

Vol. 17, Núm. 2, 2015

Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC¹

Middle school Teachers' Conceptions about Teaching and Learning History with ICT

Marcelo Mauricio Arancibia Herrera (1) marceloarancibia@uach.cl
Antoni Badia Garganté (2) tbadia@uoc.edu

(1) Universidad Austral de Chile

(2) Universitat Oberta de Catalunya

(Recibido: 29 de enero de 2014; Aceptado para su publicación: 18 de diciembre de 2014)

Cómo citar: Arancibia, M. M. y Badia, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 62-76. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-arancibia.html>

Resumen

El artículo presenta un estudio relacionado con los profesores de secundaria y sus concepciones sobre enseñanza y aprendizaje de la historia mediante el uso de TIC. Asumimos las concepciones de los docentes como conocimiento explícito y contextual sobre las teorías y principios que caracterizan buenas prácticas de enseñanza. El objetivo principal es identificar un conjunto de dimensiones y categorías que caracterizan las concepciones de los profesores. Se utilizó una metodología cualitativa, aplicando entrevistas a diez profesores, el análisis fue fenomenográfico. Los resultados muestran 3 dimensiones, 12 categorías y 35 subcategorías que caracterizan detalladamente las concepciones de los profesores.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, aprender y enseñar, uso educativo de TIC.

Abstract

This article presents a research related to middle school teachers and their conceptions about teaching and learning history with CIT. We assume teacher's conceptions as an explicit and contextual knowledge of teaching theories and principles that characterize good teaching practices of History. The goal is to identify the dimensions and categories that typify teacher's conceptions. A qualitative methodology was applied through ten interviews to teachers and analyzing data with a phenomenographic methodology. Results show 3 dimensions, 12 categories and 35 subcategories, which characterize teachers' conceptions of teaching History.

¹ Este estudio se encuentra adscrito al Proyecto de Investigación "Relación entre las concepciones del profesor sobre aprender y enseñar con los tipos de usos educativos de las TIC" (Fondecyt N° 11130316). Cuenta con el patrocinio de la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Austral de Chile.

Keywords: History teaching, learning and teaching, educational use of ICT.

I. Introducción

En la actualidad es poco aceptable que estudios educativos que abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje no consideren la impronta que tienen los factores psicológicos y socioculturales sobre la cognición. Resulta vital, en una sociedad como la actual, indagar cómo conocemos la realidad, cómo ocurren los procesos de mediación sociocultural que permite acercarnos a ella a través de, por ejemplo, las tecnologías.

Siguiendo a Hargreaves y Fullan (2012), en la actualidad es fundamental realizar investigaciones sobre el rol del profesorado para transformar la escuela. La investigación educativa, así como reconoce el rol fundamental de los profesores en la renovación educacional, también plantea la importancia de su papel en la incorporación curricular de tecnologías (Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2013). La interrelación de estas reflexiones pone de manifiesto que es necesario profundizar en el estudio de las concepciones sobre aprender y enseñar, y su relación con la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula escolar.

1.1 Criterios para clasificar los tipos de concepciones de los profesores sobre enseñar y aprender

Aun con el progreso alcanzado recientemente respecto del estudio de la cognición del profesor, no existe consenso en aspectos importantes como la manera de categorizar los tipos de concepciones sobre enseñar y aprender (Pozo, Scheuer, Pérez y Mateos, 2006). Pese a ello, un número suficiente de investigaciones han documentado que las concepciones actúan como filtro o componente decodificador de la información que procede de ámbitos externos: desde la investigación, el currículo normativo, las demandas sociales, entre otros (Hermans, Tondeur y Van Braak, 2008; Ruthven, Hennessy y Brindley, 2004).

Por lo general, en el estudio de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza o el aprendizaje se utilizan modelos teóricos y conceptuales construidos de manera previa. Manteniendo esta idea, creemos que las perspectivas que consideran las concepciones como el conocimiento explícito de contenido específico (por ejemplo, Historia) se ajustan mejor a los objetivos de esta investigación, ya que bajo esta perspectiva las concepciones se consideran como una fusión de lo que valoramos (creencia) y lo que sabemos (conocimiento), y se expresan (declaran) sobre (en) una realidad determinada (Pozo et al., 2006). Por esa razón el presente estudio se sustenta en tres puntos de partida en relación con las concepciones sobre aprender y enseñar:

- a) Son consideradas conocimiento explícito. 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 y qué dicen.
- b) Son conocimientos situados en contextos específicos. Estas se configuran de modo idiosincrático a partir de las experiencias de vida de los profesores, y se elaboran desde los contextos particulares de desempeño y a consecuencia de los procesos biográficos. Con ello, existen concepciones de aprender y enseñar con TIC propias de profesores de Historia que se configuran desde la disciplina que enseñan (Ruthven et al., 2004).
- c) Son un mismo fenómeno. Es decir, se estudian en conjunto, pues no es posible estudiar el aprendizaje escolar sin asociarlo con la enseñanza. De esta forma, las concepciones de un profesor suponen una relación recursiva permanente entre sus creencias sobre cómo se enseña y como se aprende (Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell, 2001).

