

El ensayo como propuesta metodológica para promover el desarrollo de la competencia de la imaginación histórica en dos escuelas de la región del Biobío

Cristian Sanhueza Cáceres

E-mail: casanhueza@historia.ucsc.cl

Alexis Sanhueza Rodríguez

E-mail: aasanhueza@historia.ucsc.cl

Patricio Guzmán Contreras

E-mail: paguzman@historia.ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumen: La presente investigación se desarrolló como una contribución a la enseñanza de la historia, específicamente, a través del desarrollo de la imaginación histórica. La enseñanza de esta materia ha transitado entre fechas y datos, centrándose en acontecimientos únicos e irrepetibles. En consecuencia, es necesario reflexionar sobre metodologías que ayuden a enfrentar el currículum de centro, la naturaleza intrínseca de cada contenido y, finalmente, las adaptaciones conscientes e inconscientes que hace el profesorado. La propuesta del ensayo nace orientada a una asimilación mayor de la ciencia histórica, fomentando la capacidad crítica a través de los elementos narrativos que lo unen a la competencia de la imaginación histórica. Asimismo, la investigación se enmarca en la necesidad de propender hacia la formación del pensamiento histórico en el aula, tomando modelos teóricos originales desde la didáctica de la historia y aplicándolos a la realidad socioeducativa. Esta investigación de tipo cualitativa permitió observar el desarrollo de esta competencia en dos escuelas de la región del Biobío, a través de técnicas como la observación y el análisis documental.

Palabras clave: didáctica de la historia, imaginación histórica, competencia histórica, ensayo histórico.

* Fecha de recepción: 02-02-2014.

Fecha de aceptación: 17-04-2014.

Abstract: The present research was developed as a contribution to the teaching of history, specifically through the development of the historical imagination. The teaching of this subject has gone between dates and data, focusing on unique and unrepeatable events. In consequence, it is necessary to consider methodologies that help meet curriculum center, the intrinsic nature of each content and finally the conscious and unconscious adaptations made by the faculty. The proposal arises aimed at a better assimilation of historical science, encouraging critical thinking through the narrative elements that bind him to the jurisdiction of the historical imagination. Therefore, the research is part of the need of tending toward the formation of historical thinking in the classroom, taking original historical models from the teaching of history and applying them to the socio-theoretical reality models. This qualitative research allowed to observe the development of this competence in two schools in the Biobío region, through techniques such as observation and document analysis.

Key words: teaching of history, historical imagination, historical competence, historical essay.

Résumé: La suivante recherche a développé son fouille comme une contribution à l'enseignement de l'histoire, spécifiquement, à travers du développement de l'imagination historique. L'enseignement de ce sujet est passé entre date et données en se concentrant sur des évènements uniques et extraordinaires. En conséquence, il est nécessaire de réfléchir sur des méthodologies qu'aident à confronter le curriculum du centre, la nature intrinsèque de chaque contenu et, finalement, les adaptations conscientes et inconscientes que fait le groupe de professeurs. La proposition de l'essai naît orientée vers une majeure assimilation de la science historique en fomentant la capacité critique à travers des éléments narratifs qui peuvent lier la compétence avec l'imagination historique. De cette manière, la recherche encadre le besoin de préférer la formation de la pensée historique dans la salle de classe, en prenant des modèles théoriques originaux depuis la didactique de l'histoire jusqu'à la réalité socio-éducative. Cette recherche de type qualitative a permis d'observer le développement de cette compétence dans deux écoles de la région du Biobío, à travers des techniques comme ; l'observation, et l'analyse documentaire.

Mots clés: didactique de l'histoire, imagination historique, compétence historique, essai historique.

1. Consideraciones iniciales

El estado actual de la educación chilena pone en la palestra una serie de discusiones sobre su futuro (Lemaitre, 1989) y las perspectivas de cambio que se vislumbran en el horizonte para la mejora sustancial de las prácticas que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje. El estudio de la realidad educativa nacional permite reconocer que existen una serie de problemáticas que superan lo estructural y que se encuentran en oposición a la idea de educación que se posee al respecto, vinculado esto al paradigma educacional que actúa como eje de las transformaciones que pretenden emprenderse con miras al futuro (Carretero y Castorina, 2010).

Sin embargo, y a pesar de lo anterior, el constructivismo, paradigma que tan en boga se encuentra en la actualidad, y cuyas premisas ocupan los ejes centrales de las discusiones en torno a la educación, tiene plena vigencia en el ámbito retórico como parte de un idílico discurso que sigue sin encontrar respaldo en la misma praxis; mientras que el conductismo, tan vapuleado por los nuevos teóricos de la educación, sigue manteniendo primacía absoluta en la mayoría de las aulas de clases (Carretero, Pozo y Asensio, 1997).

Muchos son los indicios que permiten exteriorizar la crisis interna de la educación, los cuales, en su mayoría, son reflejo de una problemática de carácter estructural que en la práctica diaria es posible ratificar. Los educadores reiteran a menudo el bajo nivel de los egresados del nivel anterior; los padres son testigos del aburrimiento y desmotivación de sus hijos frente al aprendizaje; los profesores se enfrentan a una tarea titánica cuando intentan contactar a sus alumnos para involucrarlos en sus especialidades; finalmente y lo más preocupante, es la simple expresión que sepulta todo trabajo “¿y para qué me sirve esto?” (Lemaitre, 1989).

