

X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2005.

La enseñanza de los procedimientos en la formación de los profesores de Historia: complejidades y posibilidades.

Ana Berais y Ema Zaffaroni.

Cita:

Ana Berais y Ema Zaffaroni (2005). *La enseñanza de los procedimientos en la formación de los profesores de Historia: complejidades y posibilidades. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-006/233>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e8OH/bEO>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Xas. JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Rosario, 20 al 23 de septiembre de 2005

TÍTULO: LA ENSEÑANZA DE LOS PROCEDIMIENTOS EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE HISTORIA: COMPLEJIDADES Y POSIBILIDADES

MESA TEMÁTICA: “La historia enseñada: finalidades, perspectivas, enfoques, problemas”

PERTENENCIA INSTITUCIONAL: Docentes de Historia de Enseñanza Media y Docentes de Didáctica de Historia en el **Centro de Formación Docente, Instituto de Profesores Artigas** -MONTEVIDEO - URUGUAY

AUTORAS:

Berais, Ana, Profesora de Historia y Profesora de Didáctica de Historia.

Dirección: Abayubá 2681

Teléfono: (598-2)2096342

Dirección de Correo: AnaBerais@netgate.com.uy

Zaffaroni, Ema, Profesora de Historia y Profesora de Didáctica de Historia.

Dirección: R. Massini 3359/apto.003

Teléfono: (598-2)7099268

Dirección de Correo: Zafa@internet.com.uy

LA ENSEÑANZA DE LOS PROCEDIMIENTOS EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE HISTORIA: COMPLEJIDADES Y POSIBILIDADES

Introducción

Los profesores en general y, particularmente los que estamos dedicados también a la formación de futuros docentes, nos encontramos permanentemente preocupados por los desafíos que nos presenta nuestra tarea.

La educación ocupa un lugar sustancial y complejo en el entramado social: sustancial y privilegiado porque tiene en sus manos parte del futuro de esa sociedad a la cual debe contribuir con sus aportes, sus herramientas y sus valores. Complejo, porque se mueve en el mundo problemático y problematizador de los adolescentes bombardeados por un conjunto de estímulos que, generalmente no están en sintonía con lo que les ofrece el sistema educativo.

La búsqueda permanente de estrategias adecuadas, renovadoras y movilizadoras que promuevan un aprendizaje significativo es una constante en nuestra labor.

Cuestionarnos sobre el hecho educativo, analizar nuestras prácticas y reflexionar sobre las mejores trayectorias para su optimización, deben ser algunos de los desafíos que nos guían en la tarea de educar.

En nuestro caso, ese desafío se duplica ya que compartimos la tarea de ser docentes de Historia en el nivel medio y a su vez de Didáctica de la Historia en el Instituto de Profesores.

En esta oportunidad, queremos compartir con ustedes algunos aspectos de la enseñanza de procedimientos y estrategias a los estudiantes que se están formando como profesores. Compartir el proceso que fuimos haciendo en la incorporación de las estrategias de enseñanza en nuestra práctica de aula y, posteriormente, las dificultades y potencialidades que fuimos descubriendo en su incorporación al proceso de formación de los futuros profesores.

Nos parece importante aclarar que la formación de profesores en el Uruguay consta de tres escenarios: por un lado, la formación en la disciplina específica, en nuestro caso la Historia, por otro, la formación en Didáctica que se brinda a través de un curso teórico en el Instituto y una instancia de práctica que se desarrolla en un centro educativo de Enseñanza Media.

Esta práctica implica dos primeros años en los que el estudiante comparte la clase con un profesor “adscriptor”, en donde realiza una práctica de observación y a su vez se hace cargo de un porcentaje de las clases dictadas. En el transcurso de esas clases, recibe la visita de su profesor de Didáctica y sus compañeros, y cada clase visitada es analizada en una instancia posterior. El último año, el estudiante toma a su cargo un grupo y es tutorado solamente por el profesor de Didáctica que lo visita y lo acompaña a lo largo del curso.

Finalmente, es imprescindible aclarar que en nuestra exposición, cuando nos estemos refiriendo a los alumnos de formación docente utilizaremos el término “estudiantes”; mientras que cuando nos refiramos a los alumnos del nivel medio que son los destinatarios de sus enseñanzas, lo haremos utilizando el término “alumnos”.

El marco teórico

Nos parece relevante en el inicio de este planteo, explicitar el marco teórico desde el cual lo hacemos; es decir, qué entendemos por procedimientos, y desde qué concepción de Historia, de enseñanza y de aprendizaje pretendemos que los estudiantes en formación analicen estos elementos.

En primer término, señalar como encuadre importante que las actividades o acciones que ponemos en juego en una clase, son a partir de ciertos contenidos temáticos o conceptuales a enseñar (según Asensio¹ los contenidos declarativos). Toda propuesta de clase supone “algo” que un docente quiere enseñar: saberes, conocimientos.

