

## DOSSIER: LA FORMACIÓN DE GRADO EN HISTORIA

### **Las concepciones previas de los estudiantes del Profesorado frente al inicio del trayecto de formación docente: ¿Qué es y qué hace un Profesor en Historia?**

### **Previous conceptions of the Teacher Education students in front of the beginning of the teaching preparation course: What is and what does a History Professor?**

**Karen Elizabeth Catelotti\***

[karencatelotti@gmail.com](mailto:karencatelotti@gmail.com)

**María Fernanda Pepey \*\***

[fer\\_pepey@yahoo.com.ar](mailto:fer_pepey@yahoo.com.ar)

#### **Resumen**

Este trabajo pretende dar cuenta de las concepciones con que arriban los estudiantes del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER en su primer contacto con el trayecto de formación docente. Se han tomado como ejes fundamentales su mirada sobre: lo que implica ser profesor de Historia, lo que deben saber para enseñar la materia y aquellos espacios que puede ocupar el docente, poniendo el foco en lo que Pipkin define como la dimensión simbólica del perfil de los estudiantes. A nivel teórico se tienen en cuenta los aportes de

---

\* Profesora en Historia, docente en escuelas secundarias e integrante del equipo de cátedra de Historia Argentina III del Profesorado y la Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER, Concepción del Uruguay.

\*\* Profesora de Historia y Formación Cívica, docente en escuelas secundarias y responsable de las cátedras de Seminario de la Práctica Docente en Historia I y Taller de Acción Educativa del Profesorado de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER, Concepción del Uruguay.

## LAS CONCEPCIONES PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO...

García, Loredó y Carranza sobre la distinción entre práctica educativa y práctica docente, así como lo propuesto por Jara y Salto sobre las dimensiones pedagógico-didácticas de la enseñanza de la Historia.

El relevamiento se realizó mediante encuestas semi-estructuradas a los estudiantes que cursan el Seminario de la Práctica Docente en Historia I, en tanto que las conclusiones permiten reconocer los momentos propios de la práctica educativa, pero también la persistencia de una visión tradicional de la enseñanza que relega a un segundo plano la acción en términos pedagógico-didácticos, siendo al mismo tiempo la carrera académica poco relevante frente a la formación docente.

**Palabras clave:** Concepciones previas – Profesorado – Enseñanza de la Historia.

**Abstract**

This paper seeks to explain the conceptions with which students arrive at History Teacher Education of the Faculty of Humanities, Arts and Social Sciences UADER in his first contact with the teacher preparation course. As fundamental elements we have taken their beliefs about: what it means to be a History professor, what they should know to teach the subject and those areas that can occupy the teacher, putting the focus on what Pipkin defined as the symbolic dimension of student profile. At the theoretical level we have in mind the contributions of García, Loredó and Carranza on the distinction between educational practice and teaching practice, as well as the proposal of Jara and Salto on the pedagogic and didactic dimensions that are specific to the History teaching. The work was performed using semi-structured interviews to the students in the Teaching Practice in History Seminar I, while conclusions can recognize the moments of educational practice, but also the persistence of a traditional view for teaching that relegates to the background the pedagogic and didactic action, while giving little relevance to academic career in front of teaching preparation.

**Key words:** Previous conceptions – Teacher Education – History teaching.

## 1. Introducción

Los diferentes momentos en los que nuestros alumnos transitan por las cátedras del trayecto de formación docente y van incorporando nuevos conocimientos con miras a sus prácticas nos han motivado a trabajar en esta temática. La experiencia de muchos años nos ha generado incógnitas respecto de cuáles son las ideas previas que tienen en relación al ejercicio de la docencia, sus inquietudes, dudas, necesidades, etc., y cómo a lo largo de su formación van adquiriendo herramientas para el desempeño de la misma. Antes de introducirnos de lleno en la temática que nos ocupa, consideramos importante hacer un recorrido que nos permita enunciar cuál fue el origen de nuestro Profesorado en Historia, de manera tal que queden en evidencia las singularidades institucionales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, así como de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales y de la propia carrera.