En este estudio, definimos las *concepciones* como un conjunto de representaciones cognitivas de carácter

explícito sobre una temática determinada. Este enfoque pone el énfasis en estudiarlas en contextos de asignaturas o materias específicas (Arancibia, 2010; Clarà y Mauri, 2010; Yilmaz, 2008).

1.2 El contenido de las concepciones sobre aprender y enseñar

Desde una perspectiva general, es posible construir teóricamente una estructura categorial en tres ejes de concepciones sobre aprender y enseñar (Arancibia, 2011; Gómez y Guerra, 2010). Estructura categorial que será discutida a la luz de los resultados de nuestra investigación.

Transmisiva/Reproductiva, donde el conocimiento es un *objeto* “traspasable” y, por tanto, posible de grabar en las *mentes* de otros individuos a través del acto de enseñar. Las concepciones están sustentadas en una realidad externa *objetiva*, por tanto su foco está puesto en un “objeto” que se ha de conocer. Es por tanto, una concepción de tipo “Transmisiva”, que privilegia la entrega de información y un aprendizaje reproductivo por parte de los estudiantes, cercana a posiciones psicoeducativas del procesamiento de la información.

Constructiva “individual”, el aprendizaje es producto de una construcción interna, de naturaleza subjetiva. En tal caso, todo acto de enseñanza está supeditado a las motivaciones y estructuras previas o nivel de maduración cognitiva de los aprendices. Por tanto, un conocimiento que pone acento en el sujeto que conoce, con la salvedad de que esa “subjetividad” se ha de contrastar con la realidad “objetiva” para constituirse efectivamente en conocimiento. Una enseñanza que busca un aprendizaje personal a través de procesos de asimilación y acomodación cercano al constructivismo cognitivo, que persigue nuevos equilibrios intrapsicológicos, con ello una construcción individual lo más cercana posible a la realidad externa.

Constructiva “social”, que entiende el proceso de naturaleza y origen del conocimiento como un acto de aprendizaje recíproco, de construcción generado por la interacción social, donde no existiría realidad externa sino conocimiento situado. El conocimiento es una trama o red de relaciones, donde se deconstruyen los roles instituidos. En este caso el foco está puesto en la relación, una concepción de carácter “constructivista” con orientación en el proceso de aprender que tienen como base el constructivismo social, basado en la experiencia humana, como catalizador del aprendizaje, que fomenta prácticas asentadas en la disposición de apoyos didácticos (*andamiaje*) y la configuración de *zonas de desarrollo próximo*.

1.3 Concepciones sobre enseñar y aprender

En relación a la construcción de categorías de concepciones focalizadas en profesores de Historia y en su enseñanza, éstas apuntan principalmente a perspectivas sobre la enseñanza de algún tipo específico de contenido curricular. Estudios recientes se enfocan principalmente en concepciones específicas de profesores o estudiantes respecto del contenidos escolares, como por ejemplo el *patrimonio* (Estepa, Ávila y Ferreras, 2008) o *el sentido de la historia* (Yilmaz, 2008).

En el caso de aprender y enseñar historia, encontramos que existe debilidad en torno a la construcción de categorías vinculadas a las perspectivas epistémicas y curriculares de la enseñanza y el aprendizaje del contenido disciplinar, de su relación con enfoques didácticos específicos y su vinculación con el uso de TIC.

En otro sentido, en la *historia de la historia* se han presentado disputas respecto de, por un lado, cómo se ha de realizar el estudio del pasado (cuestiones metodológicas), y por otro, qué es el pasado y qué importancia tiene estudiarlo (cuestiones epistemológicas). Estas cuestiones transfieren secuelas en la enseñanza de la Historia en los contextos escolares en relación con qué historia se enseña en las escuelas (Benejam, 1998; Tregar, 2010). A raíz de estas distinciones, encontramos tres perspectivas.

- a) Enfoque instrumental o técnico. Define la Historia como una sucesión de acontecimientos entrelazados que deben ser conocidos por los estudiantes, tal como han sido relatados por la historiografía, independientemente de las corrientes historiográficas. Enseñar Historia es contar

un relato sobre lo ocurrido, el cual será repetido por los estudiantes con mayor o menor similitud. Es un enfoque asociado a las corrientes psicopedagógicas transmisivas.

