



DEP DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE

Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Estudios Pedagógicos

Seminario de Título: Hacia una Didáctica de la Pregunta

El rol de la pregunta controversial **en la asignatura de Historia**

Alumna: Karina Andrade González

Profesor: Mauricio Núñez.

Fecha de entrega: 30 de septiembre, 2020.

Índice

Resumen	p.2
I. Introducción	p.2
II. Presentación de problema	p.5
III. Aproximación metodológica	p.9
IV. Marco conceptual	p.10
• La controversia aplicada a la enseñanza de la historia.....	p.10
• Aprendizaje Basado en Problemas o ABP.....	p.11
• Didáctica de la pregunta.....	p.11
V. Resultados	p.13
• Categorización de preguntas.....	p.13
• Problemas.....	p.14
• Preguntas Controversiales.....	p.16
• Problemas controversiales.....	p.18
VI. Análisis de resultados	p.19
Evaluación de la organización del Texto del Estudiante.....	p.19
• El rol de la pregunta y las fuentes.....	p.21
Evaluación de efectividad al trabajar con Aprendizaje Basado en Problemas.....	p.23
Propuesta didáctica sobre preguntas controversiales y problemáticas.....	p.27
• Temas controversiales en la unidad analizada.....	p.27
• Cómo explotar el potencial controversial.....	p.29
• Problemas controversiales.....	p.34
VII. Reflexión sobre el rol de la pregunta controversial en la asignatura de Historia	p.34
VIII. Conclusiones	p.38
Bibliografía	p.39

Resumen

En este escrito se analizan los hallazgos de un ejercicio de categorización de preguntas de una unidad organizada sobre el método del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en el Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias sociales, donde se busca localizar la controversia a través de preguntas y temas, para descubrir si hay alguna relación entre el enfoque controversial y el ABP, que pueda enriquecer la asignatura de Historia desde la pregunta. Por lo tanto el informe tiene dos objetivos que se entrelazan estrechamente, evaluar si las preguntas disponibles en el texto del estudiante son controversiales y cómo se vinculan al aprendizaje en base a problemas, a la vez que se reflexiona sobre el rol de la pregunta como instrumento didáctico para trabajar la controversia en la asignatura de Historia. Además se hace una propuesta sobre cómo explotar el potencial controversial de ciertas preguntas y cómo este enfoque puede beneficiarse del trabajo con la emocionalidad de los estudiantes.

Conceptos clave: pregunta, didáctica de la pregunta, controversia, aprendizaje basado en problemas.

II. Introducción

Realicé mis dos primeras prácticas profesionales de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en instituciones con altos índices de vulnerabilidad, un liceo técnico subvencionado y en un liceo científico-humanista municipal, donde me tocó trabajar con profesores guías que tenían alrededor 25 y 40 años de experiencia respectivamente. En ambos casos pude presenciar la escases de recursos en todas las áreas, y la disponibilidad de herramientas tecnológicas era un ejemplo de ello. En ninguna de las escuelas había fácil acceso a computadores, el *Wi-fi* era inestable y las salas no contaban con proyector. Y es por esto, y porque mis profesores guías eran bastante tradicionales, que el único material didáctico que utilizaban eran mapas y el texto del estudiante.

El texto del estudiante se usaba casi en la totalidad de las clases, por lo que pronto comprendí que si quería participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debía tener cierto manejo sobre dicho manual y su organización, o al menos haberlo revisado previamente a la realización de las clases. Debo admitir que tenía cierta

predisposición negativa sobre aquellos procesos de práctica y la obligación de trabajar con el libro, que los profesores guía me impusieron, ya que, sobre todo en mi segunda práctica, en un principio mi profesor guía me prohibió realizar cualquier tipo de actividad didáctica que no involucrara el trabajo con el libro de historia. Por lo tanto, me propuse trabajar con el texto del estudiante, pero a mi manera, para demostrarle que podía confiar en mí y darme más libertades para presentar otras propuestas didácticas.

Mi predisposición negativa a trabajar con el libro venía en gran parte a mi propia experiencia como estudiante con este instrumento, ya que opinaba era aburrido para trabajar, lleno de actividades repetitivas y poco desafiantes, que eran revisadas de manera superficial por los profesores, casi como un trámite que se debía cumplir para completar las notas acumulativas. En fin, el texto del estudiante, y cómo se trabajaba con él, no cumplía con mis expectativas ni saciaba mi curiosidad. Personalmente siempre me pareció más interesante cuando hacíamos otro tipo de actividades y esas raras ocasiones en que se producían debates espontáneos entre los estudiantes, sobre alguno de los temas que estábamos aprendiendo.

Luego en mi experiencia como profesora en práctica me percaté de que el panorama no había cambiado mucho en cuanto a la organización de las clases y el trabajo con el texto del estudiante. Incluso las formulas que los profesores usaban eran las mismas que vi muchos años atrás como estudiante, clases expositivas de una hora cronológica y media hora de trabajo con actividades del libro, o la clase completa trabajando con dicho material, donde debían leer los contenidos que se trabajarían y realizar las actividades respectivas. La diferencia era que ahora tenía una mayor comprensión del contexto, y sabía que el uso constante del libro no era por flojera de los profesores, sino que respondía, entre otras razones, a la situación precaria de los establecimientos educacionales y la ausencia de herramientas tecnológicas, a la falta de capacitación de los docentes que no han podido ampliar su arsenal didáctico, y al agobio laboral que no les deja tiempo para planificar clases más dinámicas, interesantes e innovadoras.

Y es que el trabajo con el texto del estudiante no era parte del proyecto didáctico que presentaría para la unidad que implementaría, sino que el trabajo con este, en ese momento, para mí no era más que una primera aproximación a lo que sería hacer clases y

una forma de ganar la confianza de mis profesores guía para que me permitiesen hacer otro tipo de actividades en mis implementaciones. En pocas palabras, no me percaté de la importancia de esta herramienta y la menosprecié. Pero pronto me di cuenta de que debía reconocer la realidad de que el texto del estudiante es amplia y frecuentemente utilizado en las aulas chilenas, y, por lo tanto, es importante analizar la composición de este instrumento, pero también cómo se trabaja con él. Cuando comencé mis primeras intervenciones no tenía tan claro este diagnóstico, pero gracias a mis periodos de observación y permanencia, ya tenía una mejor comprensión del contexto de las escuelas y de las limitaciones que enfrentaban los docentes. Por lo tanto, en preparación para planificar mis primeras intervenciones me dediqué a revisar el texto del estudiante, sorprendiéndome gratamente al percatarme que había mejorado bastante como instrumento didáctico. Ahora el libro presentaba otro tipo de actividades, más desafiantes, y una gran cantidad de fuentes, entre las que se incluían fuentes iconográficas, y aunque siguen siendo una minoría, me pareció positivo que no se limitaran sólo a fuentes escritas como suele hacerse en la enseñanza tradicional de nuestra asignatura.

Algo que no había cambiado era que las preguntas seguían manteniendo su protagonismo a la hora de plantear actividades a los estudiantes, y honestamente no esperaba que esto hubiese cambiado, ya que la pregunta es fundamental en el proceso educativo. Sin embargo, en esta ocasión el texto del estudiante incluía preguntas de mayor complejidad, y que no sólo se limitaban a pedir a los estudiantes la reproducción de información extraída del mismo o de las fuentes que se presentaban. Pero, por muy positiva que sea la inclusión de preguntas de mayor complejidad, esto no significa que automáticamente captarán el interés de los estudiantes o tendrán sentido en sus contextos particulares, y esto es un problema con el que el texto del estudiante siempre tendrá que batallar, ya que sigue siendo una herramienta estandarizante.

Así que, aunque estaba gratamente sorprendida por los cambios que había tenido el libro desde que lo había usado como estudiante, aún sentía que no cumplía con los objetivos que me planteaba para mi práctica docente. Y la forma en que abordé el uso del texto del estudiante fue, por una parte, complementando o reemplazando las fuentes que este ofrecía, con fuentes que yo misma seleccionaba bajo el criterio de que tuviesen sentido

para el contexto de los estudiantes, y por otra parte, la intervención de las actividades, en las cuales eliminaba, reformulaba o agregaba preguntas, siguiendo el mismo criterio que utilizaba para la selección de fuentes, el sentido que podían tener para los estudiantes. Pero fundamentalmente lo que hacía al reformular o agregar preguntas era tensionar los temas que trabajábamos, ya que en el periodo de observación, me había percatado que mis estudiantes, al igual que yo en mi etapa escolar, se interesaban e involucraban más en la clase cuando se generaban discusiones sobre temas donde hay visiones contrapuestas. Y si bien en el momento no lo comprendí en toda su complejidad, lo que estaba haciendo era trabajar la controversia a través de preguntas, pero de una manera muy básica y casi instintiva, sin un plan mayor en mente, sino que clase a clase.

Por lo tanto, si se considera la importancia que tiene el texto del estudiante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes chilenos, que gran parte de las preguntas en base a las cuales generan su aprendizaje provienen de esta herramienta didáctica y que trabajar con temas controversiales provoca mayor involucración e interés en los estudiantes, me parece de fundamental reflexionar sobre la presencia de controversia en los textos de Historia proporcionados a los estudiantes. Y es por eso mismo que esta vez hice el ejercicio consciente y reflexivo de analizar una unidad del texto del estudiante, para buscar la presencia de preguntas que permitan trabajar la Historia en clave controversial y evaluar lo que este enfoque podría aportar al desarrollo de la asignatura.

II. Presentación de problema

Durante la duración de este seminario hemos reflexionado en torno a una serie de artículos y capítulos de libros de distintos autores y autoras, y todos ellos, y todos los autores que he seleccionado para realizar este informe, resaltan la importancia de la pregunta como base o pieza esencial para generar conocimiento, y por ende aprendizaje. Y es por esto que Granados (2017) afirma que “Plantear interrogantes es la columna vertebral de la comunicación entre alumnos y profesores en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Una de las tareas más importantes de la práctica docente es el diseño de preguntas” (p.550).

Pero hay distintos tipos y categorizaciones para clasificar la variedad de preguntas que se formulan en el contexto educativo, ya sea en el contexto del aula o actividades, e instaladas por distintos interlocutores, comúnmente docentes y estudiantes, pero también por otras entidades “invisibles” en el aula como lo son el ministerio de educación a través del texto del estudiante, tema al que volveré más adelante. Lo que quiero aclarar en este momento, es que existen distintos tipos de preguntas que atienden distintos objetivos y por ende, exigen distintos procesos cognitivos. Por lo tanto, no es que una pregunta sea más válida que otra, lo importante es generar buenas preguntas. Al respecto, Granados señala, en resumen, que para elaborar buenas preguntas, estas tienen que: tener un objetivo concreto, ser claras y precisas, ser lo suficientemente abiertas para fomentar el desarrollo de pensamiento creativo, deben ser coherentes con el contexto, tener claros los conceptos y conocimientos que implica, ser interesantes para los estudiantes, tomar en cuenta el perfil cognitivo del alumnado y, finalmente, trabajar con secuencias de preguntas sobre un mismo tema (Granados, 2017, p.550-551), lo que contribuirá a ir complejizando el aprendizaje que desarrollamos.

