

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA. PRIMERA EXPERIENCIA EN EL DESEMPEÑO EN AULA

Formació inicial docent en història i geografia. Primera experiència en l'acompliment en aula

Initial teaching training in history and geography. First experience in performance in the classroom

RODRIGO SALAZAR JIMÉNEZ¹

<https://orcid.org/0000-0001-5444-0624>

rsalazar@ubiobio.cl

CRISTIÁN LEAL PINO²

<https://orcid.org/0000-0002-3797-4656>

cleal@ubiobio.cl

MARCELO MORAGA VALLEJOS³

<https://orcid.org/0000-0001-7601-6779>

marcelorobertom@gmail.com

Universidad del Bio-Bio, Chile



© Los autores

Recibido: 01.02.2021 / Aceptado: 17.11.2021 / Publicado: 13.12.2021

Resumen. Este artículo⁴ tiene como finalidad presentar la formación de los estudiantes de Historia y Geografía de una Universidad de la región de Ñuble y su primera experiencia en el desempeño en el práctica. Para ello consideramos las experiencias de los estudiantes durante los años 2015-2016 en diferentes colegios de la Región. Las fuentes de información fueron el Marco de la Buena Enseñanza, con sus cuatro dominios, la opinión de los profesores guías y el Taller de análisis de experiencia pedagógicas (TANEP). El análisis se hizo mediante una investigación mixta considerando las evaluaciones y observaciones realizadas por los profesores guías de los estudiantes en formación, la y los talleres críticos de análisis al finalizar. La formación inicial docente de los estudiantes de pedagogía en Historia y Geografía responde satisfactoriamente a las necesidades del desempeño que requieren los establecimientos educacionales de la región de Ñuble.

Palabras clave: Formación de docentes, práctica pedagógica, enseñanza de la historia, enseñanza de las ciencias sociales.

Resum. Aquest article té com a finalitat presentar la formació dels estudiants d'Història i Geografia d'una Universitat de la regió de Ñuble i la seva primera experiència en la pràctica d'aula. Per a això considerem les experiències dels estudiants durant els anys 2015-2016 en diferents col·legis de la Regió. Les fonts d'informació van ser el Marc del Bon Ensenyament, amb els seus quatre dominis, l'opinió dels professors guies i el Taller d'anàlisi d'experiència pedagògiques (TANEP). L'anàlisi es va fer mitjançant una recerca mixta considerant les avaluacions i observacions realitzades pels professors guies dels estudiants en formació, l'autoavaluació i els tallers crítics d'anàlisi en finalitzar. La formació inicial docent dels estudiants de pedagogia en Història i Geografia respon satisfactòriament a les necessitats de l'acompliment que requereixen els establiments educacionals de la regió de Ñuble.

Paraules clau: Formació de docents, pràctica pedagògica, ensenyament de la història, ensenyament de les ciències socials.

Abstract. This article aims to evaluate the performance of students of geography history of the University in Chile and their first experience in classroom performance. For this we consider the experiences that students lived during the years 2015,2016 in different schools and their respective dependencies within the Ñuble Region.

The sources of information were the Framework of Good Teaching, with its four domains, the Reports developed by students at the end of their classroom experience, and the Workshop on analysis of pedagogical experience (TANEP). The analysis was done by means of a mixed research considering the evaluations and observations made by the teacher guides of students in formation, students' declaration of their successful classes, the self-evaluation and the critical analysis workshops at the end of their curricular process. The initial teacher education of students of Pedagogy in History and Geography responds satisfactorily to the needs of the performance that the educational establishments of the Ñuble region require.

Keywords: Teacher education, teaching practice, history education, social science education

INTRODUCCIÓN

Los profesores tienen un importante papel en la construcción de la sociedad preparando para la vida en comunidad, trabajando para elevar el capital humano y en la transferencia de valores culturales. En este sentido es interesante investigar los enfoques pedagógicos que se utilizan para formar a los nuevos profesores (Mc Donald, Kazemi y Schneider, 2013). La formación inicial docente necesita de programas de formación bien estructurados para desarrollar habilidades que impacten positivamente en los estudiantes.

La investigación educativa en el área de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales ha categorizado y estudiado a los docentes según su práctica educativa (Bonhomme, Cox, Tham y Lira, 2015; Evans, 1989; Pinochet, 2015; Villalon y Pagès, 2013). Estas investigaciones se han centrado en cómo los profesores enseñan. En esta línea, el artículo tiene como finalidad evaluar la primera experiencia formal en el aula de profesores en formación de una Universidad de la región de Ñuble, Chile.

Según Müller, Álamos, Meckes, Sanyal y Cox (2016) existe una generalidad de programas de formación del profesorado que se caracterizan por centrarse en la teoría, es decir, en contenidos disciplinarios. Para alcanzar una solución a esta problemática, las investigaciones en didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile ha aumentado exponencialmente los últimos años (Henríquez, 2014; Salazar-Jiménez, Molina-Neira y Barriga-Ubed, 2016) concentrándose en temas relacionados con el currículum (Gazmuri-Stein, 2014), prácticas docentes (Chávez, 2021; Marolla, 2016; Pinochet, 2015; Villalón, 2015) y análisis de libros de texto (Minte, Orellana y Tello, 2013; Saéz-Rosenkraz y Salazar-Jiménez, 2016).

Siguiendo la línea de los estudios realizados por Valencia (2016) y Villalón (2015), donde se exponen un conjunto de prácticas pedagógicas que responden a las necesidades del sistema educativo chileno, en este caso nos centraremos en la primera experiencia pedagógica de profesorado en formación. Para alcanzar el objetivo del artículo se analizarán los siguientes temas:

- Percepción de los profesores guías de prácticas del profesorado en formación.
- Autoevaluación del profesorado en formación.