Por otra parte esos saberes, en el caso de la Historia, hechos, acontecimientos o conceptos, los trabajamos a través de ciertos procedimientos, realizando vinculaciones, comparaciones o explicaciones de esos conceptos. Resulta imposible pretender enseñar lo procedimental separado de lo conceptual, ya que un contenido implica la utilización del otro. Es decir, además de movilizar esos saberes conceptuales estamos proponiendo que sepan “hacer” con ellos, que construyan distintas redes que faciliten la comprensión de la temática a abordar.

¹ Asensio, M., “*Los autómatas de Hefesto o el procedimiento para crear seres procedimentales*” en *Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia*, núm.2, ÌBER, 1994.

Insistimos como un elemento esencial que estos contenidos, al igual que los conceptuales por lo tanto, deben enseñarse. Esto supone que debemos reflexionar sobre sus finalidades, decidir sobre qué selección se trabajará, secuenciada de qué manera y con una evaluación permanente, que supondrá verificar qué elementos se han incorporado y cuáles hay que reforzar.

Y aquí resaltamos, visualizado desde la práctica educativa, este planteo es renovador, ya que supone que los docentes debemos pensar nuestras clases dándole un espacio y un tiempo a esta temática, incorporándola por lo tanto a la planificación de nuestros cursos.

A su vez, no se puede enseñar a hacer lo que no se sabe hacer, por lo tanto resulta un eje fundamental a trabajar con los estudiantes, ya que muchas veces observamos que pretenden que los alumnos realicen actividades que ni ellos mismos pueden resolver, pero que una vez aprendidas, resultan enriquecedoras para su proceso de formación.

Más allá de todas estas apreciaciones y sin ser contradictorias, estos contenidos procedimentales resultan como afirma Carmen González *“un conocimiento que debe adquirirse por su propio valor”*². Es decir, el enriquecimiento que proporciona a los estudiantes es, de por sí relevante, ya que posibilita o propicia aprender en los distintos contextos en que se encuentren.

En segundo lugar, qué entendemos por procedimientos y específicamente procedimientos en Historia.

Como afirma Pilar Maestro³ existe una especificidad clara, cada asignatura pondrá en juego de acuerdo a su concepción y a las maneras en que se investiga, distintos tipos de procedimientos. En nuestro caso, concepción de Historia y concepción de procedimientos no pueden separarse.

Demasiada terminología entra en escena cuando nos adentramos en la bibliografía sobre el tema; dependiendo de los autores se manejarán como sinónimos o no, términos como: habilidades, procedimientos, técnicas o estrategias.

² González, M.C., *La enseñanza de la Historia en el nivel medio*, Madrid, Marcial Pons, pag.218, 1996.

³ Maestro P., *“Procedimientos versus metodología”* en *Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia*, núm.1, Barcelona, IBER, 1994.

En este sentido, adherimos al planteo de Coll⁴, que sostiene que cada uno adopte o confeccione su propia conceptualización y vocabulario, ya que introducirnos en una discusión sobre ello, es irrelevante. Lo sustancial es llenar estos enunciados de contenido y utilizarlos coherentemente en nuestras clases. Consideramos que esta visión también debe trabajarse especialmente con los estudiantes, para que no se conviertan en meros “repetidores” de términos vacíos conceptualmente, y sobre todo desvinculados de sus prácticas.

Por nuestra parte, concebimos a los procedimientos como un conjunto de acciones que se desarrollan en forma sistemática para lograr determinadas finalidades y que suponen cierta reflexión consciente respecto a cuándo y por qué realizarlas.

Profundizando un poco más, diríamos que en el caso de la Historia, tienen como característica que esas acciones son de carácter heurístico, es decir no usan de manera mecánica las formas de actuar que su utilización supone, ni necesariamente alcanzan el objetivo deseado por los alumnos cuando las utilizan.

Por otra parte, existen distintas clasificaciones posibles de procedimientos. Tomaremos la que consideramos más significativa: aquella que los organiza en generales y específicos.

En este sentido, Trepát⁵, ha identificado un número de procedimientos en Historia que al utilizarlos suponen, poner en juego habilidades intelectuales que son específicas de la disciplina y derivadas, por otra parte, de su método. Entre ellos citamos como ejemplos: la utilización de la empatía para explicar y comprender procesos históricos y el trabajo con fuentes (históricas e historiográficas) para entender los conceptos estructurantes.

Monereo⁶ por su parte, establece que existe una enorme cantidad de procedimientos que son de carácter general o interdisciplinario, es decir que los enseñamos desde distintas asignaturas y que requieren también la utilización de habilidades intelectuales: la comprensión, la comparación, la explicación por

⁴ Coll, C. y Valls, E., *El aprendizaje y la enseñanza de procedimientos*, en *Los contenidos de la Reforma*, Madrid, Santillana, 1992.