Considerando el importante rol de la pregunta en el proceso de aprendizaje, y que existen varios tipos y clasificaciones de esta, es posible asumir que en distintas asignaturas se utilicen más preguntas de un tipo que de otro, debido a que trabajan sobre el aprendizaje de distintos contenidos y habilidades, o al menos los abordan desde diferentes enfoques o énfasis. Entonces, ¿qué lugar ocupa la pregunta en la enseñanza de la Historia? Al respecto se suele dar por hecho que en esta asignatura los estudiantes deben aprender cómo ha funcionado y funciona la sociedad, con objetivo de formar ciudadanos, y es por esto que el desarrollo de pensamiento crítico se vuelve fundamental en nuestra asignatura.

Entonces surge otra interrogante, ¿cómo desarrollar pensamiento crítico en Historia? Una alternativa bastante atractiva, es a través de la generación de controversia, alternativa que exploraré, y sobre la que centraré este informe. Al trabajar con la historia humana se pueden identificar una serie de variados conflictos que pueden abordarse desde preguntas elaboradas para generar controversia, y por ende, para responderlas, los estudiantes deberán analizar, discutir, empatizar con las vivencias de distintos sujetos en distintos contextos y, finalmente, posicionarse frente a la controversia planteada.

De hecho, tomando en cuenta el contexto educativo actual, no sólo en nuestro país, sino que en gran parte del mundo, el mismísimo hecho de preguntar puede generar controversia entre docentes y estudiantes, o entre los mismos docentes, ya que tienen distintas posiciones frente a qué preguntas se pueden o no plantear en el aula.

Siguiendo esta idea, Zuleta (2005) plantea el carácter subversivo de la pregunta cuando afirma que “Debemos tener muy presente que en el ámbito de nuestras culturas latinoamericanas, al estudiante se le ha negado la posibilidad de preguntar y no sólo en el proceso educativo, sino en toda la vida cotidiana, en toda la vida cultural, porque en las estructuras de poder tradicional y vigentes, la pregunta se convierte en subversiva.”(p.117) Así mismo como Zuleta destaca la potencia subversiva de la pregunta, Ramírez (2015) la destaca como una expresión de libertad, siguiendo a Freire (2013), quien además la resalta como acto político frente a una sociedad y educación autoritaria y castradora de la creatividad.

Por lo tanto, la pregunta en su carácter de generadora de conocimiento, y en su carácter subversivo y político, es ideal para trabajar la controversia en la asignatura de Historia. Con esto quiero decir que, por ejemplo, trabajar la controversia en la Historia será mucho más interesante y enriquecedor para los estudiantes si se plantea en forma de pregunta, que si el docente meramente expone un tema controversial sin involucrar a los estudiantes. De la misma manera que si un estudiante plantea una pregunta controversial debemos acoger el aprendizaje emergente, hay que tomar la pregunta, reflexionar en torno a esta, y no callar la curiosidad de los estudiantes, que aún en un contexto educativo hostil contra este tipo de preguntas, se atreven a preguntar de manera genuina.

En los últimos años, como resultado de las movilizaciones estudiantiles, el Ministerio de Educación (MINEDUC), ha trabajado en un nuevo proyecto educativo, proyecto que se plantea en las nuevas Bases Curriculares, donde se han planteado objetivos de aprendizaje transversales, el trabajo interdisciplinario y el desarrollo de habilidades de aprendizaje de mayor complejidad. Pero esto se enfrenta a la instalada cultura escolar donde el autoritarismo y jerarquía aún son el común denominador, y con directivos, funcionarios de la educación y docentes, que no se encuentran plenamente capacitados para analizar las Bases Curriculares e implementar este proyecto. Por lo que termina siendo, en

la mayoría de los casos, tan solo una guía sobre qué contenidos se deben enseñar. Aún así, este tipo de documentos siempre genera dudas, ya que al ser un instrumento que busca la estandarización, no contempla las particularidades de cada contexto, y genera desconfianza sobre si verdaderamente se busca generar un cambio o si se queda en el documento y mero discurso.

Una forma de analizar si efectivamente se busca generar un cambio en el proyecto educativo es analizar otro instrumento que también es elaborado bajo la supervisión del MINEDUC, el texto del estudiante. Uno de los instrumentos didácticos más democráticos si se toma en cuenta el nivel de acceso que les estudiantes tienen a este, por lo que su análisis crítico es muy importante para evaluar el material que provee el MINEDUC, y que es utilizado ampliamente en las aulas chilenas. Es por esto que he seleccionado el texto del estudiante para el nivel de II° medios, específicamente la unidad N°3 *Chile y el mundo durante la Guerra Fría*, en primer lugar debido a que los contenidos que involucra pueden ser altamente controversiales, como: conflictos ideológicos, conflictos éticos, violaciones a los Derechos Humanos, transgresión de la soberanía, manejo de propaganda y medios de comunicación masiva, enfrentamientos armados, entre otros. Sólo alcanzando su potencial de generar controversia, si al trabajarlos, son tensionados, reflexionados y discutidos. Además, siguiendo los postulados de la didáctica de la guerra, seleccionar una unidad como esta nos ofrece una muestra representativa de la asignatura, ya que la guerra, como proceso y concepto, es abundante a lo largo de la historia, y sirve para aglutinar otra serie de otros procesos sociales, económicos, políticos y culturales, en torno a esta (García, 2016).

Por otra parte, esta unidad es planteada explícitamente para ser desarrollada siguiendo el modelo del Aprendizaje Basado en Problemas, es decir, desarrollar aprendizaje mediante el planteamiento de problemas que deben ser investigados y resueltos, idealmente de forma colaborativa. Aportando un enfoque formativo y metacognitivo, donde los estudiantes deben participar de manera activa en su aprendizaje. Este modelo, en teoría, es compatible con el planteamiento de preguntas controversiales, ya que para trabajar en la resolución de problemas, estos deben ser reales (o ser representativos de realidad), desafiantes e interesantes para los estudiantes, con objetivo de que generen motivación y compromiso sobre el proyecto que realizan.

Es debido a todo lo anterior que me planteo, como guía y base en la elaboración de este informe, la siguiente pregunta: **¿Al utilizar la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el texto del estudiante se presentan preguntas controversiales para la asignatura de Historia?**. Espero poder responder esta pregunta, o al menos reflexionar en torno a ella, y para lograrlo he fijado los siguientes objetivos:

1. Reflexionar sobre el rol de la pregunta como instrumento didáctico para trabajar la controversia en la Historia.
2. Evaluar si las preguntas disponibles en el texto del estudiante son controversiales y cómo se vinculan al aprendizaje en base a problemas.

III. Aproximación metodológica

En concordancia con la pregunta que me he planteado y los objetivos que he fijado, este informe será fundamentalmente un escrito reflexivo y analítico, para lo que realizaré la categorización de las preguntas (explícitas y no explícitas) disponibles en las actividades de la unidad N°3 del texto del estudiante para II°medios, siguiendo la clasificación entregada por Jesús Granados en *La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía*. Para luego analizar las preguntas según su nivel de demanda cognitiva, y si estas son controversiales o potencialmente pueden llegar a serlo mediante su reformulación o al ser incluidas en una serie de preguntas. Además de identificar en cada lección de esta unidad los temas controversiales, y cómo se trabajan en las preguntas ya clasificadas.

Mientras que para analizar el rol de las preguntas controversiales en la metodología del Aprendizaje en Base a Problemas, analizaré las preguntas explícitamente planteadas como problemas para evaluar si efectivamente son problemáticas y controversiales. Además de analizar si es que se les pide a los estudiantes plantearse problemas o preguntas, y de ser así, en qué etapas de la unidad y de qué forma.

Todo lo anterior a la vez que reflexiono sobre el rol de la controversia en la enseñanza de la historia, en base a los distintos autores leídos para realizar este informe y, sobre todo, en base al ejercicio realizado de análisis de la unidad del texto del estudiante bajo una mirada controversial.

IV. Marco conceptual

- **La controversia aplicada a la enseñanza de la historia.**

“Los ‘temas controversiales’ son tópicos sobre los cuales no existe un consenso. Son temas a partir de los cuales se generan conflictos. Estos temas dividen a la sociedad porque existen grupos que producen argumentaciones diferentes sobre ellos, y/o proponen resolver un problema de manera distinta. Estos tópicos provocan divisiones porque los grupos producen explicaciones y/o soluciones que son irreconciliables.” (Toledo, Magendzo, Gutiérrez e Iglesias, 2015, p.276) Esto se debe principalmente a distintos valores o visiones de mundo, aunque hay ciertos temas sobre los que hay consensos éticos ampliamente aceptados, que difícilmente pueden generar controversia, como por ejemplo, el asesinato, el que desde la Ley Mosaica hasta nuestros días, es repudiado universalmente.

Aplicado a la asignatura de Historia hay que tener en cuenta que ésta ofrece una gran variedad de temas susceptiblemente controversiales, como: “las conquistas, guerras, revoluciones, golpes de Estado, los movimientos de independencia, etcétera” (Magendzo, 2016, p.124) Pero no basta con que sean susceptibles a controversia, estos temas deben ser tensionados por los docentes para que esta surja. Esta postura controversial frente a la asignatura, es enriquecida cuando consideramos una visión cada vez más aceptada de la Historia, que se refiere a la imposibilidad de reconstruir el pasado de manera objetiva, reconociendo la subjetividad de los historiadores y por ende, concibiendo a la historiografía como una serie de interpretaciones sobre el pasado.

Los defensores del aprendizaje a través de la controversia, indican que para la producción de nuevo conocimiento es necesario trabajar sobre una diversidad de visiones, pero no sólo examinarlas, sino que tensionarlas (Magendzo, 2016, p.121). Lo que claramente contribuiría a derribar el modelo educativo tradicional, donde la pedagogía se ha centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje, optando por transmitir contenidos, sin criticarlos ni cuestionarlos. Por lo tanto, “se requiere, impostergable e inevitablemente, incorporar contenidos y temas complejos, tensionales y conflictivos que se vinculen a los contextos políticos, sociales y culturales en los que los estudiantes se desenvuelven.” (Magendzo, 2016, p.120).