Los datos que se presentan en este artículo fueron producidos a partir de un estudio exploratorio, de carácter cualitativo y cuantitativo, que se realizó en el marco de la primera experiencia en el aula de los profesores de Historia y Geografía en formación. Los datos analizados van entre los años 2015 y 2016.

FUNDAMENTOS SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORES

La incorporación del modelo por competencia en las prácticas de enseñanza-aprendizaje ha forzado a las instituciones universitarias a realizar un cambio en la formación inicial docente (Villalón, Zamorano y Pizarro, 2016). En este sentido, como sostienen Müller et.al, (2016), es un desafío integrar la teoría y la práctica en el currículum de la formación del profesorado.

Los profesores noveles, en su formación, alcanzan un conjunto de capacidades fundamentales que les permitirá alcanzar un buen desempeño en las aulas (Meckes, 2014). Estos docentes son capaces de incorporar prácticas que faciliten su actuación y el aprendizaje del alumnado en el aula (Müller et. al, 2016). En este sentido, incorporan al trabajo del aula metodologías que ins-ten al estudiantado al trabajo autónomo y colaborativo (Prats y Santacana, 2011; Salazar-Jiménez, Barriga-Ubed, y Ametller-López, 2015; Vezub, 2007).

La formación inicial docente está organizada sobre cuatro componentes interrelacionados se-gún Hammerness y otros (2005): en primer lugar, la relación con el conocimiento sobre la dis-ciplina que se enseñara; en segundo lugar, comprender el desarrollo cognitivo del estudiante que aprenderá; en tercer lugar, disposiciones curriculares que apoyan el aprendizaje de estu-diantes y docentes; y por último, un repertorio de prácticas y herramientas que permitan a los docentes noveles actuar. En esta línea Grossman, Hammerness, y McDonald (2009) argumen-tan que los profesores en formación deben analizar sus representaciones sobre las prácticas pe-dagógicas, posteriormente descomponerlas y finalmente aproximarse a estas prácticas.

En este sentido Davis y Boerst (2014) en la formación inicial docente se tiene que abordar ele-mentos relacionados con:

- La planificación
- Interacción en la sala de clases
- Organización en la sala de clases
- La evaluación
- Comunicación con distintos actores
- La reflexión

Estos elementos han derivado en una serie de prácticas que Müller, et. al. (2016) describen como generativas. En este sentido, el trabajo docente se orienta a una perspectiva curricular, planificándose cuidadosamente e incluyendo las materias que permitan a los estudiantes ad-quirir conocimientos y destrezas básicas (Solé y Coll, 1994). Es así como los profesores en formación deben iniciarse en el aprendizaje y ser capaces de continuar aprendiendo de mane-ra eficaz y autónoma de acuerdo a los objetivos y necesidades de sus prácticas educativas (MINEDUC, 2012).

En las últimas décadas, la UNESCO y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desa-rrollo Económicos) han transformado el contexto educativo a través de su propuesta de desarro-llo por competencias y estándares (Meckes, 2014; Domínguez, 2015). Los términos «compe-tencias» y «estándares» *refieren a conceptos similares en la medida en que ambos describen los desempeños requeridos para ajustarse a un patrón de calidad acordado* (Meckes, 2014, p. 55). Esto implica la habilidad para afrontar demandas complejas, apoyándose y activando recursos psicosociales (que incluyen destrezas y actitudes) en un contexto concreto (OCDE, 2005).

Los aspectos básicos del currículo chileno son la relación con los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y las competencias para asegurar una formación común al alumnado dentro del sistema educativo (Gazmuri-Stein, 2014; Sáez-Rosenkranz y Salazar, 2016; Sáez-Rosenkranz, 2019). En este sentido, para la Formación Inicial Docente (FID) se han construido una serie de estándares orientadores que deben considerar carreras de pedagogía en educación media desde el año 2012. Para el caso de la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, incluyen «aprendizajes relacionados, principalmente, con formación ciudadana, y con aspectos básicos de la Historia y la Geografía de Chile, América y el mundo» (MINEDUC, 2012, p. 135). Es así como el Plan de Estudio centrado en objetivos que imparte la carrera de pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad, respondería a estos requerimientos (Aravena, Rivas y Cisternas, 2015).

La articulación entre teoría y práctica a la cual apuntan los estándares alude a los desafíos cognitivos, contextuales y pedagógicos que debe considerar un profesor para la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales (ver Tabla N° 1).

Tabla 1. Conocimientos según los estándares disciplinarios para la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. (MINEDUC, 2012, p. 135-136).

Área	Conocimientos
Historia	Abordan los conocimientos que deben demostrar los futuros profesores y profesoras respecto a conceptos y procesos fundamentales de la Historia de Chile, América y de la humanidad, desde sus orígenes hasta la actualidad, favoreciendo la comprensión de la sociedad actual
Geografía	Abarcan los conocimientos necesarios para que los futuros profesores y profesoras estén preparados para enseñar los conocimientos y habilidades involucradas en este eje curricular. Ellos incluyen las características y dinámicas del espacio geográfico a distintas escalas y su relación con el ser humano, así como el dominio de las herramientas propias de la disciplina.
Ciencias Sociales	Incluyen las habilidades, conocimientos y actitudes provenientes de la Antropología, Sociología, Ciencia Política y Economía, que contribuyen a la comprensión de la sociedad actual y al ejercicio de una ciudadanía responsable.
Habilidades de Investigación e Interpretación	Se presentan los estándares relacionados con la forma como se construye el conocimiento en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y las habilidades de indagación e interpretación de la realidad social, espacial e histórica que deben dominar los futuros docentes para poder transferirlas a sus alumnos.
Formación ciudadana	Se incluyen las estrategias didácticas específicas para la enseñanza de los conceptos, habilidades y actitudes de una ciudadanía activa y responsable, a través de las oportunidades de aprendizaje que ofrecen la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.

