene imágenes, texto y música”
3. EI-TIC6	P9E3	En voz alta recuerda : “El tema son los Derechos Humanos en el siglo XX, cada uno ya tiene asignado su tema específico”
4. EI-TIC9	P9E4	Los estudiantes van siguiendo las indicaciones que el profesor entrega sobre el programa movie maker, cada grupo en sus computadores
5. EI-TIC12	P9E5	El profesor descarga de youtube un video sobre la segunda guerra mundial, el cual expone a los estudiantes indicando que es un ejemplo de cómo debería quedar el diaporama que ellos van a realizar
6. EI-TIC15	P9E6	Los estudiantes ingresan a la sala y comienzan sin mediar instrucciones a realizar su diaporama, buscando información en Internet. Durante toda la sesión el profesor esta trabajando con cada grupo en función del diaporama que están elaborando. La clase desde inicio a final en función del producto y la búsqueda de información, el rol del profesor es apoyar a los grupos en dicho trabajo
7. EI-TIC19	P9E7	Mientras los grupos elaboran el diaporama el profesor se ubica en la parte trasera de la sala y observa lo que esta haciendo cada grupo
8. EI-TIC20	P9E8	El profesor se ubica al final de la sala mientras los grupos salen a exponer sus diaporamas. No hace comentarios
9. EI-TIC21	P9E9	Ante una consulta se queda con un grupo para discutir sobre el tema del Apartheid en Sudáfrica
10. EI-TIC22	P9E10	Se sienta en un grupo y comienza a realizar el diaporama con ellos, en términos de secuencia y contenido
11. EI-TIC24	P9E11	Profesor se sienta en el escritorio y revisa su correo para cerciorarse de cuantos grupos han enviado sus documentos

15. Episodios y ejemplos Caso 10

Episodio	Código	Caracterización ejemplo
1. EI-TIC3	P10E1	El profesor solicita a los estudiantes que ingresen a una pagina Web que contiene las instrucciones de la actividad que desarrollaran
2. EI-TIC4	P10E2	El profesor al finalizar la sesión indica que el trabajo se lo envíen a su correo electrónico, sin embargo ningún grupo lo hace, por tanto queda como tarea pendiente que drene hacer cada grupo de modo independiente.
3. EI-TIC5	P10E3	El profesor pide atención y recuerda los integrantes de los grupos lee la información.
4. EI-TIC6	P10E4	Un grupo le pregunta al profesor el tema que tiene que desarrollar. El profesor pide atención y recuerda : “Cada grupo tiene un tema, pero recuerden que el tema central es sincretismo, en la llegada de los españoles a Chile”
5. EI-TIC8	P10E5	El profesor, expone apoyado de un Power Point que descarga de una página Web con recursos sobre el sincretismo cultural en la época colonial, mientras los estudiantes prestan atención.
6. EI-TIC12	P10E6	El profesor exhibe una revista en la plataforma www.issuu.com indicando que es n ejemplo de cómo debe quedar una revista digital
7. EI-TIC13	P10E7	El en voz alta les indica a todo el curso “Bien aquí hay palabras importantes... ¿tiene algo dónde anotar? ¿Saben lo que significa el concepto de religiosidad?... NO, bien anótenlas...”
8. EI-TIC14	P10E8	El profesor muestra una planificación en data show y hace que los estudiantes lean los objetivos , aprendizajes esperados, contenidos y actividades propuestas. Todo el curso debe seguir la lectura del documento que esta en los computadores
9. EI-TIC15	P10E9	El profesor realiza un paseo por la sala se detiene en cada grupo viendo cual es el avance , en la mayoría de los casos les hace comentarios y revisa el directamente el documento que están elaborando
10. EI-TIC18	P10E10	Se queda con un grupo v les pregunta ¿Qué significa eso?... ¿Por que han puesto eso? Los estudiantes le explican y les señala algunas adecuaciones para que lo relacionen con el tema que les ha tocado.
11. EI-TIC19	P10E11	Mientras los estudiantes ingresan al sitio Web que contiene las actividades del curso, el profesor se pasea por la sala verificando que todos ingrese al respectivo sitio
12. EI-TIC21	P10E12	Se acerca a un grupo, revisa con ellos el tema que le ha tocado desarrollar, conversan sobre el contenido y la información que debe contener su revista.
13. EI-TIC24	P10E13	El profesor hace ingreso, en su computador a unos archivos en Word en que tiene unos documentos, los cuales revisa para luego extraer los temas que luego distribuirá en los grupos.

Anexo 5:
REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Docente: _____

Colegio: _____

Fecha: _____

Curso: _____

Hombres: _____ Mujeres: _____

Hora de Inicio de la clase: _____

Hora de Término de la clase: _____

II. DIAGRAMA DE LA SALA O DE DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL AULA.

III. Actividades por Segmentos (registrar hora de inicio y término):

ACTIVIDADES	COMENTARIOS

Inicio:

Desarrollo:

Cierre:

IV. COMENTARIOS AL FINALIZAR

Anexo 6

FIABILIDAD INTERJUECES SAD Y EI-TIC

Tablas resumen de las frecuencias de aparición, de concordancia y de azar de los dos observadores (O1 – O2) con el investigador

SAD

	Fc	O1	Faz		O1	Faz	
SADP1	2	2	0,29		2	0,29	
SADP2	1	1	0,14		1	0,14	
SADP3	1	1	0,14		1	0,14	
SADP4	1	1	0,14		1	0,14	
SADE1	1	1	0,14		1	0,14	
SADE2	1	1	0,14		1	0,14	
SADE3	1	1	0,14		1	0,14	
SADE4	1	1	0,14		1	0,14	
SADE5	1	1	0,14		1	0,14	
SADE6	1	1	0,14		1	0,14	
SADE7	1	1	0,14		1	0,14	
SADE8	1	1	0,14		1	0,14	
SADE9	1	1	0,14	Kappa O1	1	0,14	Kappa O2
	14	14	2	0,86	14	2	0,86

EI-TIC

	Fc	O1	Faz		O2	Faz	
EI-TIC 1	1	1	0,07		1	0,07	
EI-TIC 2	1	1	0,07		1	0,07	
EI-TIC 3	2	1	0,10		1	0,10	
EI-TIC 4	1	1	0,07		0	0,03	
EI-TIC 5	2	1	0,10		1	0,10	
EI-TIC 6	1	0	0,03		1	0,07	
EI-TIC 7	1	1	0,07		1	0,07	
EI-TIC 8	2	2	0,13		2	0,13	
EI-TIC 9	1	1	0,07		1	0,07	
EI-TIC 10	1	1	0,07		1	0,07	
EI-TIC 11	1	1	0,07		1	0,07	
EI-TIC 12	1	1	0,07		0	0,03	
EI-TIC 13	2	1	0,10		2	0,13	
EI-TIC 14	1	1	0,07		1	0,07	
EI-TIC 15	3	2	0,17		3	0,20	
EI-TIC 16	1	1	0,07		1	0,07	
EI-TIC 17	1	1	0,07		1	0,07	
EI-TIC 18	1	0	0,03		1	0,07	
EI-TIC 19	1	1	0,07		1	0,07	
EI-TIC 20	1	1	0,07		1	0,07	
EI-TIC 21	1	1	0,07		1	0,07	
EI-TIC 22	1	1	0,07		1	0,07	
EI-TIC 23	1	1	0,07		1	0,07	
EI-TIC 24	1	1	0,07	Kappa O2	1	0,07	Kappa O2
	30	24	1,80	0,74	26	1,87	0,80