- **Aprendizaje Basado en Problemas o ABP**

Como ya comenté anteriormente, la unidad que he seleccionado para realizar la categorización y análisis de preguntas, está estructurada sobre ésta metodología, que es definida como:

“una metodología docente basada en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Facilita no sólo la adquisición de conocimientos de la materia, sino también ayuda al estudiante a crear una actitud favorable para el trabajo en equipo, capacitándole para trabajar con otros, acontecimiento imprescindible en la formación de profesionales [...] en los que la realidad laboral y docente se sostiene sobre el trabajo en equipo.”
(Molina, García, Pedraz y Antón, 2014, p.80)

En la práctica esto se traduce en aprender contenidos en base casos problemáticos reales o realistas, que los estudiantes deben resolver y donde el rol del docente toma la forma de guía o tutor, que provee orientación para mantener la investigación o proceso de elaboración de resultados, en curso. Pero que también debe tener un rol motivador que propicie el involucramiento de los estudiantes con el problema que se trabaja, comúnmente planteándoles más interrogantes que desafíen y enriquezcan su trabajo, es decir, mediante el planteamiento de preguntas desafiantes.

- **Didáctica de la pregunta**

En la presentación del problema ya hablé sobre el rol de la pregunta como originadora de conocimiento y de su potencial subversivo como acto político. Por ende, la didáctica de la pregunta reconoce estas características y fija a la pregunta como herramienta central en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero no se trata sólo de reconocer estas características, sino que es también un posicionamiento crítico frente a una cultura educativa autoritaria, donde progresivamente durante los años escolares los estudiantes aprenden a temer al acto de preguntar. Esto es lo que Freire llama la *castración de la curiosidad*, cuando de manera predeterminada el docente ya ha fijado todas las respuestas y por ende, cuando los estudiantes realizan

preguntas de manera sincera –expresan su curiosidad – y rompen con este plan determinado, son acallados.

“Sólo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés. Si se establecen las respuestas, el saber queda limitado a eso, ya está dado, es un absoluto, no da lugar a la curiosidad ni propone elementos a descubrir.” (Freire y Faundez, 2013, p.69)

El docente debe tomar un rol activo al acompañar y guiar a los estudiantes en su exploración de lo desconocido, debe dejar que surja la pregunta en sus estudiantes, que surja la curiosidad y alimentar esa curiosidad. Debe combatir la inseguridad instalada por el sistema educativo estandarizante y abandonar la figura de un ser poseedor de todo conocimiento. Una posición que responde al adultocentrismo esencial a la educación tradicional, y que no hace más que alienar a nuestros estudiantes, lo que se refleja fielmente en lo dicho por Sagan “No entiendo por qué los adultos simulan saberlo todo ante un niño de seis años. ¿Qué tiene de malo admitir que no sabemos algo? ¿Es tan frágil nuestro orgullo?” (1997, p.2)

En un sentido más macro se trata de, en base a la pregunta, buscar la democratización del ambiente educativo, y por ende, del proceso de enseñanza-aprendizaje, forjando lazos horizontales entre docentes y estudiantes. Donde los docentes recepcionen y promuevan las preguntas que realizan los estudiantes, pero también que cuando los docentes plantean preguntas, éstas sean formuladas considerando los contextos, intereses y sentires de los estudiantes, es decir, que sean situadas para generar aprendizajes significativos. Ya que el objetivo último de la didáctica de la pregunta es formar sujetos críticos, creativos y posicionados, capaces de responder y formular preguntas sobre distintas problemáticas.

“El uso de la pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje.” (Zuleta, 2005, p.116)

V. Resultados

- **Categorización de preguntas.**

En este apartado se sometieron a análisis un total de 162 preguntas formuladas de manera explícita e implícita, en las actividades de la unidad N°3 *Chile y el mundo durante la Guerra Fría*, del texto del estudiante para II° medios.

Tabla 1: Categorización según demanda cognitiva.

Niveles de demanda cognitiva	Cantidad de Preguntas
Nivel 1. Comprensión y retención de información.	16
Nivel 2. Procesamiento de la información.	42
Nivel 3. Aplicación, creación y evaluación del conocimiento.	61
Nivel 4. Metacognición.	26
Total:	145

Al seguir la categorización propuesta por Jesús Granados, en *La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía*, sobre cuatro niveles de demanda cognitiva, da como resultado una gran preponderancia de preguntas de *Nivel 3: Aplicación, creación y evaluación del conocimiento*, seguido por preguntas de *Nivel 2: Procesamiento de la información*, y bastante más abajo por preguntas *Nivel 4: Metacognición* y *Nivel 1: Comprensión y retención de información*, respectivamente. Demostrando a simple vista, el predominio de preguntas que demandan niveles cognitivos más complejos.

Tabla 2: Categorías propuestas

Categorías propuestas	Cantidad de Preguntas
Exploratorias	2
Emocionales	7
Pensamiento histórico	8
Total:	17

En este apartado, para encasillar preguntas que no encajaban en ninguna categoría del cuadro anterior, realizo la propuesta de tres categorías que se suman a las anteriormente expuestas. Como las *Exploratorias* y *Emocionales*, que escapan a los niveles de demanda cognitiva propuestos por Granados. Y, por último, como muy bien lo señala el título del artículo realizado por Granados, su categorización está pensada para el ramo de Geografía,

y en el contexto de la escuela chilena donde nuestra asignatura incluye este ramo (Historia, Geografía y Ciencias Sociales), es evidente que será una propuesta compatible y útil a la hora de examinar preguntas en los textos de estudio. Pero al estar diseñada específicamente para Geografía, no aborda ejes tan importantes y únicos al ramo de Historia como lo es el *Pensamiento histórico*, y por eso aquí la propongo como una categoría en sí misma.

Sobre los resultados expresados en la tabla 2, claramente se puede apreciar que la cantidad de preguntas categorizadas como *Exploratorias*, *Emocionales* o *Pensamiento histórico*, es mínima en comparación a las de la tabla 1.

- **Problemas**

Del total de 162 preguntas formuladas de manera explícita e implícita, sólo 18 son explicitadas como problemas. Ahora bien, al someterlas a análisis, 11 de ellas son formuladas de manera problemática y las restantes 7, son formuladas de manera no problemática.

Tabla 3: Categorización de Problemas en preguntas problemáticas y no problemáticas.

Categoría	Problemáticas	No problemáticas
Nivel 1. Comprensión y retención de información.	0	1
Nivel 2. Procesamiento de la información.	1	4
Nivel 3. Aplicación, creación y evaluación del conocimiento.	9	3
Nivel 4. Metacognición.	0	0
Exploratorias	0	0
Emocionales	2	0
Pensamiento histórico	1	0
Total:	13	8

Primero debo aclarar que en la tabla 3, da un total de 21 preguntas y no de 18, porque dentro de esos 18 problemas hay 3 que están compuestos por 2 preguntas, explicada esta diferencia en los totales, paso a la interpretación de la tabla.

Sobre las preguntas problemáticas, se puede observar que se concentran en el *Nivel 3: Aplicación, creación y evaluación del conocimiento*, lo que es esperable, ya que una


pregunta problemática involucra demandas cognitivas más complejas. Pero también se puede observar una baja presencia de las categorías *Nivel 2. Procesamiento de la información, Emocionales y Pensamiento histórico*, y en el caso de estas últimas dos categorías es bastante decidor, ya que aunque sólo albergan 2 y 1 preguntas problemáticas respectivamente, el hecho de que su presencia en el total de las preguntas (162) sea bastante menor, podría indicar el gran nivel de complejidad que conllevan. Que aún siendo tan minoritarias, logran incluirse en las preguntas problemáticas. A continuación presento ejemplos de problemas encasillados en estas dos categorías (*Emocionales* y de *Pensamiento histórico*), para clarificar dichas categorías, pero también para clarificar qué es un problema formulado de manera efectiva a través de una pregunta problemática.

Ejemplo N°1: Problema formulado sobre una pregunta *Emocional*.

2. Teniendo en cuenta los recursos expuestos en estas páginas, redacta en tu cuaderno un párrafo con la respuesta al siguiente problema: ¿de qué formas crees que las personas que vivieron durante la Guerra Fría podrían haber resistido el impacto de este conflicto en su vida cotidiana?

Extracto de la Actividades, Texto del Estudiante p.137.

Ejemplo N°2: Problema formulado sobre una pregunta de *Pensamiento histórico*.



PROYECTO

Al momento de analizar el período de la Guerra Fría, tanto en Chile como en el mundo, surge el siguiente problema: ¿hasta qué punto tuvo implicancias este enfrentamiento ideológico para el desarrollo de la sociedad tal como la conocemos actualmente? Una forma de encontrar respuesta a esta disyuntiva y aplicar la modalidad de **aprendizaje basado en problemas** es realizar un **proyecto audiovisual** en el que puedas plasmar los contrastes entre ambos períodos. Para hacerlo, reúnete con dos compañeros y sigan estos pasos:

1. **Preparación del trabajo.** Escojan uno de los contextos (chileno o mundial) analizados en la lluvia de ideas realizada anteriormente. A medida que vayan avanzando en la unidad podrán agregar más conceptos o ideas.
2. **Desarrollo de la investigación.**
 - Averigüen qué aspectos de su lluvia de ideas estaban en lo correcto y cuáles no.
 - Redacten un informe para reportar los resultados de su investigación.
3. **Elaboración de presentación audiovisual.** Por último, ingresen a www.powtoon.com, un software gratuito y en línea, para crear un video o una presentación animada sobre los cambios y continuidades que establecieron entre el período de la Guerra Fría y la actualidad.
4. **Exposición.** Presenten sus trabajos terminados al resto del curso. Una vez expuestos todos los trabajos, comenten sobre los cambios y continuidades que cada grupo visualizó.

Proyecto, Texto del Estudiante p.141.

En el ejemplo N°1, se muestra un problema formulado sobre una pregunta *Emocional*, ya que pide a les estudiantes empatizar e imaginar sobre un contexto ajeno a ellos, en base a conocimientos previos. Mientras que en el ejemplo N°2, un problema formulado sobre una pregunta de *Pensamiento histórico*, se les solicita a les estudiantes evaluar cómo otro período ha conformado la sociedad actual. Por lo tanto, en

ambos casos se presentan preguntas altamente complejas, *problemáticas*, que no pueden ser respondidas sólo en base a un par de fuentes, ya que exigen que les estudiantes apliquen pensamiento crítico para ofrecer respuestas o soluciones. En el caso del ejemplo N°2, además de ser una pregunta efectivamente problemática, es la mejor muestra que se encuentra en el texto del estudiante sobre trabajo con Aprendizaje Basado en Problemas, al fijar las etapas del proyecto y, en las páginas siguientes, plantear nuevas preguntas sobre el mismo problema e ir evaluando avances.