Contribuir a la producción de soluciones en torno a tal cuestión pone en la palestra la búsqueda de alternativas reales que permitan,

por un lado, aminorar las prácticas tan comunes y extemporáneas características de la educación actual y, por otro, afianzar el desarrollo individual del sujeto como ser protagónico de su proceso de aprendizaje. En este sentido, la didáctica de la especialidad, a través de cuerpos o redes conceptuales, permite diseñar propuestas educativas fundamentadas que ayudan a comprender las estructuras científicas que estudian la sociedad, al aprendizaje conceptual, que unido al constructivismo, ayuda al progreso de la didáctica de las ciencias sociales a través de los modelos conceptuales, el aprendizaje conceptual y las representaciones sociales. En ese contexto, un grupo de investigadores ha creado una propuesta para la formación del pensamiento histórico (Santisteban, 2010) (Anexo 1: Modelo teórico de competencias para la formación del pensamiento histórico).

Es bajo esta perspectiva que subsisten nuevas posibilidades teóricas y prácticas que pueden contribuir satisfactoriamente con estos fines. En esta sintonía se encuentra el ensayo como herramienta afín a los nuevos vientos de cambio y la imaginación como atributo idóneo para el acceso y formación del pensamiento histórico desde el desarrollo de habilidades narrativas. En este sentido, la apertura a estos frentes podría aportar acrecentamiento de la imaginación en el estudio de la historia, y con ello, dar cabida a mayores niveles de análisis, problematización y reflexión de la misma, amparada en la noción constructivista de crear y recrear el conocimiento.

Un análisis actual que refleje las formas en que se realiza el aprendizaje y la enseñanza de la historia permite dar cuenta de algunas situaciones claves para solventar nuestra hipótesis; en efecto y ante tal situación, Claudio Rolle nos recuerda:

Creo que ha sido la historiografía la que se ha vuelto “pesada” y “aburrida”, tediosa, traicionando así la misión de dar cuenta de la vida del pasado con toda su riqueza de colores y sonidos – y aun de matices dentro de ellos– con toda la confusión e incertidumbre que proyecta el conocimiento fragmentario de fenómenos únicos e irrepetibles (Rolle, 2000: 66).

Por consiguiente:

La ilusión de la existencia de una verdad perfectamente abordable por los estudiosos terminó dando pie a que la historia, entendida como las vidas de los seres humanos del pasado, fuera reemplazada por la historia entendida como las apreciaciones de los historiadores, es decir, por la historiografía (Rolle, 2000: 66).

Con relación a esto, fueron los historiadores positivistas y los grandes relatos quienes instalaron en el libro de clases los ídolos de la historia, enmarcada en las causas y consecuencias que limitan la imaginación a un relato convencional que refuerza el pensamiento usual y quiebra la capacidad de pensar diferente (Egan, 1999). El resultado inmediato desde una instrucción con tintes conductistas enmarcado en un modelo de enseñanza tradicional, claro está, inhibe el desarrollo de la individualidad del sujeto, su capacidad creadora queda reducida a las expectativas de quien asume el rol de dirigir el proceso de enseñanza, reduciendo significativamente la importancia del aprendizaje, magnificando a la vez los contenidos por sobre las competencias y aptitudes (Carretero, 1999).

Con todo, los problemas que se observan más gravemente corresponden a lo que denuncian los propios estudiantes, quienes consideran que la historia es una acumulación de acontecimientos sin sentido, o por otro lado, que ayuda sólo la memorización para tener buenos resultados, lo que además, es “demasiado aburrido”. En relación con esto, Claudio Rolle nos comenta: “quienes cultivamos esta disciplina logramos amarrarla y transformarla en algo abstruso y pesado, lo que ha sido particularmente notorio en el modo que por años se ha enseñado el relato del pasado humano en los colegios y liceos” (Rolle, 2000: 65).

Así es como resulta fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la

vida en sociedad. Al igual que otras materias de la educación secundaria, en las ciencias sociales en general, y en la historia en particular, que hacen hincapié en la formación de habilidades de pensamiento y en la promoción de las capacidades de aprender a aprender de los estudiantes, y dado que la historia se construye sobre valores ideológicos y visiones subjetivas (no hay hechos puros), es importante aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas (Carretero y Castorina, 2010: 13).

Esta tradición, que ha llevado al profesorado a ofrecer una visión de la historia como cuerpo acabado y estático, con el añadido de pasar de pensar en una historia compleja, abstracta y cargada de teoría, conforma un escenario que, junto con la visión social de la misma y la intervención no siempre neutral ni técnicamente fundada de políticos y administraciones educativas, condiciona el contexto en donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia (Prats, 2000: 84).

Sin duda, esto se opone a las premisas que dan sustento al constructivismo y no se adecua a las prácticas que pretendemos implantar para mejorar la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales. Vale preguntarse entonces, si la realidad de nuestros tiempos, nuestras necesidades futuras y nuestro mismo presente, concuerdan con una educación que no valore el pensamiento divergente y la capacidad de “pensar diferente” y que, por lo tanto, a pesar de sembrar la constante discusión del emprendimiento y la creación, reniega de su misma capacidad creadora para la comprensión y el desarrollo de su práctica educativa (Egan, 1999; Hernández Cardona, 2002; Lemaitre, 1989).

Retomando lo anterior, el paradigma constructivista rompe con la estructura homogeneizadora del conductismo permitiendo el desarrollo de las potencialidades intrínsecas del sujeto, afianzando el perfeccionamiento continuo de las habilidades y competencias características de su individualidad. Es precisamente dentro de esta lógica que nuestro estudio encuentra vinculación a una competencia

siempre presente, de forma vertical en el proceso de crecimiento y aprendizaje de todo ser humano, y que, posicionada en nuestra área educativa se denomina como imaginación histórica (Santisteban, 2010). Esta última:

...ayuda a poblar los huecos que deja nuestro conocimiento de la historia, ya que incluso los historiadores carecen de algunas claves del pasado. En este sentido, la Imaginación Histórica no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente del pasado (la pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas (Santisteban. 2010: 46).