⁵ Trepát C.A., *Procedimientos en historia Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Graó, 1995.

⁶ Monereo, C., y otros, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, Barcelona, Graó, 1994.

ejemplo. Si el estudiante logró incorporarlos correctamente, sabrá cuándo y cómo utilizarlos de modo de aprovecharlos en toda su potencialidad.

Cuando los docentes pensamos explícitamente propuestas que suponen la utilización de un conjunto de procedimientos para propiciar aprendizaje, estamos ante lo que denominamos estrategia de enseñanza. En Historia, suponen movilizar una serie de procedimientos tanto generales como específicos, que serán diseñados por el docente y trabajados de manera secuencial. Luego profundizaremos sobre esta cuestión tan relevante para los estudiantes y los docentes todos.

Consideramos necesario ahora, si bien han estado implícitas, exponer las ideas de enseñar y aprender que están por detrás de todos los elementos señalados en cuanto a lo procedimental.

Desde nuestra perspectiva, toda propuesta de enseñanza hoy en día debe tener, como afirman Eggen y Kauchak⁷, por lo menos cuatro características indispensables. En primer lugar, más allá de las modalidades de los diseños, debe impulsar y desarrollar la comprensión por parte de los alumnos. Como segunda característica, las estrategias deben fomentar una enseñanza activa, en donde la guía del docente desempeña un rol fundamental en la medida que propicia discusiones e interrogantes. Además debe propender al trabajo con los distintos tipos de contenidos y con las distintas maneras de enseñar según de lo que se trate, no es lo mismo enseñar fechas de acontecimientos que analizar documentos. Por último, teniendo en cuenta las diferencias individuales de los alumnos y el contexto donde se encuentran, los planteos y estrategias deberán tener determinados enfoques específicos adecuados a dicho contexto.

Lo que los docentes estamos, dice Pozo, es *“creando determinadas condiciones favorables para que se pongan en marcha los procesos de aprendizaje adecuados. La instrucción o enseñanza se traduciría precisamente en crear ciertas condiciones óptimas para ciertos tipos de aprendizajes”*.⁸

Finalmente, en cuanto al aprender, insertos en una cultura con elementos peculiares como es la del siglo XXI, deja de tener fundamento centrarnos exclusivamente en el aprendizaje de saberes, en su acumulación permanente.

⁷ Eggen, D. P. y Kauchak D.P., *Estrategias Docentes*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1996.

⁸ Pozo, J.I., *Aprendices y maestros*, Madrid, Alianza, 1996, pág. 87.

En cambio, consideramos más adecuado como afirma Pozo⁹, pretender que se incorporen o que se aprendan conocimientos y haceres que impliquen la comprensión, así como también la constante reflexión de por qué hacemos lo que hacemos.

Se trata entonces de construir el conocimiento a partir de los elementos que ya poseen los alumnos, poder interpretar lo nuevo, lo diferente a partir de lo que ya se conoce. Como sostiene Pozo *“No se trata de reproducir información, sino de asimilarla o integrarla en nuestros conocimientos anteriores. Sólo así comprendemos y sólo así adquirimos nuevos significados o conceptos”*.¹⁰

Es decir, aprender supone una serie de procesos internos o mentales que deben realizar los estudiantes, el que aprende es el estudiante. El docente propiciará o no ese recorrido a través de sus propuestas de enseñanza, y en la medida que considere que con ellas posibilita la interacción entre los estudiantes, como otro momento de fuerte aprendizaje.

Entendemos que resulta imprescindible y absolutamente necesario, que los estudiantes del profesorado aprendan instrumentos de distinto tipo. Ellos les permitirán desempeñarse, en su formación intelectual, en su futuro como docentes de manera autónoma y comprometida, y también como ciudadanos inmersos en su medio familiar y laboral. En este sentido, aprender a aprender, y por lo tanto su contracara, el enseñar a aprender son algunos de los ejes que deben pautar nuestras prácticas educativas.

Es decir, si bien el conocimiento histórico es uno de los aspectos medulares que los estudiantes deben aprender, desde la Didáctica también resulta muy valiosa la incorporación de contenidos procedimentales. Estos son herramientas que les posibilitarán poner en práctica diseños de enseñanza que puedan ser exitosos para sus alumnos, además de aprender ellos en forma estratégica y por lo tanto autónoma.

Entonces, es así que por último, nos parece importante introducirnos nuevamente en el análisis de los procedimientos utilizados como estrategias.