Fuente: Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media (MINEDUC, 2012).

Los estándares orientadores para las carreras de Historia, Geografía y Ciencias Sociales vienen a complementar el Marco de la Buena Enseñanza (Meckes, 2014). Este último busca entregar directrices sobre el quehacer docente, es decir, lo que cada profesor y profesora debe realizar en el aula, declarando:

... los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que, para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente (MINEDUC, 2008, p. 7).

Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto de este Marco de la Buena Enseñanza: ¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario saber hacer? Y ¿cuán bien se debe hacer?

Estas preguntas se responden en los cuatro dominios que contempla el Marco de la Buena Enseñanza,

...que hacen referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso (MINEDUC, 2008, p. 8).

El Marco de la Buena Enseñanza presenta los 20 criterios del ejercicio profesional. En la Tabla N°2 se aprecia cómo se agrupan los cuatro dominios y se identifican los criterios con sus correspondientes descriptores.

Tabla 2. Dominios del Marco de la Buena Enseñanza.

Dominio	Criterios
A. Preparación por enseñanza	A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional. A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes. A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña. A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos. A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.
B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula. B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.
C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje. C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes. C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes. C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza. C5. Promueve el desarrollo del pensamiento. C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.
D. Responsabilidades profesionales	D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica. D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas. D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos. D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados. D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Fuente: Marco para la Buena Enseñanza. Santiago (MINEDUC, 2008)

A pesar de los lineamientos en la formación inicial del profesorado propuestos por el Ministerio de Educación (2008; 2012), son recurrentes los cuestionamientos a los profesores en sus prácticas (Guerra, 2009), lo que viene a justificar la pregunta sobre la Formación Inicial de los profesores de Historia y Geografía de la Universidad: ¿están siendo formados para hacer frente a la demanda del Ministerio de Educación?

METODOLOGÍA

Los datos que se presentan en este artículo fueron producidos a partir de un estudio exploratorio, de carácter cualitativo y cuantitativo, que se realizó en el marco de la primera experiencia en el aula de los profesores de Historia y Geografía en formación. Los datos analizados abarcan el período entre los años 2015 y 2016.

La muestra total de profesores en formación es de 82, de los cuales 57 cursaron la práctica el 2015 y 45 el año 2016. Para el estudio se consideró la opinión de 18 docentes guías de la práctica, que pertenecían a colegios municipales (públicos) y particulares subvencionados (concertados) de la región de Ñuble.

Este estudio se enmarca en la asignatura de Práctica Pedagógica del octavo semestre de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad. Se decidió evaluar el desempeño de los estudiantes por ser un momento bisagra de la formación del profesorado, donde los estudiantes han cursado durante el séptimo semestre la asignatura de didáctica y evaluación de la especialidad. De igual forma, pero de manera paralela a la práctica, durante el octavo semestre cursaban el Taller de didáctica y evaluación de la especialidad.

Durante la práctica pedagógica, los alumnos debieron:

- Asistir durante 5 a 7 semanas a un establecimiento educacional previamente asignado.
- En las primeras semanas observar y colaborar en el aula.
- Desarrollar una Unidad asignada por el profesor guía en un curso específico
- Luego participar de un TANEP (Taller de Análisis de Experiencias Pedagógicas).
- Finalmente entregar un informe donde cada uno debía reconocer sus fortalezas y debilidades.

Por su parte, los profesores guías debían:

- Asignar un curso y una unidad pedagógica que el profesorado en formación debía desarrollar.
- Sugerir ideas y corregir el trabajo realizado por los profesores en formación.
- Completar una evaluación, según pauta que contemplaba los cuatro dominios del Marco de la Buena Enseñanza, realizando observaciones cuando la situación lo ameritaba.

En cuanto al análisis de la información, en primer lugar, se realizó una descripción estadística por cada uno de los dominios del Marco de la Buena Enseñanza (ver Tabla N° 2). Esta información fue complementada con las observaciones que algunos profesores guía dejaron en las pautas de evaluación.

En segundo lugar, se realizó un análisis cualitativo de reducción de datos, el análisis del TANEP, que tenía como objetivo que los estudiantes reflexionaran sobre la práctica pedagógica a partir de su experiencia personal en el aula. Este análisis se realizó a partir de tres preguntas:

- ¿Qué habilidades le entrego la Universidad para el ejercicio docente?
- ¿Qué habilidades no le entrego para el ejercicio docente?
- ¿Qué desafío a partir de su experiencia en aula visualiza para su práctica profesional?

RESULTADOS

Como se ha señalado, los resultados que se presentan a continuación se obtuvieron de la evaluación construida a partir del Marco de la Buena Enseñanza y del Taller de Análisis de Experiencias Pedagógicas (TANEP).

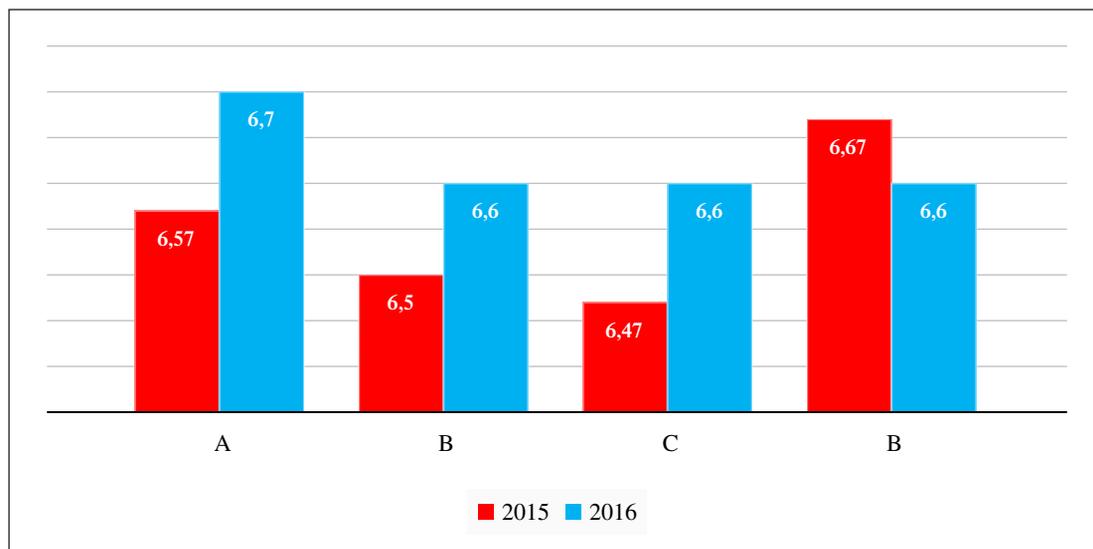
1. Análisis a partir del Marco de la Buena Enseñanza