Además, logra potenciar la autonomía, la reflexión, la racionalidad y la individualidad del sujeto, que tiene la libertad de pensar por sí solo, guiado por el docente quien le entrega las facilidades para una mejor comprensión del proceso histórico, abriendo la oportunidad a la creación de distintas formas de concebir la historia, generando a la vez un atractivo distinto a una disciplina que, con los años y con las distintas prácticas pedagógicas, ha dificultado el interés del estudiante por conocer su realidad, su presente y cómo éste se ha logrado configurar, obstaculizando a la vez, el posicionamiento del estudiante como actor de cambio social, dedicado al estudio de la historia y a la construcción del futuro. La imaginación histórica, además de encontrarse en consenso con el constructivismo, logra penetrar en aspectos claves de la historia como son la evidencia y el contexto, ampliando el limitado marco de acción de los estudiantes frente al estudio de la historia en el aula. Por otro lado, virtudes sociales como la justicia y la tolerancia son habituales consecuencias de los estudios que permiten la participación y el involucramiento profundo de los alumnos en su proceso de aprendizaje (Egan, 1999; Ricoeur, 1999; White, 2005).

La imaginación no aparece estancada sobre una lógica irracional, sino que ésta se entrecruza con las elucubraciones personales y las representaciones históricas avaladas científicamente. Esta concepción integradora de la historia posiciona la imaginación

como una expresión del pensamiento reflexivo (Dewey, 1989). De esta forma, el pensamiento reflexivo se entrecruza con la imaginación y el proceso educativo:

...la imaginación nos capacita para eso, y es, en consecuencia, necesaria para la educación. Es importante, porque ir más allá de lo usual es necesario para construir la percepción que se tiene de cualquier campo de conocimiento; aceptar las representaciones usuales del conocimiento; mantenerlo inerte en lugar de incorporarlo a la vida propia (Egan, 1999: 24-25).

El pensamiento histórico, en esencia, es un pensamiento reflexivo que tiene como características una serie de conocimientos que se transmiten, enseñan y aprenden.

Dicha articulación pretende dotar al estudiante de una serie de herramientas de análisis, necesarias para abordar con libertad y autonomía la enseñanza de la historia desde el presente (Santisteban, 2010), siendo necesario ahondar en la profundidad que requiere pensar en el tiempo y desplazarse en la temporalidad. Requiere, además, una capacidad de representación histórica enlazada a la imaginación como suministro contextual. Desarrollar las capacidades de empatía y el pensamiento crítico-creativo en conjunto con la interpretación de fuentes y el proceso de la reconstrucción de la ciencia histórica, abre la senda hacia nuevas formas de entendimiento y concepción de los procesos históricos (Santisteban, Gonzales y Pagés, 2010).

Por lo tanto, nuestra elección como investigadores radica en que la imaginación permite rellenar los eventos que son producidos por la falta de fuentes históricas. Al respecto, Edward Carr citado por Rolle (2000), nos explica con relación a la historia, “que en su mayor parte debe ser inventada”, amparándose en la premisa de que la mayor parte de las construcciones históricas corresponden a la creación de los historiadores que inventan” (Rolle, 2000: 70). Así es como, la Imaginación Histórica no hace referencia a la ilusión, sino más bien, a situaciones que permitan dar significado y sentido a las acciones claves del pasado.

Desde lo anterior, es preciso ahondar en la utilización de la imaginación en la sala de clases. Es por esto, que cuando se comienza un relato histórico es posible apreciar cierta empatía e identificación de los alumnos con los personajes de los procesos que se dan en el tiempo; sin embargo, esto también sugiere la suposición de hechos y su utilización en libertad. Con todo, si lo que se persigue es contribuir a la formación del pensamiento histórico, no importa cuánto la Imaginación Histórica, en este caso, tome de la imaginación pues se debe reconocer el trabajo con fuentes como un principio constituido, un método o estrategia didáctica que se utiliza para desarrollar capacidades o habilidades cognitivas (Quinquer, 2004).

Nuestra propuesta, que detallaremos en los siguientes apartados, sugiere la profundización de la Imaginación Histórica en relación con los aspectos mencionados con anterioridad, sujetos a un modelo teórico o conceptual mayor (Santisteban, 2010). Asimismo, en correspondencia con la empatía y su relación con la Imaginación Histórica, ésta apunta a lograr conocer y discernir los pensamientos y sentimientos de otras personas en el tiempo. También, y a través de las fuentes podemos precisamente indagar en las motivaciones, creencias y valores de otros hombres en el tiempo, entendiéndose como una disposición a entender otros modos de vida y justamente, desarrollar virtudes sociales desde ahí (Lee, 1994; Santisteban, 2010). Análogamente, el contexto ayuda a comprender la visión que se establece a raíz del tiempo histórico que se desarrolla. Finalmente, el pensamiento crítico-creativo, en nuestra propuesta, lo profundizaremos con base en que “La Imaginación Histórica es uno de los instrumentos de la narración histórica” (Santisteban, 2010: 13). Por lo tanto, desarrollaremos una serie de ensayos que permitan progresar aquel aspecto.

Una competencia tan desdeñada e, incluso, desconocida, como la imaginación, requiere de la articulación de un proceso metodológico complejo, ajustado a las potencialidades específicas

de los estudiantes, actores protagónicos de su proceso de enseñanza. Es por esto que el proceso de construcción personal debe canalizarse bajo la expresión de una herramienta afín tanto al paradigma en uso, como a la competencia señalada. De ahí en más, el ensayo como instrumento evaluativo se ajusta tanto a los medios disponibles como a los objetivos esperados. Éste tendrá la capacidad de comunicar de forma breve una postura simple y ordenada que permita plantear nuevas actitudes propias ante acontecimientos o hechos que tengan una vital importancia para el desarrollo y entendimiento de la historia como disciplina narrativa y así estimular la propia imaginación en el estudiante.