- b) Enfoque ciudadano o práctico. Señala que enseñar Historia es formar a los jóvenes en conocimientos prácticos, de modo que se configuren como buenos ciudadanos, buscando su participación en la vida cívica. Más que enfatizar en los relatos historiográficos del pasado, es primordial mirar cómo se ha conformado nuestro presente, rescatando precisamente el aquí y ahora. Desde este enfoque, cercano a teorías constructivistas individuales, enseñar Historia es analizar su repercusión en la construcción de identidades individuales, como fuente y base del presente.
- c) Enfoque emancipador o crítico. Centra su quehacer en la perspectiva liberadora de la sociedad. La historia sería en este caso un fenómeno de construcción social, escrito de manera sesgada, que no da cuenta del devenir de la humanidad. Enseñar Historia es ayudar a descubrir que cada uno puede escribir su historia. Por tanto, se focaliza en la construcción de sujetos conscientes de su historicidad. Enfoque que muestra alta coherencia con perspectivas constructivistas sociales

En cuanto a concepciones sobre currículo escolar, Gimeno (2002) exhibe tres tipos, susceptibles de ser asociados a las triadas anteriores: a) técnico, construido por expertos a través de procesos de estudios y pruebas, siendo ejecutado en las aulas sin adecuaciones; b) práctico, que se apoya en el hacer emergente, donde poco interesa la reflexión, sustentándose en acciones automatizadas; c) crítico, que pone acento en la construcción social del conocimiento, por tanto en la acción reflexiva constante del quehacer educativo.

1.4 Profesores y uso educativo de las TIC

Las prácticas pedagógicas con TIC pueden clasificarse siguiendo a Drenoyianni y Selwod (1998), como *uso instrumental*, cuando las TIC son vistas como herramientas que sirven para realizar un producto específico, o bien prácticas orientadas a *usos constructivos*, en cuanto las TIC se usan para que los estudiantes creen herramientas o busquen ellos la información. La primera supone un modelo transmisivo donde las TIC son usadas por el profesor y el estudiante como pizarra o libro de texto digital; en tanto la segunda, supone un modelo interaccionista, porque las TIC aparecen más bien como plataforma virtual mediadora que ayuda a aprender (Passey, 2011).

Por otra parte, estudios sobre aprendizaje y TIC (Phelps, Graham y Watts, 2011) muestran que su incorporación a los procesos formativos escolares está mediada por el profesor, agente que resuelve y define su uso. Por tanto, no es sólo fundamental intervenir en el qué o cómo se aprende usando TIC, sino también qué se hace con ellas en el aula y cuál es el proceso que realiza el profesor para tomar decisiones respecto de sus propuestas didácticas con uso de TIC y las transformaciones que esta inclusión provoca en los estudiantes y el propio maestro (Arancibia, Oliva y Paiva, 2014).

En los últimos 15 años, en función de la relación uso de *TIC/profesores* se han desarrollado temas concernientes a cómo son organizados los ambientes para aprender en aulas, las experiencias de interacción e interactividad, la decisiones docentes para usar las TIC, el aprendizaje mediado por ordenadores (Becerril y Badía, 2013). En particular, hay estudios que identifican que según concepciones educativas diferentes de los profesores se asocian tipos de usos de TIC en sus prácticas (Badía, Meneses, Sigalés, 2013).

II. Metodología

Tomando como base los supuestos teóricos anteriores y las categorizaciones descritas, nuestro estudio tiene como objetivo identificar y caracterizar dimensiones, categorías y subcategorías sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje con TIC en profesores de Historia.

El diseño de la investigación está fundado en casos de tipo múltiple (Stake, 1999), que busca la comprensión del fenómeno global a partir del estudio de varias realidades. Se ha recolectado información mediante una entrevista semiestructurada, aplicada en dos momentos, a diez profesores de historia que usan regularmente las TIC en sus clases.

La selección de los casos es de tipo intencionada, pues se definen criterios *a priori* que justifica el investigador a partir de particularidades del proceso de indagación. Siguiendo esta lógica, se optó por obtener profesores "representativos" que den cuenta de la mayor diversidad posible de concepciones sobre la enseñanza de la historia con TIC y de diversos contextos, edades, ambos géneros y entre 5 a 20 años de experiencia laboral, tal cual se muestra en la Tabla I.