En el gráfico 1 se expone la ponderación de las diferentes dimensiones del Marco de la Buena Enseñanza, presentes en la Pauta de Evaluación, propuesta por el sistema prácticas pedagógicas de la Universidad, donde:

- La letra A, se denomina preparación para la enseñanza;
- la letra B, significa:» Creación de un clima propicio para la enseñanza;
- la letra C representa «Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes»;
- y, por último, la letra D «Responsabilidades profesionales».

En el Gráfico 1 se realiza una comparación en el comportamiento de los años 2015-2016 en cada una de las dimensiones, el comportamiento en cada dimensión es elevada ponderando un promedio de 6,5 lo que demuestra un desempeño superior, considerando que la calificación máxima en Chile va desde el 1,0 a 7,0.

Gráfico 1. Resultados generales.

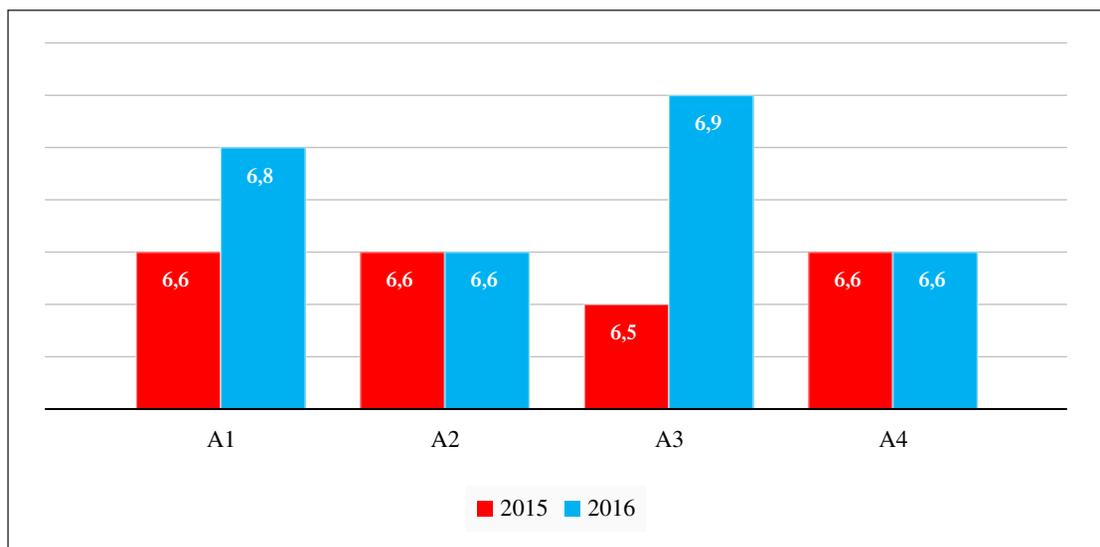


De los resultados podemos inferir:

- Durante el año 2016 hubo un mejor desempeño en las dimensiones A, B y C de los estudiantes de la carrera de pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío Bío.
- Del año 2015, se evidencia que la dimensión mayormente lograda fue la «responsabilidad profesional», que corresponde a la letra D. En la misma gráfica se observa que la dimensión «Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes», conceptualizada con la letra C, tiene menor nivel de logro.
- La calificación promedio del año 2015 fue un 6,5 de nota, siendo gradualmente más bajo que las obtenidas en el año 2016, que tiene un promedio 6.6. Esto nos permite afirmar que existe una tendencia a la mejora en relación de cada una de las dimensiones desde el año 2015 al 2016.

1.1. Dimensión A: Preparación para la Enseñanza

Gráfico 2. Resultados de Evaluación Dimensión A.



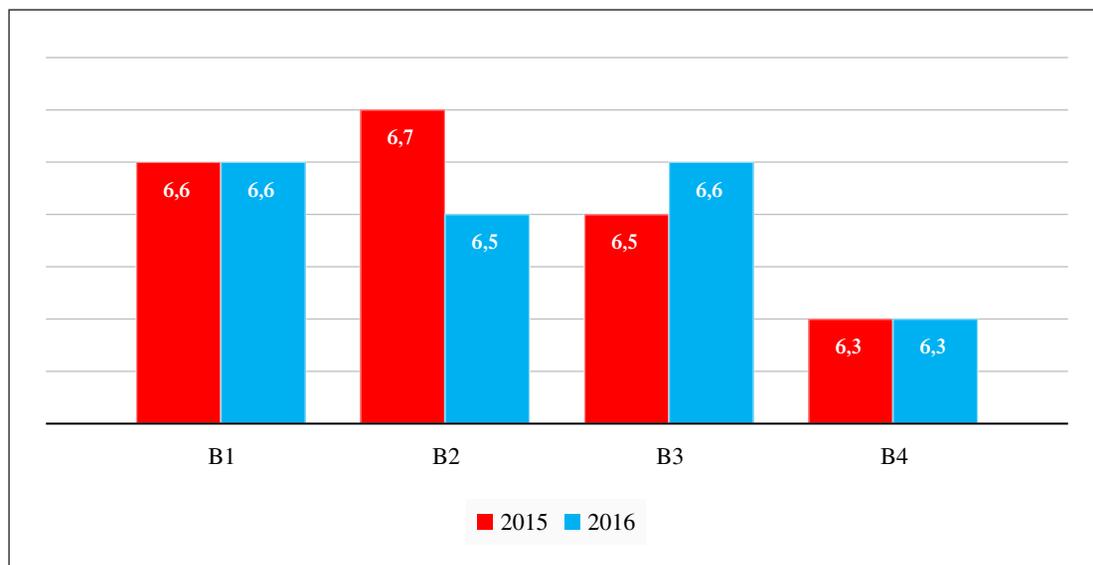
Como se aprecia en el Gráfico 2, de la dimensión A «Preparación de la enseñanza» se desprenden los siguientes resultados:

- En la subdimensión A1, «Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional», el comportamiento es mayor durante el año 2016 en 2 décimas, es decir, sube de un 6,6 a un 6,8;
- En la subdimensión A2, «Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes» el resultado promedio es 6,6 de una calificación máxima de 70, lo que implica un nivel de desempeño de acuerdo con el MBE (Marco de la Buena Enseñanza) como de Alto desempeño;
- El descriptor A3, denominado «la didáctica de la disciplina que enseña», en lo que se observa en la gráfica, el comportamiento fue mayor durante el año 2016 en 3 puntos con relación al año 2015;
- Finalmente, respecto al descriptor A4, «Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos», el Gráfico 2 eviden-

cia que tanto para el año 2015 como para el 2016 se mantiene en una calificación 6,6, que demuestra un alto nivel de desempeño.

1.2. Dimensión B: Creación para la preparación para el aprendizaje

Gráfico 3. Resultados de Evaluación Dimensión B.



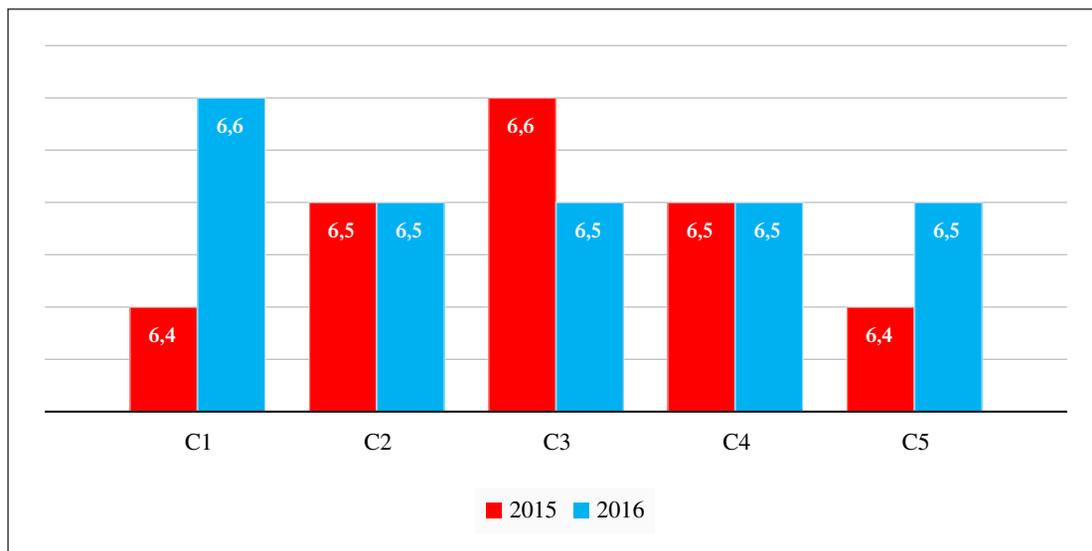
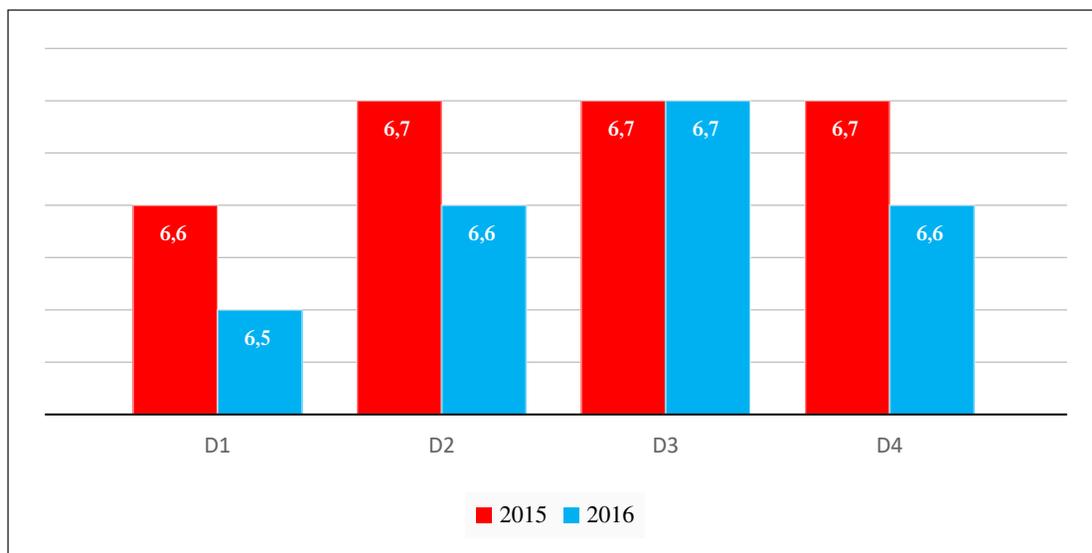
En los resultados del Gráfico 3, que corresponden a la dimensión B o «considerado como el ambiente propicio para el aprendizaje», se desprenden los siguientes resultados:

- La subdimensión B1, «Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto», de acuerdo con el Gráfico 3, se mantiene en un mismo nivel de desempeño 6,6 de 7,0 puntos como calificación;
- En relación a la subdimensión B2, «Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos», se observa una disparidad entre el año 2015 y 2016, descendiendo en 3 décimas en relación al año en estudio;
- En cuanto al descriptor B3, «Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula», se puede señalar que existe un alza de una décima en relación año 2015-2016;
- Por último, la subdimensión B4, «Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes», se mantiene en la misma puntuación de 6,3.