El ensayo representa un método o estrategia didáctica de aprendizaje que lo caracteriza porque el estudiante puede ser capaz de convertir lo complicado en algo sencillo, donde puede simbólicamente expresar emociones, reconstruir la cultura y, además, utilizar la imaginación para su elaboración (Quinquer, 2004). Por ello es tan importante la lectura y la escritura dentro del mundo estudiantil, como un hecho que impulse la originalidad y las actividades pertinentes que puedan convertirse en una herramienta de confrontación con el mundo actual, dentro del cual se insertan los acontecimientos de la disciplina histórica.

Muchas veces la imaginación puede quebrantar elementos de la historia que no conviene dejar de lado al momento de analizarlos; por ello la importancia de que la Imaginación Histórica vaya ampliamente relacionada con la narración. Esa narración que el estudiante realiza en su ensayo puede generar anacronismos si no se estructura bien con las fuentes que revisa; es ahí donde la Imaginación Histórica tiene que estar unida con el discernimiento, la suposición y la intuición, de otra manera el ensayo no mostraría desarrollo alguno en el individuo. Por lo tanto, lo que hace el estudiante con su imaginación es plantear una suposición controlada de los acontecimientos (Lee, 1994).

Ahora bien, para desarrollar la Imaginación Histórica no necesariamente el ensayo debe tener una estructura rígida inamovible, sino dar libertad para que las ideas se encuentren unas con otras con el fin de presentar distintos puntos de vista con respecto a un tema. En otras palabras, es a través del ensayo en donde los estudiantes toman lo que han aprendido de otros, lo reflexionan y, desde su propia perspectiva, lo replantean.

De ahí en más, las problemáticas planteadas anteriormente y algunas proposiciones surgidas frente a ellas serán el hilo conductor del presente artículo, el cual busca contribuir a la reflexión y a la mejora de las prácticas educativas ligadas a la historia, la geografía y las ciencias sociales. En los siguientes apartados, iremos viendo la articulación metodológica sobre la cual se solventó nuestro estudio, obteniendo las conclusiones que permiten debatir y seguir aportando a la discusión en torno a la educación que queremos.

2. Metodología

La siguiente investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo de investigación, cuya característica principal es comprender los significados que los sujetos confieren a las acciones y conductas sociales; en este caso, mediante la acción que realizaron los investigadores en el aula (Denzin y Lincoln, 2012; Flick, 2004). De este modo, el paradigma se aproxima a un análisis profundo de los resultados, interpretándolos y problematizándolos en relación con el estado actual de la asignatura en el aula. Asimismo, también sistematizaremos nuestros datos de forma cuantitativa, cuyo principal objetivo será representarlos y así facilitar el análisis e interpretación (Latorre, 2008; Salkind, 2012).

En cuanto al enfoque, se utilizó la investigación-acción, que se ocupa principalmente en la indagación de objetivos y propósitos, operacionalizados activamente para mejorar la acción en situaciones concretas (Elliot, 1990). De este modo, su evolución en el ámbito

pedagógico, comenzó con una deconstrucción-reconstrucción de la acción del docente en el aula. Con todo, el profesor lleva el currículo al laboratorio como una hipótesis, pero no como una receta aplicada al pie de la letra (Stenhouse, 1993).

3. Diseño metodológico

3.1. Muestra

Las escuelas escogidas de la octava región fueron dos, a las que llamaremos Escuela 1 y Escuela 2; ambas ubicadas y pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos. A la Escuela 1, situada en la ciudad de Lota, asisten alumnos con altos índices de vulnerabilidad. El nivel seleccionado para la intervención fue el 6° año básico B, el cual consta de 33 alumnos. Por otro lado, en la Escuela 2 perteneciente a la comuna de Yumbel, se seleccionó para la intervención, el 2° año medio B. En dicho curso, el número de alumnos es de 36 jóvenes en un rango que bordea los 15 años de edad. Con todo, el total de la muestra consta de 69 alumnos de enseñanza media. Finalmente, y en torno a las actitudes y capacidades de aprendizaje en la asignatura de Historia, los jóvenes no muestran disposición para trabajar. Asimismo, muestran un déficit en la capacidad de reflexión, crítica y análisis, lo que repercute en su aprendizaje. Con todo, los estilos de aprendizaje son variados para una enseñanza tradicional de la historia basada en fechas y personajes de bronce.

3.2. Instrumentos de la investigación

De acuerdo a nuestras suposiciones, el ensayo corresponde a una herramienta narrativa que propende significativamente hacia la competencia pedagógica de la Imaginación Histórica; en relación con esto, se utilizó de acuerdo a los contenidos que implementó el profesor en sus respectivas horas de clases. Este puede ser distinto en los casos de los investigadores, lo cual no altera la investigación,

ya que la competencia debe desarrollarse transversalmente en el proceso socioeducativo. Por otro lado, para el diagnóstico se realizó la observación participante y entrevistas a los profesores (Latorre, 2008; Salkind, 2012; Sandín Esteban, 2003). Finalmente, para la implementación de la idea general se utilizaron pautas de evaluación del ensayo creadas por algunos autores (Alegría, Muñoz y Wilhelm, 2009).

3.3. Desarrollo de la investigación

Para efectos del estudio, los investigadores participantes serán rotulados como investigador 1, para el trabajo en la escuela de la ciudad de Lota, e investigador 2 para el trabajo realizado en el liceo de la ciudad de Yumbel. Ambos investigadores serán los encargados de coordinar las intervenciones y recoger los datos. De esta forma, a través de los recursos que nos ofrece el constructivismo y la concepción de una nueva educación, la asignatura de Historia puede generar mayores niveles de conciencia y criticidad. En este sentido, los investigadores, que serán también los profesores encargados, se nutren de los principios de la investigación-acción para modificar su quehacer en el aula (Bisquerra, 2014).