Por último debo recalcar que esta categorización, de preguntas problemáticas y no problemáticas, se hizo en base a la formulación de dichas preguntas. Pero si se toman en cuenta las instrucciones o fuentes con que se les pide a los estudiantes trabajar estas preguntas problemáticas, el panorama cambia un poco, ya que algunas dejan de ser efectivas como problema y pasan a ser preguntas que simplemente piden reproducción de información o predisponen las posturas de deberían tomar los estudiantes. Pero ahondaré en este tema en el análisis de resultados.

- **Preguntas Controversiales**

Antes de pasar a los resultados referentes a preguntas controversiales y potencialmente controversiales, me gustaría aclarar estas categorías en base al siguiente ejemplo:

Actividades

TRABAJO COLABORATIVO Actividad 3

1. En el mapa que se encuentra en esta página, dibuja el "telón de acero" del que habla Churchill en el **Recurso 10** y luego responde en tu cuaderno: en el mundo actual, ¿podría volver a darse una polarización como la que se ve en el mapa?
2. Según los **Recursos 11 y 12**, ¿cuál fue la posición de Chile durante la Guerra Fría? ¿Cómo crees que fue vivir en Berlín durante el período en que se desarrolló el bloqueo?
3. Teniendo en cuenta lo expuesto en el **Recurso 13**, ¿se podría haber evitado el enfrentamiento ideológico entre la URSS y Estados Unidos?, ¿por qué? Piensa en al menos tres argumentos que apoyen tu opinión y debate sobre el problema planteado junto con otros tres compañeros.

Texto del Estudiante, p.135.

La pregunta dentro del recuadro morado corresponde a una pregunta controversial, mientras que la del recuadro verde a una potencialmente controversial. La diferencia entre ambas es que sólo controversial tensiona el tema al que hace referencia, *Enfrentamiento ideológico polarizado*, pidiendo a los estudiantes su posicionamiento al respecto. Mientras que en la pregunta potencialmente controversial, a pesar de ser una buena pregunta que

contiene en ella el tema de la *Intervención extranjera*, no enfrenta las distintas posturas frente a este, ni pide a los estudiantes posicionarse al respecto.

Ahora, pasando a los resultados, el análisis del total de preguntas en clave controversial tuvo como resultado tan sólo 1 pregunta controversial y 18 que son potencialmente controversiales. En la siguiente tabla se grafica como cada una de estas preguntas responde a uno o más temas controversiales, temas que identifiqué a lo largo de la unidad y sobre los que ahondaré en el análisis de resultados.

Tabla 4: Temas contenidos en preguntas controversiales y potencialmente controversiales.

Tema	Preguntas Controversiales	Preguntas Potencialmente Controversiales
Enfrentamiento ideológico polarizado	1	3
Intervención extranjera	0	5
Carrera armamentista	0	0
Manipulación mediática y cultural	0	2
Movimientos de descolonización.	0	0
Revolución vs reforma para generar cambios sociales	0	2
Violación de DD.HH.	0	4
Desigualdad, pobreza y segregación	0	3
Derecho a propiedad privada vs bien común	0	1
Nacionalización o aumento de aranceles en la explotación de recursos naturales y servicios básicos	0	1
Polarización política en Chile	0	1
Políticas migratorias	0	1
Políticas económicas neoliberales vs de seguridad social	0	0
Influencia de los medios masivos de comunicación	0	0
Total:	1	23

Antes de pasar al desglose de la tabla 4 debo recalcar que en esta tabla se grafica cuantas preguntas (controversiales o potencialmente controversiales) hacen referencia a cada tema, y es por esa razón que las cifras totales entregadas al principio, no coinciden con

las de la tabla. Ya que, de las 18 preguntas potencialmente controversiales, hay 1 que hace referencia a 3 temas distintos, y otras 3 preguntas que contienen 2 temas cada una.

Teniendo en consideración lo anterior, los resultados arrojan que las preguntas hacen referencia a tres temas mayoritariamente, *Intervención extranjera* con 5 preguntas, y *Violación de DD.HH.* con 4 preguntas, al igual que *Enfrentamiento ideológico polarizado*, que también tiene 4 preguntas, pero sólo al realizar la sumatoria de ambas columnas (preguntas controversiales y potencialmente controversiales). La diferencia es bastante pequeña con el tema que les sigue inmediatamente, *Desigualdad, pobreza y segregación*, con 3 preguntas. Los siguen un poco más abajo *Manipulación mediática y cultural*, y *Revolución vs reforma para generar cambios sociales*, con 2 preguntas cada uno. Al final se encuentran los temas que sólo se vieron representados en 1 pregunta: *Derecho a propiedad privada vs bien común*, *Nacionalización o aumento de aranceles en la explotación de recursos naturales y servicios básicos*, *Polarización política en Chile* y *Políticas migratorias*. Mientras que hay cuatro temas que no tienen representación en las preguntas, estos son: *Carrera armamentista*, *Movimientos de descolonización*, *Políticas económicas neoliberales vs de seguridad social* e *Influencia de los medios masivos de comunicación*.

En el análisis de resultados entregaré una propuesta sobre cómo transformar estas preguntas potencialmente controversiales en preguntas controversiales, ya sea a través de la reformulación de estas o de la creación de una secuencia de preguntas.

- **Problemas controversiales**

Tabla 5: Cruce entre preguntas controversiales y problemáticas.

	Controversiales	Potencialmente Controversiales
Problemáticas	1	4
No Problemáticas	0	0

Al hacer un cruce entre las preguntas problemáticas y las preguntas controversiales o potencialmente controversiales, se puede apreciar que la única pregunta controversial en toda la unidad, también es problemática, y 4 preguntas potencialmente controversiales

también son problemáticas, mientras que ninguna pregunta controversial o potencialmente controversial es no problemática. Debo reiterar que para realizar la clasificación entre preguntas problemáticas y no problemáticas, sólo tomé las preguntas que fueron explicitadas en el texto del estudiante como problemas, por lo que si se analiza el resto de las preguntas potencialmente controversiales, éstas bien podrían ser problemáticas o no problemáticas, pero ese ejercicio escapa a los objetivos de este informe.

VI. Análisis de resultados

Evaluación de la organización del Texto del Estudiante

En este apartado pretendo describir brevemente cómo se organiza didácticamente el texto del estudiante, específicamente en la unidad trabajada, para luego realizar un diagnóstico que ponga en contexto los resultados anteriormente presentados.

Se introduce la unidad N°3 *Chile y el mundo durante la Guerra Fría*, con una muy breve descripción sobre qué tratará la unidad, a la vez que presenta dos fotografías: una tomada en 1961, durante la construcción del muro de Berlín, y la otra de 1968, esta vez tomada en Chile durante una manifestación en apoyo al presidente Eduardo Frei Montalva.

Luego se plantean preguntas previas al inicio de la unidad, 3 preguntas que tienen como objetivo, primeramente, recolectar ideas previas sobre el concepto de Guerra Fría, pero también conocer qué saben los estudiantes sobre ésta, luego, generar empatía e imaginación histórica, y finalmente, un primer acercamiento al concepto de polarización a través de imágenes. Esta organización de la presentación de la unidad ya adelanta el importante rol que tendrá la pregunta como herramienta didáctica, y el hecho de que el primer acercamiento a los contenidos sea a través de ellas e imágenes, ya nos da un atisbo de que esta unidad no está organizada de manera tradicional.

A continuación se presentan los logros esperados, divididos en *saber*, *saber hacer* y *saber ser*, los que pueden traducirse como un equivalente de los objetivos de aprendizaje, habilidades y actitudes, respectivamente. Pero también es en este apartado donde nos informan por primera vez que en esta unidad trabajaremos mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), entregándonos una definición de ésta dos páginas después.

*“A lo largo de esta unidad trabajarás en torno al **aprendizaje basado en problemas**, una forma de aprender en la que se te presentarán distintos problemas, situaciones de conflicto o disyuntivas frente a las que tendrás que tomar una posición, proponer una solución o darles respuesta. En este sentido, es importante que sepas que lo relevante no es la solución misma, sino que el **proceso de fundamentar** esa posible solución o respuesta.”*
(p.129)

Definición que parece concisa y fácil de comprender, pero al compararla con las definiciones de ABP estudiadas para realizar este informe, y sobre las que hago un resumen en el marco conceptual, queda en evidencia que esta definición está incompleta. Por un lado, no deja claro que los problemas con los que se trabaja deben ser reales o representativos de realidad, y por otro, no resalta la importancia de la investigación y del trabajo colaborativo para trabajar con ABP. Por lo tanto, podría pensarse que quizás piensan trabajar con una versión simplificada de esta metodología, pero más adelante ahondaré en el análisis de la unidad y en cómo fue aplicada esta metodología.

Inmediatamente después de presentar la definición del ABP, se hace un ejercicio para adentrarse en esta metodología, planteando dos problemas entre los cuales los estudiantes deben elegir para trabajar. Para ello, deben resumir la información proporcionada y elaborar una solución y/o respuesta con sus respectivos argumentos. Actividad que considero necesaria y apropiada, como un primer acercamiento a trabajar con una metodología desconocida para los estudiantes, al menos en la asignatura de Historia.

Luego de fijadas las bases en la introducción, la unidad se divide en tres lecciones *El mundo en la segunda mitad del siglo XX*, *Chile en el contexto de la Guerra Fría* y *El mundo a fines del siglo XX*, respectivamente, aglutinando los contenidos que señalan sus títulos, y organizadas internamente en forma cronológica. Cada una de estas lecciones fija una ruta de aprendizaje donde clarifican el ¿qué aprenderás?, ¿cómo lo aprenderás? Y ¿para qué lo aprenderás?, donde se observa que pretenden complejizar de manera progresiva la forma en que trabajan con el ABP.

- **El rol de la pregunta y las fuentes**

Se puede apreciar la centralidad de la pregunta como herramienta didáctica en la organización de la unidad, ya que página por página se plantean actividades que suelen ser breves y en casi su totalidad están compuestas por entre dos a cuatro preguntas. A esto se suma que al final de cada lección se reservan unas tres o cuatro páginas destinadas a actividades, donde, una vez más, se muestra la preponderancia de la pregunta. Ahora bien, que exista abundancia de preguntas en un texto educativo no es nada nuevo, la verdadera incógnita es si estas preguntas son “buenas preguntas”, como diría Granados.