Nuestra universidad –UADER– se creó en el año 2000:

(...) surgió como respuesta a los desafíos que interpelan la vida social, económica, política y cultural de la comunidad entrerriana. La necesidad de encontrar nuevos horizontes para diversas problemáticas, movilizó la voluntad del Estado Provincial y los Estados Municipales, y de algunas organizaciones de la sociedad civil vinculadas a la producción y la educación, a construir y proyectar un espacio institucional con sustento democrático para implementar nuevas políticas educativas.<sup>1</sup>

La UADER está conformada por cinco facultades, entre ellas la de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, en la cual se dictan numerosas carreras y el Profesorado en Historia. La sede Concepción del Uruguay –ámbito en el cual se sitúa el estudio– funciona sobre la base de lo que anteriormente era el Instituto de Enseñanza Superior –IES– “Victoria Ocampo”, en el que la carrera de Historia ya formaba parte de la propuesta académica hasta que en el año 2000 se crea la institución universitaria a partir de un decreto del Poder Ejecutivo provincial.

Los docentes fueron transferidos y pasaron a dictar sus cátedras en la naciente universidad. Muchos de nosotros fuimos formados en este Instituto terciario con una mirada diferente respecto a la historia y su enseñanza. No es este un detalle menor, ya

---

<sup>1</sup> *Reseña Histórica*. URL: <http://www.uader.edu.ar/institucional-2/resena-historica/>

## LAS CONCEPCIONES PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO...

que quienes transitamos por esa experiencia sabemos que la mirada con respecto a la historia de ayer y de hoy se ha modificado, por lo que los docentes debimos capacitarnos para evitar quedar anclados en un modelo que se ha superado, y desde allí la autoevaluación de las propias prácticas nos despertó múltiples inquietudes hasta acercarnos a indagar sobre esta temática y otras que atañen a la formación.

El presente trabajo está focalizado en las ideas previas que nuestros alumnos de segundo año del Profesorado en Historia tienen respecto del ejercicio docente, la capacitación permanente, la extensión, la investigación y los niveles educativos para los que tiene alcance su titulación, entre otros aspectos que a lo largo del recorrido iremos desarrollando, poniendo en tensión un antes y un después ligados a los cambios que pretendemos se lleven a cabo durante el trayecto pedagógico en su formación docente, ya que creemos indispensable

(...) apelar a una posición de reflexividad permanente, lo que implica una particular sensibilidad teórica y metodológica tanto en el investigador como en los sujetos comprometidos en las situaciones objeto de indagación, a partir de entender que los procesos de conocimiento y de comprensión inciden de manera directa en las propuestas de intervención.<sup>2</sup>

## 2. Justificación y delimitación del Estudio

Este estudio pretende dar cuenta de las concepciones con las que arriban los estudiantes del Profesorado en Historia a su primer contacto con el trayecto de formación docente; más puntualmente, con qué nociones comienzan a transitar el Seminario de la Práctica Docente en Historia I<sup>3</sup>, cátedra que se dicta en segundo año de la carrera. Consiste en una primera etapa del relevamiento, estando contemplada la realización de un seguimiento periódico de la población seleccionada para el mismo. El primer tramo se llevó a cabo durante los meses de marzo y agosto del año 2015, siendo el relevamiento empírico realizado a través de encuestas semi-estructuradas a los alumnos que cursan la cátedra. Cabe destacar que son escasas las producciones que contemplan a las concepciones de los estudiantes del Profesorado en Historia como elemento a indagar.

---

<sup>2</sup> Gloria Edelshtein, "Prácticas y Residencias: memoria, experiencias, horizontes", *Primeras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*, Córdoba, 2002.

<sup>3</sup> En adelante el Seminario.

Las prácticas de los futuros profesores en Historia forman parte de un momento sobre el cual debemos reflexionar, revisar, recrear, articular y poner en tensión algunos de sus aspectos y socializar las experiencias, de manera tal que sirvan como elementos superadores en la formación de los alumnos –futuros docentes–. También son parte de nuestra crítica y autoevaluación como formadores dentro de las unidades académicas.

Al mismo tiempo, conviene remarcar las características que asume el trayecto didáctico-pedagógico, el cual está conformado por materias que se desarrollan entre el segundo y el cuarto año de formación, algunas de las cuales son generales y otras específicas, considerando pertinente enunciarlas, ya que de una u otra forma atraviesan la formación docente. Se ubican en el plan de estudios de la manera que continuación detallamos: Didáctica (anual), Pedagogía (cuatrimestral), Problemática del aprendizaje (cuatrimestral) y Seminario de la Práctica Docente en Historia I (cuatrimestral), corresponden al segundo año; Seminario de la Práctica Docente en Historia II (cuatrimestral), Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (anual), Análisis Institucional (anual) y Política Educativa (cuatrimestral), se desarrollan en tercer año; Investigación Educativa (anual) y el Taller de Acción Educativa (anual), se dictan durante el cuarto año. El Taller es la instancia final del recorrido en el que los alumnos realizan sus prácticas.