Las estrategias de enseñanza de procedimientos suponen por parte de los docentes, una detenida planificación. Por tanto, debemos tener en claro qué secuencias de procedimientos vamos a desarrollar en el curso que tenemos a

⁹ Pozo, J.I. Op.Cit.

¹⁰ Pozo, J.I. Op.Cit, pág 158.

cargo, a partir de ciertos objetivos que nos proponemos, de qué manera los vamos a poner en juego y posteriormente evaluar sus logros.

Resulta de suma relevancia para los futuros docentes adquirir instrumentos en este sentido; es decir que puedan construir sus propias estrategias de enseñanza y aplicarlas.

A su vez, es muy importante que en todo este proceso los estudiantes puedan explicitar lo que están haciendo y por qué lo están haciendo: debe darse una reflexión consciente que posibilite posteriormente analizar con sus alumnos el proceso que fueron realizando.

Esta es una de las características esenciales del aprendizaje del contenido procedimental, poder reconstruir explícitamente el recorrido realizado con los alumnos, poniéndole nombre en lo posible a cada paso o actividad de tal manera que sea identificado, y dar cuenta del por qué de su utilización en ese momento. De esta forma, siendo su uso sistemático se hace posible la transferencia de este procedimiento a otra situación similar o poder discernir su utilización o no, ante una situación nueva.

Aquí es donde Monereo¹¹ defiende la postura de que los estudiantes deben aprender no solamente el cómo utilizar los distintos procedimientos, sino también el cuándo y por qué los deben manejar, subrayando la necesidad de una reflexión consciente y permanente sobre esto.

No es posible la conformación de alumnos estratégicos sin que docentes estratégicos expliciten qué van a hacer para enseñar y por qué lo van a hacer, como dice Pozo¹². En este sentido, se refuerza lo anteriormente sostenido, éste es un tipo de contenido que necesariamente requiere por parte de quien lo enseña la capacidad de poder hacerlo y dar cuenta de cómo y por qué lo hace. Si no es así las posibilidades de éxito de su enseñanza son prácticamente inexistentes.

El diseño de estrategias o su programación, implica la utilización de procedimientos que se desglosan a su vez en distintas técnicas; según Valls¹³ su enseñanza sería a través de la enseñanza directa, el modelaje y/o propiciar la reflexión, lo que supone la utilización de metodologías de

¹¹ Monereo C., Op.cit.

¹² Pozo J.I., Op.cit.

¹³ Valls, E. Op. cit.

enseñanza distintas en cada una de las situaciones planteadas. Todas ellas movilizan una serie de pasos o actividades, a través de ciertos contenidos de la disciplina que son imprescindibles ejercitar para lograr su adecuada incorporación.

Consideramos entonces, que los estudiantes en la medida que se apropien de todas estas prácticas y las revisen permanentemente, darán pasos interesantes en su formación profesional y posibilitarán su desempeño como futuros docentes estratégicos.

Por todas estas consideraciones, decidimos desde hace un tiempo, incorporar en nuestro programa del curso de Didáctica el uso de los procedimientos y estrategias en la clase de Historia, y hemos revisado permanentemente las maneras de trabajarlo.

El desafío de enseñar procedimientos a los futuros profesores

La crónica de algunas experiencias.

La decisión de incorporar la enseñanza de procedimientos al curso de Didáctica se vio alimentada, como no podía ser de otra manera, por nuestra propia práctica de aula con alumnos de Enseñanza Media y por la observación de las clases de nuestros estudiantes de profesorado.

Al analizar nuestras prácticas de enseñanza de la Historia, percibimos el peso que le asignábamos a los contenidos procedimentales integrados a nuestra metodología de enseñanza. Desde allí, hemos podido percibir directamente los logros en los aprendizajes de los alumnos a partir de propuestas de enseñanza en donde lo conceptual y procedimental se complementan y optimizan la incorporación de conceptos históricos. Esto facilita, además, la comprensión de mentalidades y formas de vida tan diferentes a las que tenemos hoy en día y hace más “disfrutables” las clases.

En cambio, la observación de las clases de los estudiantes del Instituto de Profesores nos mostró algunos déficits en la formación que les estábamos ofreciendo.

La primera alerta fue la respuesta de un estudiante que, en el intercambio posterior a su clase, a partir de algunos comentarios que se le hicieron sobre cuánto se hubiera visto enriquecida su práctica si hubiera trabajado

determinados procedimientos, nos dijo con expresión muy sorprendida: “Nunca escuché hablar de procedimientos. No sé de qué se trata”.

En un comienzo, el tema empezó a ser enseñado como un contenido conceptual más, desde los diferentes enfoques de los autores especializados, insistiendo en la importancia que se le atribuyen tanto desde la perspectiva de la enseñanza como desde la del aprendizaje. Organizamos el tema sobre la base de las diferentes caracterizaciones que hay de los mismos, las posibles clasificaciones, analizamos los procedimientos más generales y los que considerábamos específicos de la disciplina, y algunas pistas de cómo podían ser utilizados.