Un claro ejemplo de ello se presenta en los apartados al final de cada lección, dónde se plantean actividades y preguntas para evaluar y analizar lo aprendido. Si bien hay una gran cantidad de preguntas de *Nivel 4: Metacognitivas*, formuladas de manera efectiva, también proliferan preguntas de *Nivel 2: Procesamiento de la información*, que se concentran en el análisis y contraste de fuentes. En sí mismo, plantear preguntas de nivel 2, no tiene nada de malo, son preguntas bien formuladas, lo que no tiene sentido es su inclusión en actividades enfocadas en que les estudiantes evalúen sus propios aprendizajes. Este es un problema constante durante la unidad, la falta de coherencia organizativa, es decir, que por un lado muestran claramente un interés de innovar, como lo hacen al darle una gran importancia a preguntas metacognitivas, pero por otro, dentro de esas mismas innovaciones, incluyen preguntas más enfocadas en concepciones más tradicionales del aprendizaje. Lo esperable sería que junto a esas preguntas metacognitivas hubiesen preguntas donde les estudiantes expresen su opinión frente a los contenidos estudiados en la lección, donde logren establecer conclusiones y posicionamientos al respecto, no que identifiquen ideas en una fuente, esa es una actividad más idónea para trabajar durante la lección, no para cerrarla.

Sobre las fuentes seleccionadas en la unidad, hay una clara tendencia hacia las fuentes escritas, pero no por eso hay que dejar de destacar la gran cantidad de fuentes iconográficas presentes. Al trabajar con estas últimas no suelen hacerse preguntas que apelen a procesos cognitivos más complejos para responderlas, de hecho se suelen trabajar en torno a la descripción de lo que les estudiantes pueden observar, y en ocasiones deducir de ellas. Lo que es una muestra más de la falta de coherencia, ya que la unidad se

introduce, precisamente trabajando con imágenes, para buscar la generación de empatía e imaginación histórica, o sea que en un principio se trabaja de manera más compleja en torno a las imágenes, pero generalmente durante el resto de la unidad se abandona esta fórmula. Y, similarmente a lo que dije anteriormente, no tiene nada de malo pedirle a los estudiantes describir y deducir en las imágenes, es un paso necesario, pero si no se trabajan a través de preguntas más complejas se pierde la gran potencialidad de trabajar con la emocionalidad y la imaginación, con lo que nuestros estudiantes sienten al ver las imágenes seleccionadas, con la empatía que podrían generar con otros sujetos y contextos históricos, poniéndose ellos mismos en situación.

En cuanto a las fuentes escritas, estas suelen ser fuentes primarias sobre personajes considerados importantes en los procesos tratados, o provienen de bibliografía historiográfica. Igual que lo que anteriormente he expuesto, está bien trabajar con estas fuentes, de hecho se hacen muy buenas preguntas sobre ellas que demandan altos niveles cognitivos, pero no puedo dejar de pensar en la ausencia de fuentes testimoniales que percibo. La alta concentración de preguntas de *Nivel 3: Aplicación, creación y evaluación del conocimiento*, es un indicador positivo de que se ha abordado otra forma de trabajar nuestra asignatura, pero aún así ésta propuesta no toma en cuenta – o no lo suficiente – la emocionalidad de los estudiantes, ni hace referencia a sus contextos particulares.

Soy una firme creyente en que una buena selección de fuentes puede abrir espacios para conectar a los estudiantes con sujetos históricos, con otras épocas, y que se pueden problematizar los contenidos sobre la base de la emocionalidad. Y es por eso que creo que una forma de responder a la demanda anterior es trabajar con fuentes testimoniales de personas comunes y cómo ellas vivieron estas experiencias y procesos, así los estudiantes podrían empatizar más fácilmente con personas de otras épocas y sus contextos, lo que sería un gran aporte para el desarrollo de inteligencia emocional. Por otra parte, también se podrían hacer preguntas dirigidas a que los estudiantes evalúen sus propios contextos particulares a la luz de las fuentes que se les presentan. Ambas opciones, juntas o por separado, además brindarían una nueva perspectiva a los estudiantes sobre la asignatura, dándoles la posibilidad de ver la historia en su forma más humana y no tan académica.

Ahora bien, a la hora de trabajar las distintas actividades y correspondientes fuentes, si bien hay varias preguntas en que se pide que les estudiantes expresen su opinión, hay un vicio recurrente a la hora de plantear preguntas, y es que al formularlas dan por sentado que les estudiantes tomaron una posición frente al tema sobre el que se pregunta. Por ende las preguntas propuestas le arrebatan a los estudiantes el proceso de generar un posicionamiento propio y expresarlo en sus respuestas, porque éste se les impone de antemano. Esto se puede apreciar en el ejemplo que muestro a continuación, donde se asume que los estudiantes adhieren a una de las interpretaciones exhibidas en las fuentes con las que se trabaja en la actividad, esto además contribuye a que sea una pregunta no problemática, a pesar de ser presentada como tal.

Problema C

Responde: ¿por qué crees que esta nueva forma de política contribuyó a la polarización nacional?, ¿cómo se relacionan los procesos expuestos en ambas fuentes?

Extracto de la Actividad Evalúa cómo vas, Texto del Estudiante p.172.

En resumen, la unidad cumple con el objetivo de plantear preguntas desafiantes y que demandan niveles cognitivos complejos, pero podría enriquecerse enormemente al evaluar la coherencia de su organización y trabajar con la emocionalidad, los contextos particulares de los estudiantes y sus opiniones. Esto puede lograrse al expandir el tipo de fuentes que utilizan, planteando preguntas que apelen a la emocionalidad y pedir la opinión de los estudiantes de manera sincera, sin asumir ni dirigir su posicionamiento. Y por último, sería fundamental que le pidan a los estudiantes plantearse preguntas ellos mismos, ya que la única ocasión en que se hace es con un objetivo exploratorio, es decir, que expliciten lo que saben sobre los contenidos que trabajarán en esta unidad. En cambio, si se les enseñara a preguntar y a cuestionar a las fuentes, sería una manera de que los estudiantes pudiesen involucrarse con la asignatura y comenzar a pensar históricamente.

Evaluación de efectividad al trabajar con Aprendizaje Basado en Problemas

Como ya dije anteriormente al principio de la unidad se informa que está elaborada en torno al Aprendizaje Basado en Problemas o ABP, para posteriormente entregar una definición de esta metodología y comenzar a adentrarse en ella a través de una actividad previa, pero además de esto, como se explicita en las rutas de aprendizaje de las tres

lecciones, se pretende ir complejizando de manera progresiva la forma en que se aborda el trabajo con este método. Entonces queda preguntarse si esto se logra efectivamente.

Resumiendo la definición que presenté de ABP en el marco conceptual, este método se basa en la resolución de problemas actuales, reales o representativos de realidad, de manera colaborativa y en base investigación, que debe ser guiada por el docente. Ahora bien, al comparar los parámetros de este método con lo planteado en la definición presentada en la página 129 del texto de estudio, se puede notar que esta última es una versión más limitada, al no considerar las características que deben tener los problemas planteados, la necesidad de trabajo colaborativo y de un proceso investigativo. Y es debido a lo anterior que creo se generan algunos problemas al utilizar este método, donde volvemos a recaer en la incoherencia en la organización del texto y los objetivos que se proponen, de la que ya hablé en el apartado anterior.

Primero hay que destacar que aunque no se plantee la necesidad de realizar trabajo colaborativo para trabajar con ABP en la definición entregada en el texto de estudio, la mayoría de las actividades que trabajan con problemas, efectivamente, deben ser realizadas de manera colaborativa, lo que se ve reforzado con el planteamiento de actividades de auto y co-evaluación. Pero no sucede lo mismo con la necesidad de investigar para resolver los problemas, porque aunque a simple vista se utilice bastante a lo largo de la unidad, se hace de manera poco coherente, ya que a través de instrucciones suelen limitar el ámbito investigativo, por una parte a complementar fuentes obligatorias (del texto del estudiante) para resolver el problema trabajado, y por otra se limitan las fuentes que pueden utilizar para resolver tal problema a sólo las que se han trabajado anteriormente en el texto del estudiantes, o sea, que no es una investigación, sino que revisitar fuentes ya estudiadas. Ciertamente esta fórmula le quita lo novedoso y el proceso de descubrimiento que aporta la investigación, no tan sólo en cuanto a contenidos, sino a lo que significa el proceso de organizarla junto a otros compañeros. La única excepción sería el proyecto audiovisual que se plantea realizar en la página 141 – y que ya expuse como ejemplo de pregunta efectivamente problemática en el apartado de *Resultados* –, un proyecto de investigación colaborativo donde deben responder a una pregunta-problema, que es efectivamente problemática, y sobre el que se vuelve en varios momentos durante la unidad para que les

estudiantes evalúen sus avances, siendo el mejor ejemplo de cómo se trabaja con ABP en toda la unidad.

Pero aún cuando el trabajo diseñado en torno a la investigación sea generalmente deficiente en el texto del estudiante, a lo largo de la unidad éste ofrece algunas estrategias para poder trabajar con ABP, y entre estas están: hacer resúmenes de la información disponible o recolectada antes de contestar o entregar una solución al problema; de la misma forma se explica la estrategia del juego de roles para comprender distintas posturas que pueden enfrentarse en el problema planteado; y finalmente, se presenta la lluvia de ideas como estrategia para identificar distintos puntos de vista. Estrategias bastante útiles para que los estudiantes trabajen en base a esta metodología, y que además demuestran que un problema puede ser controversial, pero debo aclarar que no debe serlo necesariamente.

Como ya adelanté en los resultados, hay un total de 18 problemas explicitados como tal, una cifra que considero positiva a primera vista, aún cuando el total de preguntas es de 162. Esto porque trabajar con problemas es complejo y toma tiempo, aún cuando no se adhiera a trabajar en base a investigación, el proceso reflexivo para elaborar una respuesta, solución o posicionamiento tarda más que en una pregunta de menor demanda cognitiva, por lo tanto, no se deben llenar las actividades con problemas si estos no podrán trabajarse con la profundidad necesaria. Pero al observar ésta cifra en detalle, arroja que sólo 11, de los que se explicitan como problemas, son efectivamente problemáticos, mientras que los restantes 7 no lo son. Es decir, que casi la mitad no son problemas, porque no fueron formulados como tal, lo que es bastante preocupante, ya que puede generar en los estudiantes una idea distorsionada de qué es un problema, especialmente cuando se plantea como problema una actividad en donde sólo se pide identificar y rellenar un cuadro, como ocurre en la actividad de la página 172 *Evalúa cómo vas*.

Problema

En base a lo leído en el **Recurso 88**, identifica algunas de las medidas y contramedidas que cada bloque implementó en el contexto de la Guerra Fría. Copia la siguiente tabla y rellena las casillas correspondientes.

Bloque occidental	Bloque oriental
Unificación de la zona occidental de Berlín	
Doctrina Truman y creación de la OTAN	
	Creación de la Comecon
	Lanzamiento del Sputnik I
	Revolución cubana

Extracto de la Actividad Evalúa cómo vas, Texto del Estudiante p.172.