Los contenidos de las cátedras antes mencionadas toman como eje la importancia que tiene el docente como agente transmisor, formador y trabajador de la educación, pretendido acercar al alumno –futuro docente– a lo que serán las prácticas en el Taller de Acción Educativa, brindándoles herramientas para que desde temprano comiencen a familiarizarse con el escenario áulico y la labor educativa en general. Para el Seminario cobran gran importancia las observaciones, las “clases de ensayo”, los contenidos desarrollados en cada una de las cátedras pertenecientes al trayecto, la guía del plan de clase y la articulación entre la escuela secundaria y la universidad, procurando preparar y capacitar a los futuros docentes para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educativo, fomentar el sentido responsable del ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora, estimulando el sentido crítico, creativo e interdisciplinario, promoviendo en los alumnos la reflexión acerca de las estrategias metodológicas utilizadas en el aula, reconociendo y aplicando aquellas técnicas que faciliten la adquisición, construcción de contenidos, actitudes frente al aprendizaje y la evaluación de modo crítico con respecto a las metodologías implementadas en el aula.

## LAS CONCEPCIONES PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO...

¿Por qué consideramos importante indagar este aspecto en particular? Asumimos que “la etapa de formación tiene un valor fundamental, pues es allí donde se construyen los saberes disciplinares y pedagógicos que habilitarán a los futuros profesores para el ejercicio profesional, más allá de sus historias individuales”<sup>4</sup>, ya que dicho período en la formación de los futuros docentes es fundamental, pues durante el mismo se los dota de herramientas teóricas, así como de modelos de desempeño en relación a sus prácticas futuras, por lo que consideramos importante contar con un diagnóstico del imaginario que portan los alumnos al comienzo de su formación docente propiamente dicha.

Partimos de que, para generar cambios superadores en esta tarea, se hace indispensable introducir cambios en los procesos formativos, y para ello es necesario analizar cuáles son las concepciones con las que ingresan los alumnos al trayecto pedagógico, es decir, “conocer a los futuros profesores” para repensar los trayectos orientados a la práctica docente. Sin dejar de lado que cada institución cuenta con una historicidad que tiene incidencia en el perfil que van adoptando los alumnos a lo largo del trayecto formativo, ya que “es necesario tener en cuenta las tradiciones históricas presentes en los profesorados y hasta qué puntos son incorporadas a la conciencia de estos sujetos,”<sup>5</sup> aunque este aspecto quedará planteado para ser desarrollado en una etapa posterior del mismo proyecto.

A partir de esta idea consideramos central tomar como objeto de estudio a los alumnos que durante el año académico 2015 deben cursar el Seminario de la Práctica Docente en Historia I, y puntualmente pretendemos indagar sus concepciones sobre la futura profesión, sus actividades y competencias, así como sus posibilidades de inserción laboral.

Distintas investigaciones y nuestra propia experiencia como docentes del Seminario y del Taller de Acción Educativa dentro del trayecto de formación docente nos permiten observar que persiste aún una imagen de la Historia y de los contenidos propios de la disciplina como una cuestión memorística, donde la reflexión, el análisis y la autoevaluación del docente quedan desdibujados, e incluso en muchos casos invisibles. Pero esto nos lleva al mismo tiempo a interrogarnos sobre las prácticas educativas de los profesores de Historia. A partir de las observaciones áulicas realizadas por nuestros

---

<sup>4</sup> Diana Pipkin, “La formación de profesores de Historia: los estudiantes como grupo social”, *Clío & Asociados*, n° 3, 2005, p. 9.

<sup>5</sup> *Ibíd.*, p. 10.

alumnos<sup>6</sup> hemos detectado que en la práctica, y sobre todo en la educación secundaria aunque no solo en ella, se reproduce un modelo de historia repetitiva, cronológica, en la cual el profesor tiene la hegemonía del conocimiento y lo transmite de acuerdo a sus consideraciones, análisis y valoraciones, marcando una selección de contenidos y priorización de los mismos en relación a sus subjetividad.