Como buenos aprendices, nuestros estudiantes empezaron a utilizar muchos más recursos en clase, llegando en algunos casos a saturar las posibilidades, haciendo un despliegue de tecnologías y materiales en una misma clase que, lejos de contribuir a la construcción de algún conocimiento histórico, sumía a los educandos en una especie de zapping por láminas, esquemas, textos, dibujos y demás.

Analizando los resultados, percibimos que habíamos equivocado el camino. Si lo que nosotras queríamos era que los futuros profesores enseñaran a “hacer”, entonces lo mejor era ponerlos a “hacer” a ellos mismos.

A partir de dicho análisis, modificamos una vez más la planificación de nuestro curso, comprobando la necesaria flexibilización que ésta debe tener y la necesidad de diálogo permanente entre teoría y práctica.

En el marco del trabajo sobre recursos didácticos, empezamos a llevar materiales (escritos, videos, fotografías) a nuestras clases y les propusimos a los estudiantes que resolvieran determinadas consignas, por ejemplo, a partir de un determinado documento histórico o de un texto historiográfico.

Las dificultades que se presentaron.

Propusimos los ejercicios más sencillos: comprensión lectora. Definimos y caracterizamos este procedimiento como uno de los más básicos, como general, y por lo tanto de utilidad para todas las disciplinas; aunque adelantamos que todo procedimiento tiene un enfoque propio, particular, vinculado a la disciplina desde la que se está enseñando.

En una primera instancia algunos estudiantes nos miraron como si se tratara de una broma, de una especie de recreo, un momento de distensión o de un juego, en una actitud similar a la desarrollada por los alumnos de Enseñanza Media de nuestras propias prácticas.

Sin embargo, a los pocos minutos empezaron las dificultades: primero, de vocabulario: había conceptos que si bien ellos daban por sentado conocer, a la hora de tener que hacer una explicación de los mismos, una aproximación a una definición, aquello se convertía en una tarea imposible. Conclusión: demostraron tener dificultades con el vocabulario específico de la disciplina y debemos agregar que, con el que no es específico, también.

Pero las dificultades siguieron cuando entramos en la etapa de la interpretación, qué quería decir el autor, a qué asuntos estaba haciendo referencia, desde qué perspectiva estaba escribiendo. Y finalmente, aparecieron nuevos problemas a la hora de comunicar a los demás compañeros la comprensión del texto trabajado.

De esta manera, los propios estudiantes descubrieron por qué tenían tantas dificultades para poder realizar un trabajo procedimental en el aula con sus alumnos: porque en realidad ellos mismos no sabían cómo hacerlo.

Así comprobamos una vez más que nadie puede enseñar aquello que no sabe, que no comprende, sobre lo que no puede tener una opinión o conformar alguna conclusión. Es decir, los estudiantes no podían enseñar procedimientos, entre otras cuestiones, porque ellos no sabían aprender de forma estratégica. Para muchos se trataba de una dimensión desconocida y para otros el conocimiento de la temática era sólo teórico, no estaba internalizado, no formaba parte de su estructura como aprendiz, y mucho menos como futuro profesor.

Finalmente, otros lo percibían como una banalidad; los defensores de la importancia de la enseñanza de contenidos exclusivamente conceptuales, los más rígidos, creían que esto podía tratarse de una pérdida de tiempo, de una especie de distracción para sus alumnos, y para ellos, una pérdida de tiempo que no les permitiría cumplir con el programa.

Otro elemento interesante, es el proceso que pudo darse con los estudiantes, una vez que empezaron a transitar por este camino y a discutir e intercambiar experiencias.

En primer término, recién ahí, comprendieron que incluso algo tan sencillo como un ejercicio de comprensión lectora, implicaba un procedimiento y por lo tanto valía la pena enseñarlo. Entonces, lo procedimental empezó a cobrar sentido como contenido de enseñanza. Al tener que poner en palabras cómo había sido el proceso que ellos mismos habían realizado para hacer el ejercicio, los pasos que habían tenido que dar, las dificultades con que habían tropezado, los recursos utilizados para superar esos obstáculos, llegaron a percibir la dimensión procedimental del ejercicio y su importancia y relación con el contenido disciplinar.

Empezaron a tomar conciencia de las dificultades que implica este tipo de trabajo para quien no está habituado a hacerlo, e intentaron imaginar cuánto más difícil puede ser para un alumno de Enseñanza Media, si no está formado en esta metodología de aprendizaje.