Las intervenciones se realizaron en dos instancias. Primero, los investigadores y profesores encargados planificaron y diseñaron las actividades en que el alumnado propendería al desarrollo de la Imagenación Histórica. En segundo término, la recopilación de la información determinó el instrumento de investigación. Desde ahí, los ensayos: “Como lo dice su nombre, un ensayo es una ‘tentativa’, un ‘intento’ o, si quieres decirlo así, un ‘experimento’ que se lleva a cabo con conceptos y razones” (Oyarzún y Rojas, 2001: 1). Este se utiliza para el autoaprendizaje con ayuda del profesor, y se escribe principalmente porque se quiere abordar un problema que no tiene solución inmediata o se quiere desarrollar, a través de un proceso, alguna idea en el estudiante. La capacidad del ensayo, hace que el

estudiante razone, critique y plasme en un papel una discusión proveniente de sus propias ideas, utilizando su imaginación para resolver y entender mejor los procesos históricos:

En un ensayo se suele expresar una perspectiva personal o punto de vista acerca de un problema. No como una simple opinión privada, sino con la intención de persuadir a otros de lo que uno piensa y dice. Por eso, es importante tener buenas ideas y buenas razones y lograr una buena manera de exponerlas a través de un texto (Oyarzún y Rojas, 2001: 1).

La planificación de actividades, en relación con el ensayo, estuvo previamente explicada por el profesor, el cual se preparó con material del Ministerio de Educación y de la Fundación Chile. Con todo, el proceso se realizó a través de cuatro ensayos en cada curso que se evaluaron con una rúbrica que contiene ciertos criterios avalados por la página de Educar Chile. Tales criterios generales estaban agrupados en las siguientes categorías:

- 1º) Cuerpo de ensayo
- 2º) Recopilación de fuentes
- 3º) Formalidades
- 4º) Autoconocimiento
- 5º) Avance

Luego de esto, y para proceder al levantamiento del progreso de la Imaginación Histórica, el acopio documental pasó a una nueva etapa de revisión específica. En esta línea, la competencia educativa corresponde a un elemento narrativo propio de las características de la historia e historiografía. En este sentido, y con base en una revisión documental, construimos un instrumento de evaluación que respondiera a las características de la competencia y que evidenciara sus aspectos centrales:

- 1º) Creatividad
- 2º) Fuentes históricas

3º) Narración

4º) Virtudes sociales

Al terminar la evaluación de los cuatro ensayos, que tuvieron una duración de diez a catorce clases, cada uno de los estudiantes tuvo una calificación que permitió confeccionar gráficos, en relación con la comprobación del avance o retroceso cuantitativo de cada estudiante (Hernández Sampieri, 1991).

De esta manera, la observación participante fue clave para comprender los fenómenos y dificultades que se producen en el aula, otorgando significado y sentido a la acción docente (Taylor y Bodgan, 1987). Así, se construyó una base de datos que permitió generar una conclusión adecuada de los resultados que sirvieron como argumento para afirmar nuestra hipótesis.

4. Conclusiones

Es posible advertir con seguridad que, luego del proceso evolutivo en el cual se implementó la herramienta de “El ensayo histórico” como metodología para mejorar los aprendizajes en dos escuelas de la región del Biobío, se produjeron situaciones de avance significativo en distintas áreas vinculadas a tal competencia. El ensayo como instrumento evaluativo inserto dentro del paradigma constructivista, proporcionó a los estudiantes la oportunidad de romper con las estructuras clásicas de aprendizaje; no obstante, luego de un proceso previo de acostumbramiento y asimilación. En efecto, la interacción continua de este instrumento narrativo unido a las prácticas docentes asociadas a los nuevos paradigmas educacionales potenció en gran medida el proceso de interiorización de los estudiantes para con estas noveles prácticas, lo que trajo consigo la apertura hacia el desarrollo de habilidades intrínsecas al educando, que trabajadas, podían ser de gran ayuda para el perfeccionamiento del alumno y su aproximación al estudio de la disciplina histórica.

Bajo esta perspectiva, los estudiantes de los casos en cuestión, sufrieron una serie de cambios con respecto a su condición original. Experimentaron un cambio de mentalidad que sirvió de piedra angular para la mejora sustantiva de su desempeño, no sólo en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, sino también en otras áreas, ya que el enfrentamiento con metodologías nuevas, que son producto del cambio en la visión educacional, representó un esfuerzo de superación consigo mismos en un ambiente donde su capacidad de receptor, ocupaba un lugar de privilegio.

Ahora bien, los estudiantes se mostraron reacios a querer experimentar en la sala de clases una metodología donde todos debían, de alguna u otra forma, ser partícipes de la misma. Se necesitó del diálogo constante para que al final se pudiera realizar un contrato abstracto entre el profesor y el alumno que sirviera como elemento de motivación y de superación para llegar al éxito al final del proceso. En este sentido, lo anterior representa el primer resultado visible que los estudiantes manifestaron (aunque no en su totalidad) de querer enfrentarse a un modelo totalmente desconocido que podía significar el agobio o, en cierta medida, el interés por conocer un pasado histórico que los uniera con su propia realidad.

Para que la investigación a través de los ensayos significara una herramienta de compromiso con el estudiante, en el cual ellos con absoluta responsabilidad adquirieran la ardua misión de desarrollarlos, se necesitó que tomaran la investigación como un desafío propio. De esta manera, tenemos un resultado visible constituido a través de la aventura que representa la investigación dentro del ser humano. El estudiante logró (en su mayoría) interiorizar la investigación ensayística como una aventura de la vida misma, es decir, la búsqueda y la imaginación de los estudiantes fue parte del proceso de desarrollo intrínseco de sus capacidades, factor clave para la reconstrucción de los hechos que envuelven a la historia.