Tabla I. Síntesis de características socio-profesionales de profesores entrevistados

Profesor	Edad	Años ejercicio	Formación profesional	Contexto desempeño	Nivel uso TIC*
P1	35	8	Profesora de Historia y Geografía	Subvencionado Laico	Avanzado
P2	41	18	Profesora de Historia, Geografía y Educación cívica	Particular	Intermedio
P3	37	10	Profesora de Historia, Geografía y Educación cívica	Subvencionado Religioso	Avanzado
P4	32	5	Profesora de Historia y Geografía	Subvencionado Laico	Avanzado
P5	33	5	Profesor de Historia y Geografía	Subvencionado Religioso	Intermedio
P6	38	10	Profesora de Historia, Geografía y Educación cívica	Subvencionado Religioso	Avanzado
P7	37	7	Profesor de Historia, Geografía y Educación cívica	Subvencionado Laico	Intermedio
P8	43	16	Profesora de Historia y Geografía	Subvencionado Religioso	Intermedio
P9	42	13	Profesor de Historia, Geografía y Educación cívica	Subvencionado Laico	Avanzado
P10	42	19	Profesor de Historia, Geografía y Educación cívica	Subvencionado Municipal	Intermedio

* Autodiagnóstico a través de un ítem en la entrevista que consideraba los niveles: *Básico* (maneja *software* de manera instrumental, por ejemplo, hace documentos en Word, presentaciones y/o listas en Excel, navega esporádicamente en Internet). *Intermedio* (lo anterior más uso de *software* e Internet). *Avanzado* (Lo anterior, más interacción en la red y sistemas informáticos con autonomía). *Experto* (lo anterior más la capacidad de enseñar a otros el uso de herramientas en usos didácticos de las TIC).

De los colegios en los que se desenvuelven los profesores, nueve son de tipo subvencionado, es decir, que reciben aporte del Estado para su funcionamiento, mientras que uno es particular pagado. Los profesores 1, 3, 5, 6, 7, 8 y 9 trabajan en colegios que atienden principalmente grupos de estudiantes de clase media (con toda la variabilidad que ello significa) y que funcionan con sistema de copago 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. 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, situación muy particular del contexto escolar chileno donde hay alta presencia de colegios de orientación religiosa católica aunque no dependan directamente de una congregación o de la iglesia.

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

En esta investigación se opta por la entrevista semiestructurada, pues esta técnica –según Flick (2004)– es 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. La entrevista cuenta con un guion original en base a las dimensiones construidas teóricamente. Este guion fue sometido a validación de tres jueces expertos en tres ámbitos específicos: uso educativo de TIC, didáctica de la Historia y metodología de la investigación. Como criterio de confirmabilidad, la entrevista fue aplicada en dos momentos a los profesores con diferente nivel de profundidad en las temáticas abordadas.

La entrevista se estructuró en tres partes, la primera orientada a conocer el perfil y el contexto de los profesores; en tanto, la segunda parte constituida de 20 preguntas, se corresponde con las concepciones de enseñanza y aprendizaje de la Historia; por último, la tercera parte, con seis preguntas, busca caracterizar las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC. En la Tabla II presentamos ejemplos de las preguntas realizadas:

Tabla II. Ejemplos de preguntas de entrevista

Parte 1. Datos personales	Año de obtención título: Años de ejercicio docente: ¿Cómo se ha formado en el uso de TIC?
Parte 2. Concepciones de enseñanza y aprendizaje de la Historia	¿Cuál es el sentido que asigna usted a la enseñanza de la Historia en los establecimientos educacionales? ¿Cómo piensa que aprenden sus alumnos? ¿Con qué rasgos identifica una buena práctica docente? ¿Qué consejos le daría usted a un profesor novel para afrontar su inserción Profesional? ¿Cómo utiliza los resultados de sus evaluaciones?
Parte 3. Concepciones sobre aprender y enseñar con tic	¿En qué funciones cree han sido útiles las tic en su establecimiento educativo? ¿En qué labores las utiliza usted? ¿Qué relevancia le otorga usted al uso de las TIC?

Para el análisis de la entrevista se utiliza el enfoque fenomenográfico (Marton y Booth, 1997), el cual se basa en 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 ellas. Más bien, el proceso de análisis fenomenográfico (sintetizado en la Tabla III), identifica y delimita un rango de categorías descriptivas y subcategorías que los profesores expresan o tienen respecto de aprender y enseñar con TIC organizados en dimensiones.

Tabla III. Síntesis de análisis fenomenográfico de las entrevistas

Etapas	Fase	Descripción
Delimitación rango categorías	1. Formalización de las entrevistas (transcripciones) 2. Primera lectura, Segmentación del discurso 3. Construcción de un "texto anónimo"	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.
Conformación de categorías	4. Identificación de categorías 5. Definición de subcategorías	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) y son identificadas frases prototípicas de cada profesor, que en un primer momento permite diferenciarlos y luego asociarlos por concepción preferente.
Análisis estructural	6. Agrupamiento en dimensiones 7. Elaboración Matriz de Categorías	Última fase, concerniente a la elaboración del informe definitivo con la depuración de las categorías la definición definitiva de subcategorías y la clasificación de los profesores por concepción preferente.