Al poder analizar con ellos todos los pasos que habían transitado, percibieron también el carácter heurístico del procedimiento, ya que quedó reflejado que no todos habían utilizado los mismos recorridos para llegar a la resolución de la consigna. Por otro lado, algunos que sí habían recorrido los mismos caminos, llegaban a conclusiones algo diferentes, es decir comprobaron que las secuencias que se deben seguir para los trabajos procedimentales no aseguran resultados idénticos; es decir no son recetas mágicas.

Por último, también confirmaron que solamente a través de la práctica es posible lograr una cierta automatización de los procedimientos básicos, para poder dedicar todo el esfuerzo a la comprensión profunda y a los pasos siguientes como la interpretación, el análisis, la comparación, las inferencias.

Las posibilidades que se abren

La práctica mostró, un abanico de oportunidades nuevas para el trabajo procedimental y sobre todo le dio significación al mismo. Los estudiantes se dieron cuenta que ellos mismos aprendían con este tipo de actividades, si estaban bien planteadas y guiadas, por lo tanto entendieron el sentido de utilizarlas en sus clases.

El trabajo procedimental, por otra parte, acerca al profesor en formación al trabajo del investigador y le brinda nuevas herramientas para la enseñanza de la Historia. Frente a una fuente, el estudiante, al igual que el investigador, debe

ubicarla en determinado contexto temporal, espacial y cultural, analizar su fiabilidad y resolver qué utilidad puede darle. A su vez, debe hacer el esfuerzo por imaginar y construir ese contexto utilizando la empatía para lograr una comprensión más cabal de lo que está analizando.

Si es necesario, podrá clasificar el documento que está estudiando en determinadas categorías previamente seleccionadas de acuerdo a ciertos criterios metodológicos o epistemológicos; si es una fuente historiográfica, por ejemplo la corriente a la que pertenece el autor, si es un documento de época, si forma parte de una categoría política o económica. Podrá, por supuesto, analizar las características del proceso histórico que está estudiando en determinado documento, y a partir de él buscar las múltiples causas que lo hicieron posible; confrontar si en ese documento se enumeran todas o si hay algún criterio de selección por parte del historiador o por parte del protagonista, si se trata de una fuente primaria. Podrá incluso, llegar a formular algunas hipótesis a partir de las pistas que vaya encontrando en el material con el que está trabajando.

Finalmente, para comunicar los resultados de su trabajo, utilizará un vocabulario especializado, propio de la disciplina previa jerarquización de los contenidos que, también según determinados criterios, entiende que merecen la pena ser comunicados.

Así aparece entonces un campo de proximidad, como no podía ser de otro modo, entre el que investiga y el que enseña, o en este caso entre el que investiga y el que se está formando para enseñar, ya que no solamente comparten una disciplina sino que también comparten muchos aspectos de la metodología de trabajo.

Si el futuro docente conecta la enseñanza de la Historia con la investigación de la misma, se abre la posibilidad de despertar mayor interés por el aprendizaje y desarrollar la curiosidad generadora de preguntas entre los alumnos.

En torno a la importancia de la planificación...

Como mencionamos anteriormente, el proceso de trabajo con los estudiantes mostró que un buen uso de las estrategias de enseñanza implica una concienzuda planificación de las mismas. Este fue uno de los aspectos más complejo.

Cuando nosotras les insistíamos a los estudiantes que debían pensar, planificar el trabajo con procedimientos en una propuesta de enseñanza, que no se trataba solamente de elegir un recurso, sino que había que pensar, analizar y planificar cómo trabajarlo, ellos contestaban que sí, pero en sus planificaciones generalmente no aparecía este punto. La dificultad radicaba en distinguir entre el recurso en sí mismo, y el recurso como instrumento para enseñar un determinado procedimiento.

A veces la planificación estaba plagada de enunciados de objetivos, de contenidos, incluso de los procedimentales, pero no aparecía en ningún lado cómo pensaban hacer lo que allí se enunciaba. Es decir, la estrategia de enseñanza no estaba planificada o si lo estaba, no estaba explicitada. Los estudiantes aún no lograban poner por escrito sus intenciones a la hora de realizar un trabajo de este tipo con sus alumnos.

El resultado frente a la falta de planificación, era un desaprovechamiento del recurso elegido, muchas veces un trabajo abandonado a mitad de camino; en la clase, un practicante que se conformaba con unos magros resultados, sus alumnos que seguían acostumbrándose a pensar y a “hacer” poco; y unas profesoras de Didáctica que se desesperaban.

A medida que profundizamos en nuestro trabajo, la actitud de los estudiantes fue cambiando. Empezaron a percibir la necesidad de planificar el uso de procedimientos al igual que planificaban el manejo de contenidos conceptuales. Y finalmente lograron entender que lo ideal es realizar una planificación en conjunto.