Asimismo, el haber llevado a cabo este proyecto en dos colegios vulnerables de la región nos da la visión de que la educación chilena en temas de historia, reflexión y pensamiento crítico está muy alejada de tener altos niveles de comprensión que permitan la creación de un ideario autónomo por parte de los estudiantes; sin embargo, ante la metodología ocupada, con las herramientas necesarias, sí se pudieron evidenciar cambios significativos mediante un proceso de acostumbamiento y trabajo del profesor, con el objetivo de que estos lograran tomar conciencia de su trascendental rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con ello, la asimilación e interiorización de la práctica del ensayo como herramienta de aproximación al estudio de la historia.

Primero, los ensayos como metodología para alcanzar la competencia pedagógica representaron un gran desafío, pues los alumnos no habían desarrollado uno anteriormente, lo que se demuestra en los gráficos en el estudio de caso N° 1 donde hubo alrededor de catorce individuos dentro del rango de notas de insuficiente. La nota más alta del primer escrito fue solo un 6,5, lo que demuestra debido a los datos, que no asimilaron el conocimiento para obtener el aprendizaje en cuanto al desarrollo del ensayo. Sin embargo en el ensayo N° 2 hubo un notable avance alcanzando una superación del 50%, es decir, se redujo a la mitad siendo la nota más alta un 6,6. En el ensayo N° 3 hubo sólo una nota bajo el mínimo, mientras tanto que en el ensayo N° 4 no se manifestaron calificaciones a tal nivel, siendo en los dos casos un 6,8 la nota más alta alcanzada. Este proceso, a la luz de los resultados y al análisis que se hizo de ellos, demuestra que hubo un avance significativo en cuanto a la construcción de estos pasos para desarrollar la competencia pedagógica, proceso en el cual logramos vislumbrar un aprendizaje significativo en cuanto a la utilización efectiva de la herramienta, potenciada por el acompañamiento del docente en el aula (Gráfico N° 1: Representación gráfica de la evolución de los ensayos: Estudio de caso N° 1, ver anexos más adelante).

Si bien lograron en un primer momento aprender a hacer un ensayo, los resultados para alcanzar la competencia de la imaginación histórica también coinciden en el proceso de evolución que hubo del aprendizaje. En el ensayo N° 1 hubo veintiocho notas bajo el mínimo, lo que corresponde a un 84,4%, una muestra clara de que el estudiante no posee en su cotidianidad la crítica, reflexión, autonomía, percepción, originalidad entre otros elementos claves para desarrollar la imaginación histórica; de esta manera, la nota más alta fue un 4,3, no alcanzando los objetivos antes mencionados. En el ensayo N° 2, se observó a veintitrés estudiantes que no superaron el rango con las notas cifradas como insuficiente. En la misma línea, en el ensayo N° 3 hubo doce estudiantes con una nota insuficiente y en el ensayo N° 4 la cantidad de individuos se redujo a cero (Gráfico N° 2: Representación gráfica de la evolución de la Imaginación Histórica: Estudio de caso N° 1, ver anexos más adelante).

Respecto a las notas más altas, estas fueron 5,5, 6,2 y 6,8 respectivamente, lo que a la luz de los resultados y del análisis hecho de estos datos anteriormente, refleja que hubo una evolución positiva en cuanto al desarrollo de la competencia pedagógica, coincidiendo con la evolución de los ensayos, pero se puede dilucidar una mayor dificultad para los estudiantes en el proceso de internalización de la competencia pedagógica que de la respectiva a la confección del ensayo.

Por consecuencia, en el estudio del caso N° 1 se puede apreciar que los ensayos favorecieron la formación del pensamiento histórico por medio del desarrollo de la competencia de la Imaginación Histórica en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ya que la evolución de estos propició un progreso en la competencia, desarrollando la reflexión, crítica, orden y coherencia que son condiciones para la idoneidad de ésta.

En cuanto al estudio del caso N° 2, en los ensayos N° 1, 2, 3 y 4 las notas que no alcanzaron el rango de satisfactorio fueron 35,

28, 12 y 0 alumnos respectivamente, en cuanto a las notas más altas se aprecia que fueron un 4,5, 5,0, 5,8 y un 7,0 respectivamente. Esto hace ver un proceso evolutivo del ensayo en el colegio de Yumbel, lo que a la luz de los datos y del análisis previo que se hizo, se logró en su mayoría (Gráfico N° 3. Representación gráfica de la evolución de los ensayos: Estudio de caso N° 2, ver anexos más adelante).

Ahora bien, en cuanto a la competencia pedagógica los datos arrojan lo siguiente, las notas mínimas en el ensayo N° 1, 2 3 y 4 fueron 35, 30, 10 y 0 respectivamente, en cuanto a las notas más altas éstas fueron un 4,7, 5,2, 6,0 y un 6,5 respectivamente. Esto confirma que hubo también una evolución coherente con el proceso de los ensayos, es decir, en el estudio de caso N° 2 perteneciente a la localidad de Yumbel, también los ensayos favorecieron la formación del pensamiento histórico por medio del desarrollo de la competencia de la Imaginación Histórica en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, fomentando la criticidad, reflexión, periodicidad de la historia y la opinión de los alumnos, es decir, el proceso de aprendizaje dio frutos en cuanto a la metodología implantada de acuerdo, primero, al ensayo como herramienta para generar la competencia pedagógica en el aula. Esto viene a confirmar más aún, que en los colegios de la octava región con índices de vulnerabilidad, la metodología aplicada se logra dentro del espectro de aprendizajes (Gráfico N° 4. Representación gráfica de la evolución de la Imaginación Histórica: Estudio de caso N° 2, ver anexos más adelante).