Las transcripciones son analizadas en base a una matriz que contempló:

Dimensiones. Corresponde al agrupamiento de los temas en amplios bloques conceptuales que se han intencionado para que hablen los profesores durante la entrevista, relacionados con los aspectos temáticos abordados en la investigación.

Categorías. Diferenciaci3nes específicas de los grandes temas agrupados como dimensiones, es decir, son los aspectos que permiten definir subtemas sobre los cuales hablan todos los profesores en las entrevistas. Esta categorización de la dimensión hace posible la posterior diferenciaci3n de los profesores en torno a concepciones diferentes. Por ejemplo: *Historia como contenido curricular*

Subcategorías: son los diferentes niveles de concepciones entre los profesores en relación a una categoría. Corresponde a la expresión específica del conocimiento temático del profesor que permitirá clasificarlos y distinguirlos entre sí (Tablas 4 y 1). Por ejemplo, se presentan dos frases prototípicas de los profesores que permiten distinguir subcategorías en la categoría *Historia como contenido curricular (C1)*:

(S3) “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” (Profesor 7).

(S1) “Conocimiento del pasado primero, pienso yo, que el joven tiene que conocer la estructura de la historia, los procesos, hacer la cadena de la historia” (Profesor 10)

III. Resultados

A continuación, en los tablas IV, V y VI se describen las dimensiones construidas teóricamente, en conjunto con las categorías y subcategorías emergidas del discurso de los profesores que fueron producto del análisis fenomenográfico de las entrevistas (fases de definición y agrupamiento).

Tabla IV. Categorías y subcategorías dimensión Currículum

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
(D1) Currículum Referida al marco sociocultural, ideológico y político del sistema escolar, a las cuestiones del conocimiento histórico y la disciplina. Considera 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 y su contenido (Freire, 2002).	(C1) <i>Historia como contenido curricular</i> Utilidad y aporte de la disciplina y del conocimiento histórico al currículo escolar. El foco está puesto en el contenido histórico y no en la finalidad.	S1) Conocimiento del pasado. Lo importante 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 por qué las cosas ocurren (causa-efecto).
		S2) Conocimiento autónomo. El contenido es de orden transversal y estratégico. La Historia debe enseñar a pensar, es decir, el contenido de la historia se pone al servicio del pensamiento crítico, de la comprensión lectora, o de la formación ciudadana.
		S3) Conocimiento globalizado. La historia como un proceso global. Interesan los grandes procesos que ha vivido la humanidad, ayuda a relacionar los ámbitos sociales, políticos y económicos, su contenido se pone al servicio de una educación socializadora y crítica.
	(C2) <i>Tipo de contenido curricular</i> Tipo de contenido que se propone desarrollar en el currículo escolar de Historia.	S4) Conceptual. La historia es un subsector preferentemente de tipo conceptual, lo que se aprende con ella son cuestiones de orden teórico discursivo, abstracto y/o declarativo.
		S5) Procedimental. En la historia preferentemente se ha de trabajar con procedimientos de la disciplina, asumir rol de <i>historiador</i> . Procedimientos para obtener productos o resultados desde el análisis historiográfico.
		S6) Estratégico. El contenido está relacionado con el “saber qué hacer” con la información que se tiene a disposición, por tanto el foco está orientado al desarrollo de habilidades transversales
	(C3) <i>Planificación de la enseñanza</i> Organización y sistematización de la enseñanza, para qué planificar y cuál es el valor que le asigna a esta labor para el trabajo de aula.	S7) Centrada en objetivos curriculares. La planificación como una programación de contenidos en base a objetivos y unidades temáticas definidas en el currículo escolar, para <i>operacionalizar</i> el currículo oficial.
		S8) Centrada en la intencionalidad del profesor. La planificación es la manifestación explícita de lo que el profesor espera de los estudiantes, por tanto es una construcción desde cada profesor (idiosincrática).
		S9) Centrada en el contexto. La planificación de la enseñanza debe atender a las características de cada contexto y grupo de estudiantes, debe ser flexible o emergente.
	(C4) <i>Finalidad enseñanza de la Historia</i> Propósitos que orientan la enseñanza de la Historia, se expresa la visión teleológica: cuál es el propósito de enseñar Historia.	S10) Instrumental. El fin de la enseñanza de la Historia es otorgar prioridad al pasado como contenido histórico, porque conocer el pasado es un fin relevante en sí mismo.
		S11) Crítica. El fin de enseñar historia gira en torno a su reconfiguración desde una perspectiva revisionista, para que se adquiera una postura crítica acerca de la historicidad del propio sujeto que aprende. La historia es un vehículo para tener posturas críticas respecto del presente.