Esta perspectiva resultó compleja para los estudiantes, porque la división abrupta y artificial que realizan muchos especialistas entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales favorece confusiones. Muchos docentes y estudiantes entienden que deben planificar sus clases en tres columnas separadas, paralelas, cuando en realidad, como dice Asensio se trata de tres contenidos distintos y un solo conocimiento verdadero.¹⁴

Es decir que, para realizar una buena enseñanza hay que pensar cómo voy a hacer para enseñar de la mejor manera posible lo que quiero enseñar. Y allí

¹⁴ Asensio, M., *Los autómatas de Hefesto o el procedimiento para crear seres procedimentales, en Didácticas de las Ciencias Sociales la Historia y la Geografía*, Barcelona, IBER, 1994

está todo relacionado. Nada tiene valor en sí mismo, ni por sí mismo, sino en el conjunto de ese conocimiento verdadero.

Planificar no implica encasillar, sino pensar, organizar y diseñar propuestas que posibiliten o favorezcan aprender.

Otro aspecto de la planificación que hay que atender cuidadosamente es el que se relaciona con el tiempo, ese tirano que persigue inexorablemente a todos los docentes.

La enseñanza estratégica implica tiempo. Una característica del aprendizaje procedimental es que necesita mucha ejercitación y decantación, que es de lenta incorporación, y que no es recomendable saltarse etapas o comprimir partes del proceso. Los procedimientos no funcionan como un programa de informática que puedo comprimir y descomprimir, sino que su aprendizaje conforma un proceso con todas las etapas que eso implica.

Si se opta por una enseñanza estratégica, es imprescindible convencerse que hay que “sacrificar” otros contenidos, aunque esto no debe interpretarse en el sentido que si enseño un determinado procedimiento entonces no puedo enseñar la primera guerra mundial, o las culturas indígenas. Se trata de planificar en conjunto unos y otros contenidos, a su vez, realizar determinadas opciones metodológicas, y todo esto hay que hacerlo antes de comenzar un curso para poder pensarlo como un todo.

Resulta difícil incorporar la idea que los procedimientos deben ser pensados y diseñados para todo un curso, como decíamos, en una secuencia de lo más simple a lo más complejo, del mayor control por parte de los profesores a la mayor autonomía por parte de los alumnos, al decir de Monereo¹⁵.

No es suficiente con enseñar un determinado tipo de procedimiento una vez o dos en un curso, sino que es muy importante explicitar que se va a enseñar un procedimiento, explicar por qué nos parece útil, qué sentido tiene su puesta en práctica y dar elementos, guía sobre su utilización.

Así, iremos incorporando nuevos procedimientos pero sin abandonar los primeros que enseñamos, ya que al igual que con los contenidos conceptuales que retomamos cada vez que nos es posible, los procedimientos también debemos utilizarlos en una especie de espiral cada vez más compleja,

¹⁵ Monereo, C., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en el aula*, Barcelona, Graó, 1994.

propiciando que los alumnos lo hagan a su vez, en forma cada vez más autónoma.

El objetivo es, que al finalizar un curso, el alumno pueda tener un manejo adecuado de las estrategias que nos planteamos enseñar y que sepa cuándo y cómo debe utilizarlas.

Procedimientos y evaluación: una relación necesaria pero difícil.

Es fundamental vincular las evaluaciones a los principios rectores de nuestras prácticas. Si todo el curso de Historia se ha trabajado desde una perspectiva estratégica, las evaluaciones no pueden ser de ninguna manera del tipo de las pruebas objetivas o del estilo de los relatos memorísticos que apuntan a recabar fechas, nombres y datos.

Las evaluaciones deben convertirse también, en ejercicios que pueden resolverse de diferentes maneras, poniendo en práctica alguna o varias de las estrategias enseñadas durante el curso.

Esto implica, por supuesto, preparar a los alumnos para la realización de este tipo de ejercicios y partir de ciertos supuestos tanto en la concepción de la Historia que enseñamos, como en la concepción de evaluación que manejamos.

Si entendemos que ésta debe buscar el desarrollo de la capacidad de análisis y discernimiento, entonces la resolución de problemas a través de ejercicios de aplicación de los procedimientos enseñados es el camino más adecuado. Porque es allí en donde efectivamente el alumno podrá demostrar si va logrando los niveles de autonomía necesarios.

En este sentido, apuntamos a que estas concepciones se vean reflejadas en el curso de Didáctica a través de dos modalidades. En primer término en el sistema de evaluación que apunta a que los estudiantes puedan poner en práctica lo que estudian desde el marco teórico. Por otro lado, a través del seguimiento que hacemos de los ejercicios de evaluación que los estudiantes aplican en sus clases. En este nivel, notamos que, generalmente, se producen ciertos conflictos. Si bien aceptan y comparten, en general, los planteos teóricos explicitados, a la hora de planificar las evaluaciones, el mayor peso radica en cómo poder “medir” el conocimiento histórico del alumno y todo lo demás se devalúa.