En este contexto el alumno se mantiene pasivo frente a las explicaciones y no encuentra motivación ni respuesta a sus inquietudes, aparecen así interrogantes tales como: ¿para qué estudiamos cosas del pasado?, ¿para qué nos sirve conocer sobre las cosas que ya fueron?, etc., significando a la historia como algo casi sin sentido y memorizando sus aspectos conceptuales de manera tal que una buena nota de evaluación permita promocionar la asignatura. Acordamos con Prat en cuanto a que esto ocurre aún cuando “los alumnos han tenido profesorado que consideraban a la historia como un saber transformador y de contenido social, pero que no habían renovado profundamente sus métodos didácticos”<sup>7</sup>. Esto nos genera otros interrogantes: ¿Qué concepciones tienen los estudiantes de la carrera sobre que debe saber y hacer un Profesor en Historia?, ¿cuáles son los ámbitos de inserción laboral o profesional por los que les interesaría transitar?, ¿qué expectativas de formación y actualización post-egreso tienen?

De estas preguntas generales se desprenden cuatro ejes a indagar: 1) *¿Que implica ser profesor en historia?*, interrogante que pretende contemplar las competencias, actividades y habilidades con las que los estudiantes consideran que debe contar un profesor en Historia; 2) *¿cómo se debe enseñar la historia?*, que comprende las dificultades, los elementos tanto materiales como aquellos relacionados con los contenidos didáctico-disciplinares indispensables para dicha tarea; 3) *¿para qué enseñar historia?*, interpelando el valor que se le otorga a la labor en sí misma; y por último 4) *¿cuáles son los espacios de inserción post-egreso como profesores en Historia?*, aspecto que abarca los niveles educativos en que pretenden desempeñarse y los proyectos futuros en cuanto a su capacitación y formación.

---

<sup>6</sup> Antes de comenzar con el trayecto en cuanto a su dimensión teórico-práctica los alumnos del Seminario realizan observaciones a profesores que dictan la materia Historia en escuelas secundarias, desde primero a sexto año, a alumnos practicantes que están cursando el Taller de Acción Educativa correspondiente al cuarto año del Profesorado y a docentes del nivel universitario.

<sup>7</sup> Joaquín Prats, “Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Reflexión ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 2000, pp. 71-98.

### 3. Marco teórico-conceptual

Una vez definidos los objetivos fundamentales se hace necesario precisar algunas consideraciones teóricas respecto de los aspectos a relevar, así como definir más acabadamente el marco conceptual puesto en juego para el análisis.

En primer lugar partimos de los postulados de Pipkin, quien propone dos dimensiones respecto al perfil de los estudiantes: la material y la simbólica. Particularmente el presente trabajo va a enfocarse sobre la segunda. En lo que refiere a la dimensión simbólica, el acento estará puesto sobre sus concepciones sobre la historia propiamente dicha y sobre su enseñanza, las representaciones que tienen los futuros docentes sobre la profesión elegida, así como sus objetivos y las posibilidades de desempeño en el campo laboral. Más específicamente, entendemos por *concepciones* los juicios de valor que tienen formados, que comprenden un determinado concepto o idea de cómo eso debe ser y que puede estar influida por sus biografías personales o por los conocimientos adquiridos mediante diversos mecanismos.

En consonancia con lo que propone Carrascosa,<sup>8</sup> consideramos necesario conocer las pre-concepciones que portan los estudiantes del profesorado sobre la “imagen” o el “modelo” del profesor en Historia, para luego sobre las conclusiones de esa indagación analizar y repensar las estrategias de formación puesta en juego en el trayecto de práctica docente en pos de una actualización e innovación de las mismas.

#### *a. Práctica docente y práctica educativa*

A la hora de analizar las concepciones sobre el “ser profesor en Historia” con que arriban los estudiantes al Profesorado, nos parece central definir teóricamente lo que entendemos por “práctica educativa” de un docente, actividad que trasciende el mero espacio del aula y va más allá de la propia interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando hablamos de práctica educativa estamos haciendo referencia a un contexto más amplio que comprende las intervenciones pedagógicas ocurridas antes y después de los procesos de interacción áulica, por lo que hacemos propio para el análisis el modelo propuesto por García, Loredo y Carranza, que comprende tres momentos a analizar en lo referido a las acciones docentes, puntualmente:

---

<sup>8</sup> Jaume Carrascosa *et al.*, “La visión de los alumnos sobre lo que el profesorado de Ciencias ha de saber y saber hacer”. *Investigación en la Escuela*, 14, 1991, pp. 45-62.