En cuanto a la Imaginación Histórica como competencia contributiva para la consecución del pensamiento histórico, podemos señalar que su posicionamiento en el interior de la estructura del ensayo y dentro del análisis de la historia permitió desarrollar en los estudiantes una serie de aspectos profundamente ligados tanto a su individualidad como a la disciplina en estudio. En efecto, indicadores tales como la autonomía, la originalidad, la percepción, la capacidad

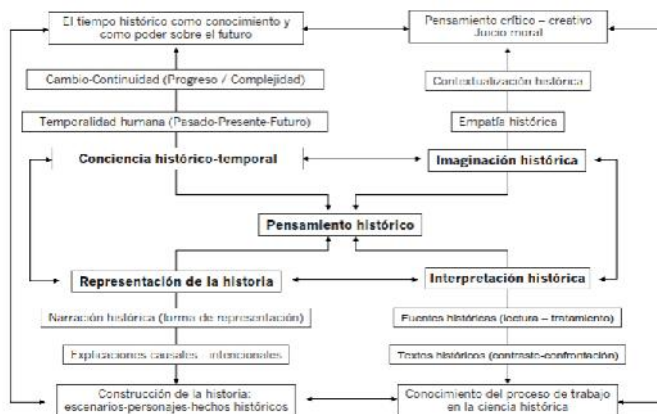
de evidencia, la contextualización y la interpretación ampararon un proceso de acercamiento y empatía para con la historia, en el cual fueron capaces de auto-reconocerse como parte de las circunstancias históricas, entendiendo a la vez, que su realidad actual se encontraba determinada por acontecimientos pasados. Fueron capaces de encontrar ligazón temporal entre el pasado, presente y futuro, lo que acentuó su postura crítica y reflexiva, repercutiendo fuertemente en la creación de un constructo personal y autónomo que contrastaba con el pensamiento oficial.

Sin duda, pudimos evidenciar que dicha competencia, trabajada en mayor medida en el aula, puede convertirse en una plataforma importante para futuros estudios que, amparados, quizás en otro tipo de herramientas, puede augurar mayores y mejores resultados en el área de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Agregar también que, si bien la competencia utilizada se encontraba en la lógica adecuada para la consecución de tales objetivos, ésta no es la única, ya que existe una variada gama de competencias relacionadas con el ámbito histórico que pueden aportar aún más al trabajo práctico en el aula, que insertada dentro del paradigma constructivista puede seguir contribuyendo a la mejora sustancial del estudio de la disciplina.

Cabe mencionar que, para futuras investigaciones y con el propósito de incrementar la riqueza de este estudio, el mismo podría ser abordado desde múltiples aristas, las cuales podrían navegar desde un énfasis mayor a cada uno de los indicadores que fueron trabajados en la rúbrica, lo que permitiría un mayor rastreo de los aspectos específicos que son logrados por los estudiantes en el proceso de creación; sin embargo, desborda la lógica de nuestro estudio en función de los objetivos que desde un comienzo fueron planteados. Esto deja abierto el camino para que futuras investigaciones acrecienten aún más las posibilidades de mejora de la historia tanto en el aspecto teórico como práctico.

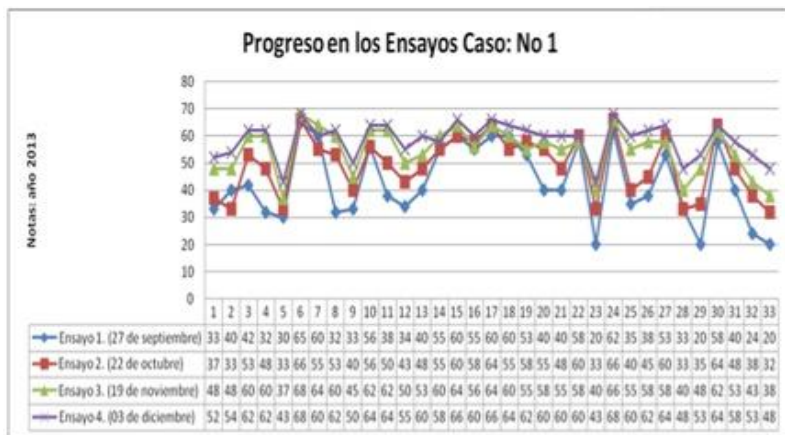
Anexos

Anexo 1: Modelo teórico de competencias para la formación del pensamiento histórico

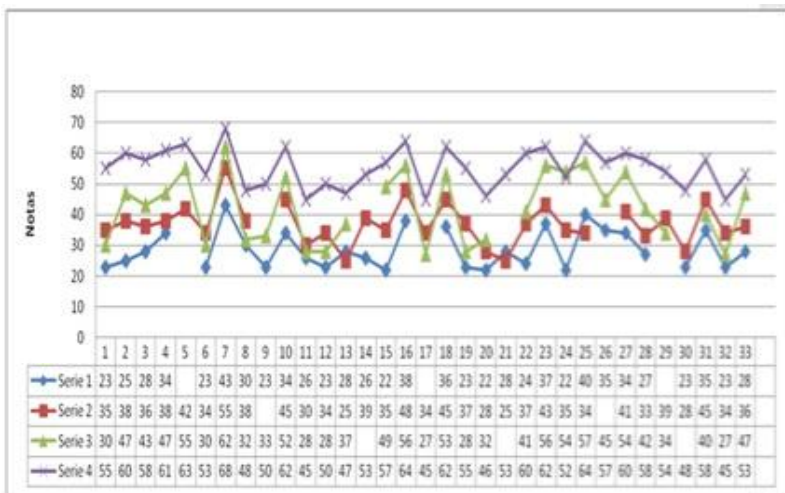


Fuente: Imagen extraída de Santisteban (2010).