Tabla V. Categorías y subcategorías dimensión Acción Didáctica

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
(D2) Acción didáctica Reúne concepciones sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación, entendiendo que en la práctica docente éstas se interconectan con el contenido y los contextos particulares conformando un proceso que tiene fases de preparación, acción y reflexión (Toledo y Gazmuri, 2009).	(C5) <i>Características de una buena enseñanza de la Historia.</i> Rasgos Distintivos claves del modo de ser y de hacer docencia de un profesor.	S12) Focalizado en el contenido disciplinar. El profesor se considera experto en el contenido y se focaliza en la exposición de los contenidos disciplinares.
		S13) Focalizado en la eficiencia en el aprendizaje. El profesor orienta su docencia hacia los resultados de aprendizaje.
		S14) Focalizado en motivar. El profesor debe ser un buen comunicador de contenidos que logre motivar (cautivar) a los estudiantes.
	(C6) <i>Trabajo colaborativo</i> Tipo de organización, ordenamiento del trabajo colaborativo en el aula.	S15) Facilita la nivelación. El trabajo colaborativo permite la normalización del grupo a través de una relación jerárquica, el que <i>sabe</i> más ayuda al más retrasado.
		S16) Permite la distribución de tareas. El trabajo colaborativo es una instancia para que los estudiantes realicen ejercicios aportando cada cual según sus habilidades o conocimientos.
		S17) Posibilita la socialización. El trabajo colaborativo es una instancia para compartir experiencias y conocimientos, que permiten producir de manera colaborativa el conocimiento en pequeños grupos.
	(C7) <i>Concepción sobre aprender</i> Organización de las ideas manifestadas en torno a cómo percibe el proceso de aprendizaje.	S18) Reproducción. Se aprende tal cual se establece en un modelo previo, en dar respuesta a las exigencias evaluativas del currículo escolar.
		S19) Internalización. El aprendizaje es un proceso interno de asimilación de la información, es obtener y retener información sobre diversos temas, según intereses y motivaciones personales.
		S20) Construcción. El aprendizaje es un proceso de construcción conjunta y colectiva, un aprendizaje "práctico" que permite construir e interpretar la realidad.
	(C8) <i>Utilidad de la evaluación</i> Corresponde al rol y efectos que el profesor otorga a la evaluación dentro del sistema escolar.	S21) Medir. La evaluación responde a mediciones externas, sirve para preparar a los estudiantes a rendir adecuadamente evaluaciones internas y externas al centro escolar.
		S22) Verificar resultados. La evaluación sirve para informar de un logro final, es decir, de un producto que da cuenta del proceso de aprendizaje.
		S23) Retroalimentar. La utilidad es informar durante y al final del proceso, corregir errores para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza, sirve al estudiante y al profesor para optimizar sus actuaciones.
	(C9) <i>Concepto de evaluación</i> Enfoques, perspectivas, orientaciones teóricas o epistemológicas respecto de la evaluación.	S24) Objetiva. La evaluación es una práctica neutral, una construcción técnica de instrumentos estandarizados.
		S25) Controladora. La evaluación es un dispositivo de la acción pedagógica que permite sistemáticamente vigilar actitudes y ordenar en torno al cumplimiento de metas previamente definidas.
		S26) Procesal. La evaluación es una acción cíclica un recorrido integral y continuo, que permite mejorar procesos y productos.

Tabla VI. Categorías y subcategorías dimensión Tecno/Didáctica

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
(D3) Tecno didáctica Concepciones sobre el efecto, relevancia y uso de las TIC. Indican la relación que construye el profesor hacia las TIC, visualizando las orientaciones teóricas y prácticas sobre el efecto TIC en la cultura escolar y en el proceso enseñanza aprendizaje (Sigalés et al., 2009).	(C10) Relevancia de las TIC en la escuela Posicionamientos de índole pedagógico y social, acerca de la importancia del uso de las TIC en la escuela.	S27) Infoalfabetizar. 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.
		S28) Complementar. El uso de las TIC en la escuela está supeditado a ser un artefacto opcional un complemento que apoya la docencia.
		S29) Contextualizar. La relevancia de usar TIC está dada por el acercamiento de su enseñanza a contextos cercanos y propios de los jóvenes.
	(C11) Usos de las TIC en las prácticas docentes Decisiones didácticas acerca por qué utiliza las TIC en la enseñanza de la historia,	S30) Apoyan la enseñanza. Las TIC sirven para apoyar la exposición de temas. Se usan más bien por cumplir con exigencias propias de la sociedad actual.
		S31) Facilitan el acceso a la información. Las TIC son una gran biblioteca donde es posible acceder a información variada y multidimensional.
		S32) Motivan a los estudiantes. El valor en el uso de las TIC está dado por la estimulación positiva que causa en los estudiantes.
	(C12) Efecto de las TIC Creencias sobre la presencia de cambios en las interacciones que ocurren en un aula con computadores.	S33) Nulo. Con el uso de las TIC no cambia lo que ocurre normalmente en un aula tradicional.
		S34) Estimulan. Uno de los principales efectos es en el nivel de estimulación, por tanto el cambio se da en la motivación de los estudiantes.
		S35) Transforman. Las TIC obligan a hacer las cosas de modo distinto al tradicional, provocan interacciones distintas en el aula.