Además, a los problemas categorizados como no problemáticos, se suman los que sí fueron formulados de manera problemática, pero que dejan de serlo cuando se toman en cuenta las instrucciones que la anteceden o proceden, o las fuentes con las que se debe trabajar. Ya que predisponen o direccionan las posturas que deben tomar los estudiantes o entregan demasiadas pistas sobre qué deben responder, o transforman una pregunta problemática en simple reproducción de información cuando en la fuente predispuesta para responder la pregunta, se encuentra de manera textual la información necesaria.

Por lo tanto, se repite una vez más el problema de la coherencia, o falta de ella, ya que presentan una versión simplificada de ABP, pero no respetan sus propios parámetros al plantear como problemas preguntas que no son problemáticas o que el texto mismo se encarga de *des-problematizar*. De la misma manera en la ruta de aprendizaje de la lección 2, se explicita que les estudiantes trabajarán formulando sus propios problemas, lo que ocurre sólo dos veces pero no en esta lección, sino que en la lección 3, o sea que no respetan la planificación que ellos mismos proponen. Se les pide a los estudiantes plantear sus propios problemas por primera vez en la página 177 y por segunda vez en la página 179, y entre ambas ocasiones, sólo la primera es efectivamente problemática, no así en la segunda, por la forma en que les pide plantear el problema. Aquí que se les solicita formular un problema para generar un debate, pero dentro de las mismas instrucciones dividen las posiciones que deben tomar en carácter negativo y positivo, atribuyendo desde un principio un juicio sobre las “posibles” posiciones que puedan desarrollar los estudiantes, quitando toda posibilidad de debate y problematización que pueda surgir de la actividad.

Además, para una unidad que ofrece la definición de este método, que le recuerda a los estudiantes en varios momentos que están trabajando con ABP, y que incluso les entrega distintas estrategias para trabajarlo, me parece muy extraño que en ningún momento haya alguna descripción sobre cómo formular un problema, y más aún cuando le piden a los estudiantes formular los propios. Por lo tanto, la gran deficiencia de esta unidad sigue siendo la falta de coherencia, a pesar de que plantean ideas interesantes e innovadoras para un texto de estudio.

Propuesta didáctica sobre preguntas controversiales y problemáticas.

- **Temas controversiales en la unidad analizada.**

En teoría debería ser complejo localizar la controversia en una unidad que no ha sido organizada en torno a ésta, pero lo cierto es que no fue muy difícil identificar temas controversiales a lo largo de ella. Creo que se debe a lo que afirma Magendzo en sus artículos (2015 y 2016) sobre como nuestra asignatura ofrece contenidos que en sí mismos son controversiales, ya que involucra distintos conflictos sociales, económicos, políticos, ideológicos y culturales a lo largo de la historia. Y por eso mismo logré identificar la gran variedad de temas controversiales que plasmé en la tabla 4 de los resultados.

La primera lección de la unidad analizada, se centra en las distintas expresiones que tomó la polarización ideológica generada por Estados Unidos y la Unión Soviética, tanto a nivel cultural como en la práctica, y la influencia que tuvieron estos sucesos en otros países, sobre todo en Latinoamérica. Contenidos de los que se pueden desprender, a mi parecer, los siguientes temas controversiales: enfrentamiento ideológico polarizado, presente en las distintas formas que tomó el conflicto ideológico entre Estados Unidos y la Unión Soviética, y cómo este influyó a otros países; Intervención extranjera, que puede ser considerada beneficiosa si se resaltan la ayuda, principalmente económica y tecnológica brindada por los bloques, o dañina si se resalta la violación del derecho de soberanía y autodeterminación de las naciones; Carrera armamentista, donde se enfrentan posiciones que defienden el derecho de las naciones a protegerse y estar preparados ante una guerra, contra quienes consideran que la acumulación de armamento no hace más que llamar a la violencia y poner en peligro a la humanidad; Manipulación mediática y cultural, sobre el cual hay quienes defienden el derecho a libre expresión de los medios, contra quienes

consideran que no se trata de libre expresión, sino de difundir estereotipos favorables a los modelos que defienden; Movimientos de descolonización, y si estos deben llevarse a cabo por la vía pacífica o violenta; Revolución versus reforma para generar cambios sociales; Y, por último, violación de Derechos Humanos, tema doblemente controversial, ya que aún se contraponen visiones de reconocimiento y negacionismo, pero además no hay acuerdo sobre cómo abordar el tema como sociedad una vez que estas violaciones han sucedido, si desde el perdón y olvido o desde la búsqueda de justicia y memoria.

De la misma forma al examinar los contenidos de la lección 2, que abordan las transformaciones de sociedad chilena de la época, el surgimiento de problemáticas que han mutado o se mantienen en el tiempo, y como incluso estas dinámicas internas se ven influenciadas por la Guerra Fría, puedo identificar los siguientes temas controversiales: desigualdad, pobreza y segregación, y si las soluciones a estos problemas deben provenir de un esfuerzo individual de superación, de un esfuerzo comunitario, o desde políticas sociales propiciadas por el Estado; Derecho a propiedad privada versus bien común, y cuál de ellas es prioritaria sobre la otra; Nacionalización o aumento de aranceles en la explotación de recursos naturales y servicios básicos; Y, por último, la polarización política en Chile, en donde distintos proyectos excluyentes, buscan ofrecer soluciones a las problemáticas que aquejan a la sociedad chilena.

En la tercera lección vuelven a aparecer temas controversiales de las lecciones anteriores como: intervención extranjera, carrera armamentista y violación de Derechos Humanos. Pero también logré identificar tres temas nuevos: políticas migratorias, ¿inclusivas o restrictivas?; políticas económicas neoliberales versus de seguridad social; y, por último, la influencia de los medios masivos de comunicación, que enfrenta las posturas que consideran positiva la disponibilidad de abundante información y la fluidez de comunicación, contra quienes consideran que provoca la generación de una identidad global que no considera características locales.

Las preguntas que clasifiqué como potencialmente controversiales, son preguntas formuladas sobre estos temas, pero que ignoran la controversia contenida en estos, o sólo presentan una de las posturas existentes frente a ellos. Y aún cuando hay 18 preguntas

potencialmente controversiales, que en algunos casos contienen más de un tema controversial, es lamentable que no se trabajen de esa manera, y que incluso se ignoren cuatro de estos temas a la hora de plantear preguntas a los estudiantes.

- **Cómo explotar el potencial controversial**

Siguiendo la reflexión anterior queda preguntarse, ¿cómo explotar el potencial controversial contenido en esas 18 preguntas? Y la solución que propongo es reformular o secuenciar. Pero en su gran mayoría son buenas preguntas categorizadas en *Nivel 3: Aplicación, creación y evaluación del conocimiento*, o sea que apelan a procesos cognitivos más complejos, de lo único que carecen es no adentrarse, o no lo suficiente, en la controversia, en no tensionar las posturas que se enfrentan ellas. Por lo tanto, frente a este panorama, considero que la mejor opción no es reformular la pregunta, sino que agregar otra u otras para formular una secuencia de preguntas, a través de las cuales progresivamente llegar a trabajar la controversia del tema abordado. Tal como Granados (2017) plantea la idea de utilizar secuencias de preguntas, pero que trabajan progresivamente en aumentar la complejidad cognitiva. Y es por eso que al hacer este ejercicio, sólo elegí reformular 2 preguntas, y utilizar secuencias en 12 de ellas, pero aquí sólo entregaré algunos ejemplos representativos de este ejercicio por temas de extensión.

Pero antes de pasar a los ejemplos, debo volver sobre los resultados para aclarar que entre las preguntas reformuladas y secuenciadas, sólo suman 14 y no 18, esto se debe a que hay algunas excepciones. En una de ellas se encuentra 1 pregunta que no es necesario reformular o secuenciar porque ya forma parte de una secuencia potencialmente controversial, por lo tanto si se corrige la primera pregunta de la secuencia, esta también lo hace en consecuencia. Mientras que las restantes 3, de la página 174, forman una secuencia potencialmente controversial que no necesita reformulación, porque son buenas preguntas, el problema es el orden en que se plantean y es eso precisamente lo que provoca que dejen de ser controversiales.

Explora tus ideas previas

La participación de Estados Unidos y la Unión Soviética en conflictos externos fue duramente criticada debido principalmente a las terribles imágenes que evidenciaban crímenes y abusos cometidos por los ejércitos de cada bando. A continuación, te invitamos a analizar una de ellas y el extracto de una entrevista que se le hizo a una de sus protagonistas, 43 años después, para relatar la experiencia que vivió.

1. Ingresa a la página web <http://cnnespanol.cnn.com/2015/06/22/la-nina-en-la-foto-de-la-guerra-de-vietnam-el-viaje-de-kim-phuc-hacia-el-perdon/> y observa la fotografía realizada por Nick Ut en 1972 y que se convirtió en ícono de quienes criticaron la guerra y la intervención estadounidense. Luego, describe la imagen en este espacio.

2. Lee la siguiente fuente y luego responde las preguntas en tu cuaderno.

Recurso 90 (fuente secundaria)

Phan Thi Kim Phuc [de 9 años] vivía en la aldea de Trang Bang, al norte de Saigón. Ella y su familia se habían refugiado en un templo cuando oyeron aviones por encima de ellos. Temerosos de que fueran bombardeados, corrieron afuera (...), justo en el momento en que las bombas detonaron por todas partes del templo. Las bombas lanzaban napalm, un líquido inflamable que se adhiere a la piel humana, causando espantosas quemaduras cuando se encienden. Phuc recuerda un calor intenso y un dolor atroz. Ella se arrancó la ropa en llamas de su cuerpo... y corrió..

Patterson, T. La vida de la niña de la foto en Vietnam, 43 años después.
En: *CNN en español*, 22 de junio de 2015.

Algunos historiadores plantean que la historia de esta niña fue uno de los factores que terminaron con la guerra en Vietnam, debido al rechazo que causó entre la población. Respecto a esto, reflexiona: ¿por qué crees que habrá causado tal impacto en la sociedad de esta época?, ¿cómo te habrías sentido tú respecto a la fotografía si vivieras en ese período?

3. ¿Recuerdas alguna imagen actual que te haya impactado? Explícale a un compañero o compañera de qué imagen se trataba y luego respondan: ¿de qué forma pueden contribuir fuentes como estas al estudio de la historia?, ¿qué dificultades tiene su análisis?

Actividad página 174, Texto del Estudiante, II° medio.



Imagen a la que se hace referencia en la actividad.

En esta actividad, como se puede ver, se parte por pedir a los estudiantes describir la imagen, luego ofrece contexto sobre la imagen a través de una fuente y aclarando la importancia que se le ha dado a esta imagen particular para este proceso histórico, y sólo luego de todo aquello, se les pide a los estudiantes aplicar imaginación histórica y se les pregunta sobre cómo les hace sentir la imagen, para finalizar preguntándoles sobre el rol que puede tener la imagen como fuente histórica.