1.3. Dimensión C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

En relación con la dimensión C, se observa en el Gráfico 4:

- La subdimensión C1, «Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje», se ve una leve alza de dos décimas en el año 2016 en relación al 2015.
- La subdimensión C2, «Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes», se mantiene inalterada, siendo el mismo promedio de calificación de los estudiantes en estudio;

Gráfico 4. Resultados de Evaluación Dimensión C.**Gráfico 5.** Resultados Evaluación Dimensión D.

- El descriptor C3, «El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes», descendió en relación con el año 2015 en una décima;
- Para la subdimensión C4, «Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza», tiene el mismo promedio en ambos años;
- Finalmente, en el descriptor C5, «Promueve el desarrollo del pensamiento», se observa un alza de una décima en el 2016 en comparación al año anterior.

1.4. Dimensión D: Responsabilidades profesionales

La dimensión D responsabilidades Profesionales, nos muestra a los profesores en formación en su fase profesional, desde el Gráfico 5, se pueden desprender los siguientes resultados:

- En la subdimensión D1, donde el profesor en formación «reflexiona sistemáticamente sobre sus prácticas docentes» en el aula, se observa un leve retroceso en su calificación desde el año 2015 al 2016;
- El criterio D2 evidencia si el estudiante de la UBB de la carrera de pedagogía en Historia y Geografía «construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas» nuevamente existe un descenso entre el año 2015-2016 en una décima;
- El indicador D3, donde el profesor en práctica «asume responsabilidades en la orientación de los alumnos/as, mantiene una evaluación de 6,7 en ambos períodos;
- Finalmente, en la subdimensión D4, que mide si el docente «propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados», la nota disminuye en una décima desde el año 2015 al 2016.

2. Análisis de observaciones de los profesores guías (especialidad)

Para complementar la información, se utilizaron las observaciones que los profesores/as guías dejaron registradas en las pautas de evaluación, de esta información podemos destacar:

- Los profesores guías destacaron la responsabilidad y disposición al trabajo docente, lo cual se manifiesta en expresiones como la del **docente 1** «se presentó a todas las clases puntualmente» y reafirmada por el **docente 2** «un alto compromiso y responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje». El **docente 5** destaca que la dedicación del alumno con la siguiente idea «correcto desempeño durante la práctica, destacando su compromiso y dedicación en el quehacer docente».
- Otro elemento que destacan los profesores guías es el buen manejo de contenidos y estrategias de aprendizaje, como expresa el **docente 3** «se advierte un desempeño académico y metodológico de muy buen nivel», complementado por el **docente 6** «estudiante preocupado por el aprendizaje de sus alumnos y por idear estrategias y mecanismos nuevos». De la mano con el dominio de los contenidos, los guías destacan la relación que tienen los profesores en formación con su alumnado y el uso de tecnologías educativas, como opina el **docente 7**: «destacó en sus clases por el dominio de contenidos, su buena relación con los alumnos y el permanente uso de TICs».
- Los profesores guía destacan el compromiso que demuestran los y las estudiantes en su labor docente, afirmando que son profesionales y responsables, como señala el **docente 11**: «posee las competencias y habilidades de un desempeño destacado, dado que su desempeño fue un gran aporte al aula y con la comunidad en general». En esta misma línea se destaca la cercanía y dedicación al trabajo en el aula, como explicita el **docente 8**:

...correcto desempeño durante su práctica, destacando su compromiso y dedicación en el quehacer docente ... alumna de actitud perseverante en su pre-práctica, responsable, cercana y preocupada por los logros de todos sus alumnos.

Desde otra perspectiva, entre los problemas que dejan registrados los profesores guías, podemos mencionar:

- La impostación de la voz y manejo del grupo curso son una las dificultades que destaca el **docente 17**, «estudiante que, a pesar de su esfuerzo, tiene problemas serios de manejo de grupo y de relaciones los estudiantes», complementado por el **docente 8**, «solo falta impostación de la voz». Esta idea es reforzada por el docente 15 que expresa que los profesores en

formación tienen dificultades al modelar las actividades para el grupo curso, al señalar que «falta desarrollar más estrategias para lograr la formalización de los alumnos en el desarrollo de las actividades».

- A ello debemos agregar una crítica al diseño institucional de la práctica, expresada por el **docente 15**, el cual seguramente imagina el proceso de manera distinta, donde se considere al menos una supervisión del estudiante y la existencia de una relación más directa con el profesor guía, por ello expresa:

El diseño que implementa la universidad para esta práctica me parece deficiente: no hay profesor supervisor, los objetivos de esta práctica no son de conocimiento del profesor guía, los plazos son muy relativos, las pautas de evaluación no guardan relación con lo que el alumno hace o puede hacer, etc. Creo que una actividad de esta relevancia debería (ser) más acotada al objetivo final que se supone es formar un educador en un modelo educacional reformado.