Como se aprecia, los profesores que participaron en el estudio presentan concepciones vinculadas a la Historia como disciplina escolar y didáctica. Esta categorización anterior de las concepciones sobre aprender y enseñar historia con uso de TIC describe de forma detallada y matizada las categorías y subcategorías que dan cuenta de las concepciones de los profesores de historia sobre las dimensiones abordadas en la investigación.

En 11 de las 12 categorías de concepciones se obtienen subcategorías en una estructura triádica, es decir, con tres opciones de respuestas diferentes, por lo que creemos, en principio, que existe una 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.

A continuación, en la Tabla VII, que resume las respuestas a las entrevistas en cada dimensión, es posible relacionar a los profesores participantes del estudio en base a 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 transmisiva/reproductiva (P2, P5 y P10). Mientras que P4 presenta una concepción de tipo múltiple (Levin y Wadmany, 2006) pues combina subcategorías de diferentes enfoques, lo cual nos amplía los niveles categoriales construidos teóricamente. Este resultado supone una confiabilidad de la selección intencionada de la muestra de profesores, obteniendo tres profesores en cada nivel de concepciones estructurado teóricamente.

Tabla VII. Concepción preferente de cada profesor por dimensión

	D1	D2	D3	Concepción Preferente
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

En la tabla VIII exponemos la matriz que resultó de las conexiones que se dan entre los profesores según las tres dimensiones, en relación a las subcategorías que presentó cada uno, luego del análisis de las entrevistas. La tabla demuestra que en todas las dimensiones hay una alta asociación entre P2, P5 y P10, entre P1 con P7 y entre P6 con P9. Entre P3 con P1 y P7, hay medianamente coincidencias, 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 dimensiones con P6 y P9, siendo la más relevante en la D2 acción didáctica.

Tabla VIII. Asociaciones de los profesores según sus concepciones

Dimensiones	Nivel de asociatividad		
	Alta	Media	Baja
(D1) Currículum	(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
(D2) 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
(D3) Tecno/didáctica	(100%) P6 - P9		(66,6%) P1 - P10 P2 - P10 P2 - P5 P3 - P6 - P9 P3 - P8 P5 - P7 P7 - P8

El cruce de la tabla VII con la VIII permite también establecer asociaciones para agrupar a los profesores según subcategorías semejantes, lo que estructura una base conceptual que identifica lo que definimos como la *concepción preferente* de cada profesor sobre aprender y enseñar Historia con TIC, en función de los tres ejes de concepciones expuestas en los antecedentes teóricos (2.2) y que se da cuenta en la respectiva columna del cuadro VII: *Transmisiva/reproductiva, constructiva individual y constructiva social*.

Lo establecido en las tablas VIII, IV, V, VI y VII, confirma la idea manifestada en los antecedentes teóricos del estudio que las concepciones de los profesores, entendidas como representaciones explícitas, obedecen a contextos específicos y a sus campos disciplinares de formación. Queda de manifiesto, también, que los profesores tienen creencias sobre aprender y enseñar historia con TIC muy arraigadas en su disciplina, pues como observamos las subcategorías están focalizadas en gran medida en sus experiencias y saberes no sólo didácticos sino principalmente curriculares disciplinares, pues las asociaciones en la D3, relacionada al uso de TIC, son menores y más dispersas entre los profesores

IV. Conclusiones

Como se ha podido comprobar, la matriz de dimensiones, categorías y subcategorías obtenida es muy extensa, puesto que, contempla la naturaleza del área de conocimiento disciplinar curricular, la didáctica, y el uso de las TIC en la docencia. Construcción que permitió identificar y caracterizar las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje con TIC de profesores de Historia de modo descriptivo, sinérgico y global.

Asimismo, en los resultados se configuran categorías y subcategorías propias de concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje con TIC para profesores de la asignatura de historia, lo que reforzado con la concordancia entre los profesores manifestada en las D1 y D2, valida la naturaleza situada del conocimiento de los profesores (Ruthven et al., 2004). Asimismo, las categorías y subcategorías

manifiestan una relación permanente con los elementos curriculares y didácticos de enseñanza de la disciplina y cómo se aprende la misma (Boulton-Lewis et al., 2001), coincidiendo con estudios que hacen énfasis en las distinciones disciplinares respecto de la configuración de las concepciones (Ruthven et al., 2004; Yilmaz, 2008).