Quizá, este sea un ingrediente más de la brecha que puede existir entre las teorías profesadas y las teorías practicadas, al decir de Schön.¹⁶

Algunas conclusiones

Seguramente la mayoría de los docentes que ejercemos nuestro trabajo en la enseñanza media enfrentamos dificultades importantes en los tiempos que corren; en muchos ámbitos se perciben grandes obstáculos para poder enseñar.

Parece haber una cierta “devaluación” del interés por aprender o por lo menos una distancia que a veces se nos presenta como insalvable entre el proceso de enseñar y el de aprender.

Esta constatación desde la realidad, los docentes expertos la vivimos, en muchas oportunidades, como un enorme peso, pero en otras, como un impulso para continuar nuestras búsquedas.

Las dificultades se agudizan en el caso de los docentes novatos, que están recién empezando en el ejercicio de su profesión.

Este es un motivo más para seguir pensando y repensando la formación de los profesores, ya que consideramos que allí está uno de los puntales básicos para que cualquier modelo educativo tenga éxito.

Si no hay docentes bien formados y dotados de las herramientas necesarias para trabajar con las actuales culturas juveniles, las posibilidades de éxito de la enseñanza son muy escasas.

La formación docente tiene que tender a ser una formación continua, nutrida permanentemente en el análisis de la realidad educativa, de las propias prácticas de aula, para, desde esas prácticas, elaborar las modificaciones curriculares necesarias.

La enseñanza de procedimientos debe formar parte de dichos análisis y pasar a integrar el currículo de formación docente, ya que éstos resultan fundamentales a la hora de generar profesores con autonomía profesional, capaces de organizar los conocimientos en su conjunto y de decidir cuáles son los mejores caminos para su enseñanza.

¹⁶Schön, D., *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona, 1982

Si a su vez, esos profesores logran transmitir a sus alumnos esta forma de plantarse frente al conocimiento y concebirlo como un desafío en construcción sobre el cual cada sujeto de aprendizaje puede actuar, elegir modalidades, tomar determinadas rutas de acceso y renunciar a otras, podremos estar colaborando en la conducción de algunos cambios positivos para mejorar el sistema educativo.

Consideramos que la enseñanza procedimental puede ser un camino que despierte más interés en el alumnado que por momentos nos resulta tan ajeno, tan distinto a nosotros. Quizá, incentivarlos a “hacer”, a aprender a través de ciertas acciones que además pueden ser grupales, que implican intercambio con sus pares, puede convertirse en un estímulo que mejore las condiciones de aprendizaje.

En definitiva creemos que éste es un aporte importante en el proceso de formación que desarrolla cada individuo en el pasaje por el sistema educativo.

Como afirma Meirieu “(...), *el educador está obligado al “doble juego”, a no poder abandonar su misión de proporcionar instrumentos, pero a no poder realizarla más que promoviendo, en su seno, la emancipación sin la cual, la instrumentación pierde todo valor. Más aún, su tarea es la de armar el brazo de esta emancipación, equipar al otro en la perspectiva de su liberación y ello aceptando que las armas que le ha provisto, un día puedan volverse contra él*”¹⁷

¹⁷ Meirieu, P., *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro, 2001

Bibliografía

ASENSIO, M., "Los autómatas de Hefesto o el procedimiento para crear seres procedimentales" en *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Núm.2, Barcelona, IBER, 1994.

COLL, C. Y VALLS, E., *El aprendizaje y la enseñanza de procedimientos*, en *Los contenidos de la Reforma*, Madrid, Santillana, 1992.

EGGEN, P.D. Y KAUCHAK, D.P., *Estrategias docentes, Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.

GONZALEZ, M.C., *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid, Marcial Pons, 1996

MAESTRO, P., "Procedimientos versus metodología" en *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Núm.1, Barcelona, IBER, 1994.

MEIRIEU, P., *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro, 2001.

MONEREO, C. Y OTROS, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, Barcelona, Graó, 1994.

POZO, J.I., *Aprendices y maestros*, Madrid, Alianza, 1996-1998.

SCHÖN, D., *El profesional reflexivo. Como actúan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona, 1982

TREPAT, C-A. Y ALCOBERRO, A., "Procedimientos en Historia. Secuenciación y enseñanza" en *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Núm. 1, Barcelona, IBER, 1994.

TREPAT, C-A., *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Graó, 1995.

TREPAT, C-A. Y ALCOBERRO, A., "Evaluación de Historia con énfasis procedimental" , en *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Núm. 2, Barcelona, IBER, 1994.

VALLS, E., *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Barcelona, ICE/Horsori, 1993.