Como ya adelanté en el marco conceptual, cuando decidimos trabajar en base a la controversia lo que buscamos es que los estudiantes comprendan la complejidad de estos conflictos, pero también que se posicionen frente a estos. Y el posicionamiento no es un proceso completamente objetivo que se realiza sólo en base a hechos, ya que intervienen nuestras posiciones ideológicas, nuestros valores, y por supuesto, nuestros sentires, por eso

mismo aquí vuelvo a reiterar la idea sobre la importancia de trabajar con la emocionalidad, sobre todo cuando se trabaja con una imagen tan impactante como ésta. La actividad sería mucho más enriquecedora para el aprendizaje de los estudiantes si simplemente se reorganizara el orden en que se presentan las preguntas, si en vez de empezar por una descripción a la que inmediatamente sigue una fuente que nos aporta el contexto de la imagen, empezáramos por preguntarle a los estudiantes qué sienten al verla. Ésta pregunta, que a simple vista parece muy simple, puede generar más impacto que una pregunta que apele a un montón de contenidos específicos, y lo más probable es que nuestros estudiantes terminen recordando más sobre cómo se sintieron al ver la fotografía, que los contenidos que se evaluaban en la prueba de ese mes.

En el caso de la actividad anterior sólo necesitaría una reorganización, pero en sí mismas las preguntas que propone son buenas preguntas, similarmente ocurre con las preguntas que opté por trabajar a través de secuencias, las cuales, en su gran mayoría, también decidí afrontar desde la emocionalidad y desde el posicionamiento, independientemente del nivel de demanda cognitiva que exigen. Es decir, que la mayoría de las preguntas que agregué a las clasificadas como potencialmente controversiales, hacen referencia a cómo el tema les hace sentir a los estudiantes o a pedirles que expongan una postura sobre el tema trabajado, porque, como ya dije, son buenas preguntas, solo les falta dar un pequeño paso para ser controversiales. Esto se refleja en los ejemplos que muestro a continuación.

<i>Actividades. TRABAJO COLABORATIVO. Actividad 2 (pág. 147)</i>	
Tema: revolución vs reforma para generar cambios sociales.	
<p>1. Luego de hacer los resúmenes de lo que cada autor plantea en las fuentes expuestas, responde en tu cuaderno: ¿qué dice cada uno de ellos sobre los conceptos de “revolución” y “reforma”?</p>	<p>Nivel 1. Comprensión y retención de información.</p>
	<p>Secuencia Luego agregar: Entre las opciones de revolución y reforma ¿cuál consideras que es más adecuada para generar cambios sociales en Chile?</p>

Actividades. TRABAJO COLABORATIVO. Actividades 1 y 3 (pág. 149)

Temas:

- Intervención extranjera.
- Revolución o reforma para generar cambios sociales.
- Manipulación mediática o cultural.

2. Responde en tu cuaderno:
¿qué tensiones o miradas contrapuestas se reflejan entre los Recursos 38 y 39? Fundamenta relacionando al menos dos ejemplos concretos de las fuentes con lo que has aprendido hasta ahora sobre el contexto latinoamericano.

→ **Nivel 2.**
Procesamiento de la información.

Secuencia

A continuación agregar la siguiente pregunta:
¿Cuál de estas miradas contrapuestas opinas que coincide mejor con tu visión sobre este conflicto?

En el caso del cuadro anterior, la actividad se realiza al ver los contenidos de la Revolución Cubana, y la razón por la que he incluido la pregunta en tres temas controversiales, fue por la fuentes seleccionadas para la actividad, que hacían referencia a esas distintas controversias, que se entrelazan en estos contenidos. Pero además del trabajo con fuentes complejas que aluden a distintas problemáticas, lo interesante de esta pregunta es que utiliza los conceptos de *tensiones* y *miradas contrapuestas* en su formulación, por lo que claramente busca trabajar con controversia, pero sólo le falta pedir a los estudiantes su posicionamiento, para superar el mero trabajo con fuentes.

Actividades. TRABAJO COLABORATIVO. Actividades 1 y 3 (pág. 167)

Tema: Polarización política en Chile.

b. Teniendo en cuenta lo planteado en el Recurso 77, ¿consideras que los proyectos excluyentes de esta época lograban dar una respuesta satisfactoria a las demandas de los nuevos actores sociales que estudiaste anteriormente?

→ **Nivel 3.** Aplicación, creación y evaluación del conocimiento

Secuencia

Dos opciones para continuar la secuencia:
-¿Cuál proyecto crees que responde mejor a estas demandas? ¿Por qué?
-Si hubieses vivido en esa época, ¿por cuál proyecto habrías votado?

Actividades. TRABAJO COLABORATIVO. Actividad 2 (pág. 181)

Tema: Políticas migratorias ¿inclusivas o restrictivas?

<p>c. A partir de lo expuesto en el Recurso 104, ¿por qué crees que hay movimientos contrarios a los procesos migratorios?</p>	<p>→ Nivel 3. Aplicación, creación y evaluación del conocimiento</p>	<p>Secuencia Agregar las siguientes preguntas: Las políticas migratorias suelen dividirse entre inclusivas y restrictivas, en base a distintas visiones de este fenómeno ¿cuáles crees que son las dificultades que enfrenta llevar a la práctica cada una de estas visiones? ¿Cuál de ellas identifica mejor tu posición frente a los movimientos migratorios?</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Los cuatro ejemplos anteriores son sólo una muestra de las 18 preguntas en las que apliqué el uso de secuencias de preguntas para explotar su potencial controversial, y en ellas se puede confirmar lo que ya afirmaba, que una manera segura de trabajar controversia en la pregunta es solicitando el posicionamiento y los sentires de los estudiantes. De la misma forma que hice con las dos preguntas que elegí reformular, y de las que muestro un ejemplo a continuación.

Actividad: Explora tus ideas previas (pág. 130)

Tema: Enfrentamiento ideológico polarizado.

<p>2. ¿En qué argumentos se basa Stalin para plantear su opinión sobre el sistema capitalista?, ¿estás de acuerdo con lo que dice?, ¿por qué?</p>	<p>→ Nivel 2. Procesamiento de la información. → Nivel 3. Aplicación, creación y evaluación del conocimiento</p>	<p>2. Reformulación Identifica los argumentos que se presentan en ambas fuentes para defender sus posturas. ¿Estás de acuerdo con alguna de las posturas planteadas? ¿por qué?</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La diferencia entre las preguntas que elegí reformular versus en las que utilicé secuencias, es que las primeras son deficientes en su formulación si se busca trabajar controversia. Como es el caso de la pregunta anterior, donde esta pregunta, y tomando en cuenta la actividad que la contiene, sólo hace referencia a una postura y una de las fuentes utilizadas en la actividad, aún cuando en el resto de estas sí se muestra una visión contraria,

por lo que la pregunta falla al tensionarlas. Y es por esto que, en este caso, es necesario reformular la pregunta.

- **Problemas controversiales**

Como dejé entrever en el apartado donde evalué cómo se trabaja con ABP, en la descripción de las estrategias de juego de roles y lluvia de ideas, se hace mucho énfasis en que los problemas pueden involucrar el enfrentamiento de distintas visiones, es decir, que pueden ser controversiales. Entonces al tomar esta información y compararla con los resultados obtenidos en torno a los problemas controversiales, donde hay preguntas controversiales o potencialmente controversiales, que son problemáticas, pero ninguna que sea no problemática. Y considerando que dentro de los resultados hay muchas preguntas potencialmente controversiales que no están contabilizadas como problemáticas, lo que sólo se debe a que esas preguntas no fueron explicitadas como problemas, aunque en la práctica considero que lo son. Me arriesgo a decir – ya que sólo hice el análisis de una unidad – que si bien un problema no siempre será controversial, una pregunta controversial siempre será problemática o podrá abordarse desde el ABP, esto porque una pregunta controversial siempre incluirá tensión de posturas contrarias, apelará al posicionamiento de los estudiantes, y por ende, desafiará sus sentires, es decir, que son problemáticas en esencia.

Por lo tanto, si se decide trabajar con ABP, una buena forma de asegurarse que se están formulando problemas reales a los estudiantes, sería trabajar con preguntas controversiales, para que no se cometan los errores que expuse en la sección de evaluación del ABP, donde se plantean como problemas, actividades que son nada problemáticas.

VII. Reflexión sobre el rol de la pregunta controversial en la asignatura de Historia

Al reflexionar sobre el ejercicio que realicé y presenté en los apartados anteriores y al vincularlo al rol que la pregunta controversial puede tener en la asignatura de historia, no puedo evitar recalcar que el hecho de que hayan tantas preguntas potencialmente controversiales, refuerza las ideas de los autores que analicé previo a comenzar el proceso de categorización de preguntas, sobre que la asignatura de historia es ideal para trabajar con

la controversia, ya que en ella hay una abundancia de temas controversiales. El problema, como descubrí a través de este ejercicio, es cómo se abordan didácticamente si no se toma la controversia como parte de la propuesta o proyecto didáctico, ya que pareciera que los temas controversiales sólo son trabajados de manera superficial sin tensionarlos ni problematizarlos. Y esto sin tomar en cuenta los temas controversiales que fueron ignorados en las preguntas propuestas en las actividades, sino el número de preguntas potencialmente controversiales sería muchísimo más alto, y por lo tanto, la cantidad de temas abordados de manera deficiente es aún mayor que lo que reflejan las preguntas. Entonces pareciera que sin una perspectiva en clave controversial es imposible abordar todos estos temas en toda su complejidad, y por ende, considero que la controversia es esencial en la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Pero más allá del ejercicio académico de explorar los contenidos en toda su complejidad ¿por qué es necesario trabajar con la controversia?

“Los ‘temas controversiales’ son tópicos sobre los cuales diferentes grupos han construido argumentaciones irreconciliables. Por ello, dividen a la sociedad.” (Toledo, Magendzo, Gutiérrez, Iglesias, 2015, p.275)

Tomando como base esta cita y si la vinculamos al rol que se le atribuye a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como formadora de ciudadanos, pues ahí está la respuesta, el rol del trabajo en torno a controversias en nuestra asignatura es el de formar ciudadanos informados, opinantes y críticos, y por eso es necesario trabajar con ella. Ese es el objetivo, pero ¿cómo se logra?, bueno principalmente mediante el desarrollo de pensamiento crítico, una habilidad fundamental en nuestra asignatura y que se liga directamente con la formulación de preguntas problemáticas. “Ese tipo de pensamiento está ligado al aprendizaje acerca de cómo investigamos mediante la formulación de preguntas y de cómo las resolvemos.” (Granados, 2017, p.547)

Lo que nos trae de vuelta a la razón por la que escogí específicamente buscar la controversia en una unidad elaborada en torno al Aprendizaje Basado en Problemas, y es que ambas buscan generar pensamiento crítico, y por lo tanto, al buscar un mismo objetivo se complementan. Como ya señalé en el apartado anterior, un problema puede ser

controversial, pero no lo será necesariamente, en cambio una pregunta controversial es esencialmente problemática. Pero considerando que el ABP busca fomentar la curiosidad, formular y resolver problemas, ¿qué manera puede ser más interesante y desafiante para los estudiantes que trabajar sobre esta metodología en clave controversial? Donde no sólo resuelvan problemas generados en base a los contenidos, sino en base a la tensión de distintos conflictos presentes en estos, y sobre los que pueden expresar sus opiniones y visiones, donde pueden obtener aprendizajes significativos que les serán útiles para el resto de su vida en sociedad.