Lo señalado, al menos en parte, es ratificado por el **docente 11**, que indica: «El profesor guía de especialidad (seguramente está pensando en el supervisor) no se hace presente en toda la práctica». Sin duda que en ambos testimonios hay una crítica que debe la universidad acoger, que es la necesidad de estrechar mayores lazos con los establecimientos y los profesores de aula, para comunicar los objetivos y fines que persigue la práctica pedagógica.

3. Resultados de los talleres sobre experiencia en aula. Profesores en formación: Historia y Geografía, 2015 y 2016.

El objetivo del taller fue reflexionar sobre la práctica pedagógica a partir de la experiencia vivida en aula en los distintos establecimientos educacionales de Chillán y la Provincia de Ñuble, identificando fortalezas y debilidades en la formación inicial, como también reconocer los principales desafíos del trabajo docente en aula, pensando en la práctica profesional que desarrollarán los estudiantes.

En la Tabla N°3 se pueden observar las fortalezas, debilidades y desafíos del trabajo docente según los estudiantes en práctica.

Tabla 3. Fortalezas, debilidades y desafíos. Profesores en formación: Historia y Geografía, 2015, 2016.

Fortalezas	Debilidades	Desafíos
Manejo disciplinario: conceptual, contenidos, teórico y fuentes	Manejo de grupo	Trabajar las NEE
Manejo de ciencias auxiliares	Dinámicas grupales	Manejo grupal con escenarios complejos
Elaboración de instrumentos de evaluación y planificación	Trabajo con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	Formar en valores a los estudiantes
Manejo de estrategias y técnicas didácticas	Impostación de la voz	Hacer que los estudiantes se interesen en la Historia y la Geografía
Interpretación de mapas, localización espacial	Vacíos disciplinarios: Oriente, medio oriente	Trabajo con estudiantes y padres y apoderados especialmente en colegios vulnerables.

Fortalezas	Debilidades	Desafíos
Desarrollo del pensamiento crítico	Poco acercamiento con los establecimientos educacionales	El manejo del os tiempos de la clase
Capacidad de análisis	Didáctica por disciplina: Historia, Geografía y Ciencias Sociales	La responsabilidad de los profesores guías al momento de evaluar.
Proactividad frente a potenciales problemas	Poco manejo de TICs (es muy básico). No hay manejo de pizarras digitales, por ejemplo.	El clima en el aula. Saber actuar ante situaciones complejas.
	Prácticas tardías en la malla	Realizar un efectivo trabajo colaborativo
	Escasa vinculación con el medio educativo	El tecnicismo en el lenguaje y la comunicación de contenidos
	Habilidades comunicativas	Ser empáticos y comprensivos con los estudiantes.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como se aprecia en los resultados, los profesores en formación de pedagogía en Historia y Geografía de una Universidad de la región de Ñuble, Chile, fueron bien evaluados en las cuatro dimensiones del Marco de la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008). De la información entregada por los profesores guías, los estudiantes de pedagogía en Historia y Geografía, en su formación, adquirieron un conjunto de capacidades fundamentales que les permiten alcanzar un buen desempeño en las aulas, respondiendo a los desafíos propuestos por Meckes (2014) para la formación inicial docente.

Según los resultados, los profesores en formación tienen un buen dominio disciplinar, generan un buen clima en el aula, se comunican con distintos actores y reflexionan sobre sus prácticas docentes. A partir de esta idea, se puede inferir que la formación inicial de la carrera de Historia y Geografía de la Universidad aborda el proceso de reflexión sobre las prácticas de los profesores en formación como proponen Davis y Boerts (2014). En el Taller de análisis de experiencias pedagógicas (TANEP), los profesores en formación tuvieron la oportunidad de analizar sus representaciones sobre las prácticas pedagógicas, posteriormente descomponerlas y así proponer desafíos, como argumentan Grossman, Hammerness, y McDonald (2009).

En los comentarios de los profesores guías y de la reflexión de los docentes en proceso de formación, existe una real vinculación al proceso de enseñanza-aprendizaje del conocimiento disciplinar, la búsqueda del desarrollo cognitivo del estudiantado, las disposiciones curriculares y las herramientas didácticas para facilitar el aprendizaje, respondiendo de esta manera a las ideas planteadas por Hammerness, *et al.* (2005).

Conscientes de lo que plantea Aravena, Rivas y Cisternas (2015), en cuanto a la importancia del conocimiento disciplinar, los profesores en formación de la Universidad del Bío-Bío, de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, en su práctica pedagógica en los establecimientos educacionales de la actual región de Ñuble, son capaces de llevar el conocimiento científico a un conocimiento enseñado, haciendo una adecuada trasposición didáctica. En esta misma línea, los propios profesores en formación si bien destacan su formación disciplinar, son críticos de

algunos aspectos de la formación pedagógica, relacionada principalmente con el manejo de recursos de tecnologías para el aprendizaje, el trabajo con alumnado de secundaria con Necesidad Educativas Especiales, el conocimiento de la política pública educativa, etc.

Desde los instrumentos de evaluación, que recogen la información del discurso de los profesores en formación y de los docentes guías en los establecimientos educacionales, podemos observar cómo se van construyendo diversas prácticas docentes, donde los profesores en formación son capaces de interpretar, reflexionar y pensar la realidad en el aula, lo que hoy en día es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Esta visión va en la misma dirección a lo planteado por la legislación vigente, que tiene relación con la FID, respondiendo a los estándares disciplinarios (MINEDUC, 2012) y al Marco de la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008).

En conclusión:

- La primera experiencia docente de los profesores en formación de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, de la Universidad, ha sido evaluada positivamente por los docentes guías de los establecimientos educacionales, lo que se observa en las calificaciones y comentarios de estos.
- Los profesores en formación son críticos de su preparación, destacando positivamente el área disciplinar, sin dejar de reconocer que a su juicio existen algunos vacíos, como lo referido al Medio Oriente y el área de la Didáctica.
- Los profesores en formación también cuestionan algunos aspectos de su formación pedagógica, reparando, por ejemplo, en el tema de las Necesidades Educativas Especiales y el manejo de TICs en el aula.