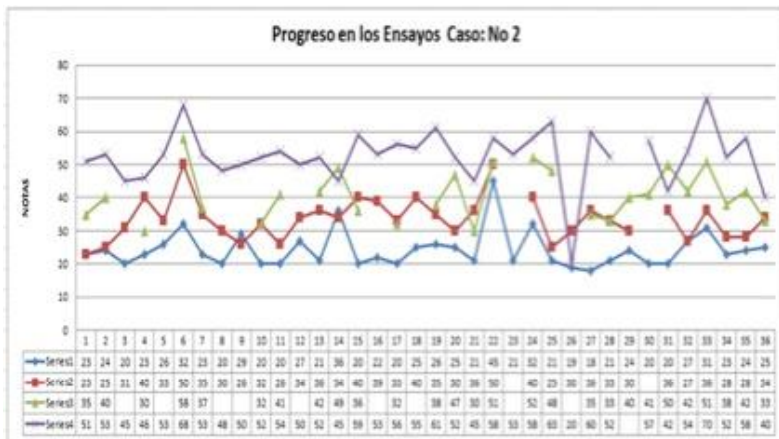
Anexo 2: Gráfico N° 1. Representación gráfica de la evolución de los ensayos: Estudio de caso N° 1



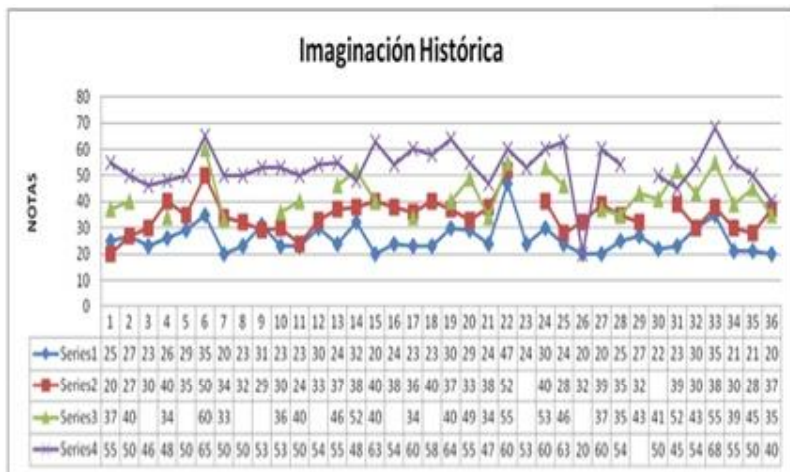
Anexo 3: Gráfico N° 2. Representación gráfica de la evolución de la Imaginación Histórica: Estudio de caso N° 1.



Anexo 4: Gráfico N° 3. Representación gráfica de la evolución de los ensayos: Estudio de caso N° 2



Anexo 5: Gráfico N° 4. Representación gráfica de la evolución de la Imaginación Histórica: Estudio de caso N° 2.



Referencias

- ALEGRÍA, J., MUÑOZ, C. y WILHEM, R. (2009). **La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales**. Concepción: Facultad de Educación.
- BISQUERRA, R. (2014). **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla.
- CARRETERO, M. (1999). **Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia**. Argentina: Aique.
- CARRETERO, M., POZO, J., ASECIO, M. (1997). **La enseñanza de las ciencias sociales**. Madrid: Visor.
- CARRETERO, M. y CASTORINA, J. A. (2010). **La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades**. Argentina: Paidós.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (2012). **Manual de investigación cualitativa: paradigmas y perspectiva en disputa** (Vol. II). Barcelona: Gedisa.

- DEWEY, J. (1989). **Cómo pensamos: la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo**. Barcelona: Paidós.
- EGAN, K. (1999). **La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje: para los años intermedios de la escuela**. Argentina: Amorrortu editores.
- ELLIOT, John Huxtable (1994). **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata.
- FLICK, U. (2004). **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2002). **Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia**. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (1991). **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill.
- LATORRE, A. (2008). **La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa**. España: Editorial Graó.
- LEE, P. (1994). La Imaginación Histórica. **Learning History Heinemann**, Nº 17, 1-36.
- LEMAITRE, M. J. La escuela en crisis: necesidades sociales y respuesta educativa, En María Lemaitre, (1989). **Desarrollo de la creatividad: desafío al sistema educacional**. Santiago, C.P.U.
- OYARZÚN, P. y ROJAS, S. (8 de agosto de 2001). **Slideshare**. Recuperado el 20 de agosto de 2013, de Linkeld, Corporation: www.slideshare.net.
- PRATS, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: Reflexiones ante la situación española. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, Nº 5, 71-98.
- QUINQUER, D. (2004). La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales. En P. BENEJAM y J. PAGÉS. **Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria** (pp. 123-149). Barcelona: ICE/Horsori.
- RICOEUR, P. (1999). **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós/UAB.
- ROLLE, C. La ficción, la conjetura y los andamiajes de la historia. En C. Franken (2000). **Verdad e imaginación en la filosofía, teología, historia y literatura**. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- SALKIND, N. (2012). **Métodos de investigación**. México: Pearson Educación.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). **Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones**. Madrid: McGraw-Hill.
- SANTIESTEBAN, A., GONZALES, N. y PAGÉS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En **XXI Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**.
- SANTIESTEBAN, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. En **Clío y asociados: La historia enseñada**, Nº 14.
- STENHOUSE, L. (1993). **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1987). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados**. Barcelona: Paidós.
- WHITE, H. (2005). **Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX**. México: Fondo de Cultura Económica.