Por eso es tan lamentable que la unidad analizada no haya sido elaborada en torno la controversia, y que aún cuando intentan presentar un proyecto innovador (para una herramienta didáctica de las características del texto del estudiante) como el ABP, no se logre hacerlo de manera efectiva. El problema de la coherencia interna de la unidad, en la que hice tanto énfasis, se solucionaría si se hubiesen comprometido realmente con la propuesta presentada, a seguir sus planteamientos, pero también hubiese ayudado plantear los problemas considerando y explicitando la controversia subyacente en los temas trabajados, de esa manera podrían haber evitado nombrar como problemáticas a preguntas que simplemente no lo eran. Pero también creo que este problema de coherencia tiene una explicación que responde al contexto educativo, ya que bien puede ser una expresión de la colisión entre dos proyectos, entre una educación más crítica y significativa, y la educación tradicional que aún deja abundantes resabios en los contextos educativos, y se niega a desaparecer por completo.

Y es por eso mismo, para romper con la educación tradicional y autoritaria, y lograr generar aprendizajes significativos en nuestros estudiantes, que defiendo con tanto ahínco la necesidad –porque es eso una necesidad –, de trabajar con preguntas y fuentes que apelen a la emocionalidad de los estudiantes. ¿Cómo podemos exigir motivación e involucración de nuestros estudiantes si no consideramos sus opiniones, intereses y emociones? No se puede generar posicionamiento real si no se apela a la emocionalidad del estudiante, si la problemática controversial que le propongo no le importa, no le genera nada, ningún sentimiento, y si es así, no hay posicionamiento, no hay una toma de postura. Es lo que

ocurre en el caso que expuse de la actividad de la página 174, que trabajaba con la fotografía tomada por Nick Ut en 1972 *Napalm Girl*, una gran oportunidad para trabajar controversia a través de la emocionalidad, oportunidad desperdiciada, ya que aunque se les consulte a los estudiantes sobre qué les produce mirar la fotografía, se impone una visión más tradicional de la educación donde una fuente escrita es necesaria para explicar la fotografía, dejando en segundo plano los sentimientos de los estudiantes, y terminando con la posibilidad de explorar tanto la controversia como la emocionalidad.

Pero con todo lo anterior no me refiero sólo al diagnóstico realizado sobre el Texto del Estudiante, sino a ampliar y problematizar el enfoque que se usa para trabajar con temas controversiales, y por ende, cómo se aborda generalmente la controversia en nuestra asignatura, ya que según se pudo observar en los artículos que hablan sobre el rol de la controversia, a la hora de ejemplificar o proponer temas controversiales, estos se ven en gran medida limitados a la Historia Política, que si bien es controversial, deja fuera temas más susceptibles de ser controversiales en el contexto del aula, como lo son los temas que apelan de manera más directa a la emocionalidad, ya que son más cercanos y es más probable que los estudiantes empaticen con ellos.

Por último, me gustaría expresar que el análisis de una unidad del libro fue un ejercicio profesional especialmente enriquecedor en mi formación docente. Primeramente me hizo considerar el potencial profesional que significa trabajar en torno a preguntas controversiales, el análisis que conlleva pensar en torno a un hecho, hito o proceso y ponerse a pensar ¿cómo formulo una pregunta que sea controversial y problemática a la vez? cómo evaluar cada situación en que la controversia no es explotada y decidir cuándo optar por la reformulación o la utilización de secuencia de preguntas. Fue un proceso arduo cognitivo y pedagógicamente, que nunca pensé que viviría al trabajar con el Texto del Estudiante, porque como expresé en la introducción, tenía bastante reticencia contra este instrumento, pero ahora me encuentro considerando que sería un ejercicio aplicable a otras unidades y que sería bastante positivo que todos los docentes hiciésemos este tipo de ejercicio alguna vez, para conocer a profundidad un instrumento didáctico que siempre estará, de alguna u otra manera, involucrado en nuestra práctica, y reflexionar en torno a este.

En mi caso, además del ejercicio que hice sobre la base del cruce entre didáctica de la pregunta, con la controversia y el ABP, me sirvió para analizar los contenidos de Guerra Fría desde una perspectiva pedagógica, desde distintas didácticas y métodos. Lo que además me ha permitido identificar temas controversiales dentro de la unidad, a los cuales podré recurrir cada vez que necesite generar discusión en el aula.

Además, durante la realización de este ejercicio me di cuenta como las fuentes que acompañaban las preguntas afectaban la efectividad de estas, y por ende debí proponerme comprender a profundidad el material que proveía el texto. Y como consecuencia de ello, también logré profundizar mis conocimientos sobre este periodo, y sé que los profundizaré aún más, ya que pude encontrar textos y fuentes que no había leído en mi formación. Lo que es completamente común, ya que el tiempo en la licenciatura, o en cualquier programa de formación, es limitado por lo que no se pueden abordar todos los contenidos, o al menos con la profundidad que nos gustaría, y de todas formas es nuestra obligación estar estudiando y actualizándonos constantemente.

Ahora el desafío es tomar este ejercicio y asimilarlo como una práctica cotidiana en mi labor pedagógica, aplicarlo a distintos unidades para tener un mayor entendimiento de estas, porque como ya dije, fue tremendamente enriquecedor, y no hace más que beneficiar mi labor docente y por ende, lo que puedo ofrecer a mis estudiantes en su formación para ser personas empáticas, críticas y opinantes.

“me gustaría que dejásemos de producir estudiantes de instituto poco curiosos, carentes de espíritu crítico y de imaginación. Nuestra especie necesita, y merece, una ciudadanía con la mente despierta y abierta y una comprensión básica de cómo funciona el mundo.”
(Sagan, 1997, p.14)

VIII. Conclusiones

En resumen, y a forma de conclusión, la unidad presenta ideas interesantes e innovadoras, pero tiene un gran problema de coherencia para seguir los parámetros que en ella misma se plantean, lo que explica la manera deficiente en que se trabaja con el Aprendizaje Basado en Problemas. Pero a pesar de ello, pude verificar la relación directa entre preguntas problemáticas y controversiales, sobre todo al hacer el ejercicio de

reformulación y secuencialización, logrando arrojar algunas luces del potencial aporte que en conjunto pueden hacer para la asignatura de Historia.

Segundamente, la controversia es esencial en la asignatura de Historia y el desarrollo de pensamiento crítico, pero también porque su omisión provoca que muchos contenidos no sean explorados en toda su complejidad y por lo tanto, puedan perder sentido para los estudiantes.

Terceramente, es necesario introducir el trabajo con la emocionalidad no tan solo en el enfoque controversial, sino en todos los enfoques, métodos y propuestas didácticas que implementamos en el aula, porque la emocionalidad ayuda a que los estudiantes asimilen mejor los contenidos y los hagan propios al significarlos ellos mismos. Pero además, porque es fundamental considerar los sentimientos de nuestros estudiantes si queremos aulas democráticas.

Finalmente, la pregunta es una herramienta tan esencial en la generación de conocimiento y aprendizaje, que en consecuencia, la didáctica de la pregunta es tremendamente moldeable o adaptable para trabajar en conjunto con distintos métodos y enfoques.

Bibliografía

- 1) Ajagán, L.; Turra, O. (2009) *“El texto escolar: hacia una didáctica crítica”* Universidad Católica de la Santísima Concepción, Revista de Estudios y Experiencias en Educación, Vol. 8, N° 16, pp. 87-99.
- 2) Escribano, A.; Bejarano, M.; Zúñiga, M.; Fernández, J. (2010) *“Programa de metodología didáctica para la mejora de la inteligencia emocional y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).”* Revista Docencia e Investigación, n° 20. pp. 271-305.
- 3) Freire, P.; Faundez, A. (2013) *“Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.”* Primera Parte “El acto de preguntar: cómo ir más allá de una pedagogía de las respuestas” Buenos Aires, Siglo XXI, 1° Edición, 221 pp. pp. 24-69.
- 4) García, V. (2016) *“Explicar las guerras: didáctica de la guerra en las ciencias sociales.”* Universidad del Zulia, Opción, Año 32, No. Especial 11, pp. 567 – 587.

- 5) Granados, J. (2017) *“La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía.”* Documents d’Anàlisi Geogràfica, Vol. 63/3, pp. 545-559.
- 6) Lowenthal, D. (1998) *“El pasado es un país extraño.”* Capítulo primero. Revivir el pasado: sueños y pesadillas. Madrid, Ediciones Akal. pp. 27-69.
- 7) Magendzo, A. (2016) *“Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario.”* Universia, Revista Iberoamericana de Educación Superior, N° 19, Vol. VII, pp. 118 – 130.
- 8) Molina, J.; García, A.; Pedraz, A.; Antón M. (2014) *“Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional.”* Madrid, Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria, Vol. 3, N°2, pp. 79 – 85.
- 9) Ramírez, I. (2015) *“La pregunta: una experiencia pedagógica de liberación.”* Universidad de Medellín, Colombia, Ciencias Sociales y Educación, Vol. 4, N° 7. Pp. 53-70.
- 10) Sagan, C. (1997) *“A Demon Haunted World; Science as a Candle in the Dark.”* Trad. Dolores Udina. Cap. 19 No hay preguntas estúpidas, Planeta, Santafé de Bogotá.
- 11) Saiz, C. y Fernández, S. (2012) *“Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos.”* España, Universidad de Salamanca, Revista de Docencia Universitaria, Vol.10, pp. 325 – 346
- 12) Toledo, M.; Magendzo, A.; Gutiérrez, V.; Iglesias, R. (2015) *“Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores.”* Estudios Pedagógicos XLI, N° 1, pp. 275-292.
- 13) Toledo, M.; Magendzo, A.; Gutiérrez, V.; Iglesias, R.; López, R. (2015) *“Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos.”* Revista de Estudios Sociales, N°52, pp. 119 – 133.
- 14) Zuleta, O. (2005) *“La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje.”* Venezuela, Universidad de los Andes, Educere, Vol. 9, N° 28, pp. 115-119.