En consecuencia, y para concluir, la formación inicial docente en la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de la región de Ñuble, y a partir de la primera experiencia de sus estudiantes en aula, responde a las necesidades de los establecimientos educacionales. No obstante, hay clara conciencia de los aspectos que se deben mejorar en el ámbito disciplinario y pedagógico.

NOTAS

¹ Dr. En Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona España, Profesor, Universidad del Bio-Bio Jornada completa. Investigador del grupo CIEQ (170424/EF) y del Centro de Estudios Ñuble.

² Dr. En Historia en Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Académico depto. Ciencias Sociales Universidad del Bio-Bio, Jornada Completa.

³ Dr.(c) Psicología Educación, Universidad del País Vasco, España, Profesor Universidad del Bio-Bio, Jornada Completa Colegio Polivalente Padre A. Hurtado, Chillán.

⁴ Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación «Formación sociopolítica en establecimientos de educación Municipal: Análisis de las representaciones e ideas sociales de la comunidad educativa» (DIUBB 1740242/I).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAVENA, A.; RIVAS, J. y CISTERNAS, F. (2015). Reflexiones en torno a los estándares e indicadores de conocimiento. La carrera de pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío Bío. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 15 (30), pp. 71-89.

BONHOMME, M.; COX, C.; THAM, M. y LIRA, R. (2015). La educación ciudadana escolar de Chile 'en acto': Prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En Cox, C. (Coord.) *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*, pp. 373-428.

CHÁVEZ, C. (2021). *Formación del Pensamiento Histórico en Estudiantes de Formación Inicial Docente* Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

DAVIS, E. y BOERST, T. (2014). Designing elementary teacher education to prepare well-started beginners. Recuperado en 17 de agosto de 2019 de <http://www.teachingworks.org/research-data/workingpapers>

DOMÍNGUEZ, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, Graó.

EVANS, R. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory & Research in Social Education*, vol. 17, no 3, pp. 210-240.

GAZMURI-STEIN, R. (2014). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

GROSSMAN, P.; HAMMERNESS, K. y MCDONALD, M. (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), pp. 273-289.

GUERRA, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 35(2), pp. 243-260.

HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J.; BERLINER, D.; COCHRAN-SMITH, M.; MCDONALD, M. y ZEICHNER, K. (2005). How teachers learn and develop. En: DARLING-HAMMOND, L. y BRANSFORD, J. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass Educational Series.

HENRÍQUEZ, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: Chile 1990-2012. En: PAGÉS y PLÁ (Coord.) *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, pp. 87-108.

MAROLLA, J. (2016). *La Inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

MCDONALD, M.; KAZEMI, E. y SCHNEIDER, S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, XX(X), pp. 1-9. doi: [10.1177/0022487113493807](https://doi.org/10.1177/0022487113493807)

MECKES, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, pp. 53-110.

MINEDUC (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, CPEIP

MINEDUC (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media*. Santiago. LOM Ediciones.

MINTE, A.; ORELLANA, C. y TELLO, D. (2013). Formación Ciudadana en los textos escolares de Historia de Chile. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (75), pp. 18-24.

MÜLLER, M.; ÁLAMOS, P.; MECKES, L.; SANYAL, A. y COX, P. (2016). Percepción de estudiantes de pedagogía en relación a las oportunidades para el desarrollo de prácticas generativas en su formación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), pp. 145-163. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500009>

OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Recuperado el 6 de septiembre de 2019, de <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

PINOCHET, S. (2015). *Profesor, profesora ¿Por qué los niños y las niñas no están en la historia? concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia de la infancia*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (Coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Graó, pp. 51-66.

SÁEZ-ROSENKRANZ, I. (2019) Formación Ciudadana en la Enseñanza de la Historia en Educación Básica. Análisis y Propuesta Didáctica. En Orellana-Fonseca, Salazar Jiménez y Hasse (Editores) *Formación ciudadana en el contexto escolar: conceptualización, avances y experiencias*, pp. 81-100

SÁEZ-ROSENKRANZ, I. y SALAZAR-JIMÉNEZ, R. (2016). La historia que se enseña en Chile. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (85), pp. 40-46.

SALAZAR-JIMÉNEZ, R.; MOLINA-NEIRA, J. y BARRIGA-UBED, E. (2016). La Divulgación Científica sobre la Didáctica de la Historia en Chile: Una Aproximación Bibliométrica al Estado de la Cuestión. *Andamio | Revista de la didáctica de la historia*, 1(1), pp. 39-53.

SALAZAR-JIMÉNEZ R.; BARRIGA-UBED, E. y AMETLLER-LÓPEZ, A. (2015). El aula como laboratorio de análisis histórico en 4º de ESO: El nacimiento del Fascismo en Europa. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 94-115. DOI: 10.1344/reire2015.8.2826

SOLÉ, I. y COLL, C. (1994). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (Coord.) *El constructivismo en el aula*, pp. 7-23.

VALENCIA, L. (2016). Aprender a ser profesora y profesor de historia y ciencias sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (15), 75-87.

VEZUB, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), 0.

VILLALÓN, G. (2015). Creencias, propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia: el caso de Mariana. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (14), pp. 71-81.

VILLALÓN, G. y PAGÈS, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 17, pp. 119-136, 10.14409/cya.v1i17.4175

VILLALÓN, G.; ZAMORANO, A. y PIZARRO, N. (2016). Enseñar a enseñar: El conocimiento para enseñar y el rol de la práctica en la formación de los futuros docentes. la nueva formación de profesores en la Universidad de Tarapacá, Chile. *Interciencia*, 41(12), pp. 869-875.