En particular, para este grupo de profesores de Historia, en concordancia con lo expuesto en los antecedentes teóricos del estudio, las concepciones son de naturaleza situada, con expresiones focalizadas en sus realidades y vivencias, que pueden transformarse en conocimiento explícito, y obedecen a contextos específicos y a sus campos disciplinares de formación (Levin y Wadmay 2006). Estos resultados difieren de otras propuestas de clasificación de las concepciones de los profesores sobre enseñar y aprender, como por ejemplo desde las *teorías implícitas* (Pozo et al., 2006). A partir de estas características de las concepciones se pone de manifiesto que su estudio puede ser muy útil para dibujar el perfil docente de un profesor y con ello mejorar los procesos formativos.

Una futura línea de investigación podría profundizar en las concepciones de los profesores para instalar y apoyar en la formación del profesorado el trabajo sobre los procesos de cambio conceptual, como sustrato al aprendizaje de contenidos propios de las áreas y disciplinas. En cuanto al uso de las TIC estamos de acuerdo con lo que concluyen Karsenti y Lira (2011):

Es importante que los actores implicados en la formación de profesores trabajen de manera concertada para sostener a los futuros profesores en la integración pedagógica de las TIC y, por lo tanto, en el dominio de la competencia profesional para integrar las TIC. (p. 67).

De la misma forma, la investigación psicoeducativa debe atender el estudio de las concepciones considerando que tienen un importante componente atribuible a las experiencias de los profesores, por tanto, sus procesos formativos y experiencias escolares inciden en la configuración de las concepciones que construyen, ello es fundamental dada la relevancia que tiene el profesor en la incorporación de TIC para el aprendizaje escolar (Almerich, Suárez, Jornet y Orellana, 2011). De este modo, estableciendo de modo preciso las concepciones de los profesores sobre aprender y enseñar con TIC, la investigación se acercará mayormente a descubrir los factores que inciden en su uso educativo en contextos escolares (Badia, Meneses y Sigalés 2013).

Referencias

- Almerich, G., Suárez, J., Jornet, J. y Orellana, M. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por el profesorado: estructura dimensional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 28-42. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-almerichsuarez.html>
- Arancibia, M., Oliva, I. y Paiva, F. (2014). Procesos de significación mediados por una plataforma de aprendizaje colaborativo desde los protagonistas. *Comunicar*, 42, 75-85.
- Arancibia, M. (2011). Tradiciones psicoeducativas y concepciones sobre aprender y enseñar con TIC. En R. Hernández, S. Padilla y M. Arancibia (Eds). *Educación Superior, Innovación e Internacionalización. Ensayos, proyectos y experiencias* (pp. 87-142). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Arancibia, M., Soto, C. P. y Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las TIC asociada a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 23-51.
- Badia, A., Meneses, J. y Sigalés, C. (2013). Percepción de los docentes sobre los factores que afectan el uso educativo de las TIC en el aula equipada de tecnología. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 787-808.

- Becerril, L. y Badia, A. (2013) La competencia informacional en la Educación Secundaria. Demanda de aprendizaje y resolución colaborativa de problemas relativos a la información con apoyo de las TIC. *Revista de Educación*, 362, 659-689.
- Benejam, P. (1998). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagés (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsí.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2002). *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez, V. y Guerra, P. (2010). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(1), 25-43.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- 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.
- Karsenti, T. y Lira, M. L. (2011). ¿Están listos los futuros profesores para integrar las TIC en el contexto escolar? El caso de los profesores en Quebec, Canadá. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 56-70. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-karsentilira.html>
- 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.
- Marton, F. y Booth, Sh. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Passey, D. (2011). Implementing learning platforms into schools: an architecture for wider involvement in learning. *Learning, Media and Technology*, 36(4), 367-397. Doi: 10.1080/17439884.2011.592496
- 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.
- Pozo, J., Scheuer, N. Pérez, M. y Mateos, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- 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.

Sigalés, C., Mominó J., Meneses, J. y Badia, A. (2009). *La integración de internet en la educación escolar española*. Barcelona: Ariel.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Suárez, J, Almerich, G., Gargallo, B., y Aliaga, F. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XXI*, 16(1), 39-62. doi: 10.5944/educXX1.16.1.716

Toledo, M. I. y Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6o. año de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(2), 155-172.

Trepar, C. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Grao

Yilmaz, K. (2008). Social studies teachers' conceptions of history: calling on historiography. *The Journal of Educational Research*, 101(3), 158-175.