KAREN ELIZABETH CATELOTTI - MARÍA FERNANDA PEPEY

La primera dimensión corresponde al momento previo a la intervención didáctica, en la que se consideran los procesos de pensamiento del profesor, la planeación de la clase y las expectativas que tiene respecto de los resultados a alcanzar, la segunda comprende la interacción profesor-alumnos al interior del aula, y la tercera considera los resultados alcanzados, en el contexto de lo ocurrido en los dos momentos previos.<sup>9</sup>

Cabe destacar sobre la relación entre las dimensiones antes mencionadas que éstas tienen un carácter interdependiente.

Se hace indispensable clarificar aun más la distinción entre la práctica docente y la práctica educativa en un sentido amplio que desarrollan los docentes, en este sentido se entiende por práctica docente al “conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.”<sup>10</sup> Por su parte al referirnos a las actividades docentes como práctica educativa las contemplamos

(...) como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.<sup>11</sup>

En este mismo sentido Colomina, Onrubia y Rochera sostienen que dicho concepto permite contemplar las concepciones que tiene el docente sobre el grupo de alumnos que se le presenta, sobre el aprendizaje de manera más general, sus expectativas respecto de los mismos, las diferentes estrategias que puede poner en práctica, los recursos materiales de los que dispondrá, el marco institucional, etc., por lo que postulan la noción de “interactividad” como elemento clave, que se transforma en el eje que religa los tres momentos postulados.

---

<sup>9</sup> Benilde García Cabrero, Javier Loredó Enríquez y Guadalupe Carranza Peña, “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, número especial, 2008. Recuperado desde: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

<sup>10</sup> *Ibíd.*

<sup>11</sup> *Ibíd.*

*b. En cuanto a la dimensión pedagógico didáctica específica de la disciplina*

Consideramos que los alumnos cuentan con una serie de supuestos sobre cuáles serían los conocimientos, competencias y materiales con las que debería contar un profesor en historia, pues al ingresar al profesorado poseen “unas ideas muy arraigadas respecto a lo que es enseñar, y que algunas de ellas pueden suponer una serie de barreras frente a cualquier intento de innovación”<sup>12</sup>.

Para avanzar en este sentido es preciso fijar una serie de dimensiones que nos parecen esenciales a la hora de pensar las prácticas educativas de los futuros docentes, en relación a los aspectos pedagógico-didácticos específicos de la disciplina. Recuperando el esquema propuesto por Jara y Salto, en el cual a través de interrogantes tales como ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué? y ¿a quiénes está dirigida dicha práctica? podemos dar posibles respuestas que contribuyan a pensarla en relación a la dimensión epistemológica del contenido a enseñar, la dimensión práctica, así como sociopolítica de la enseñanza y la dimensión socio-cognitiva de la relación pedagógica. Por esto nos parece central que los alumnos del Profesorado “puedan realizar una síntesis de opciones entre lo epistemológico-disciplinar, lo didáctico y lo sociopolítico”<sup>13</sup> a la hora de pensar sus prácticas como profesores en Historia y mediante el recorrido que propone el trayecto de práctica docente.

*c. Sobre el perfil e inserción laboral/profesional de los futuros docentes*

En cuanto a las competencias y actividades que puede desarrollar un Profesor en Historia, así como los ámbitos de desempeño son amplios, en primera instancia al tratarse de un profesorado de tipo universitario permite el ejercicio tanto en el nivel secundario como superior, universitario y no universitario (“terciario”). Al mismo tiempo por la duración de la carrera, así como el grado universitario que la misma otorga, posibilita el acceso a un amplio abanico de opciones en lo que refiere a la formación post-egreso, la cual puede abarcar desde cursos y capacitaciones hasta estudios de posgrado como especializaciones, maestrías y doctorados.

---

<sup>12</sup> Jaime Carrascosa *et al*, “La visión de los alumnos sobre lo que el profesorado de Ciencias ha de saber y saber hacer”. *Investigación en la Escuela*, 14, 1991, p. 46

<sup>13</sup> Miguel Jara & Víctor Salto, “La explicación en la clase de Historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicantes en la formación inicial. *Clío & Asociados*, 18-19, p. 296.

A su vez, una vez egresados los profesores en Historia cuentan con la posibilidad de desempeñarse tanto en docencia como en investigación, así como también en calidad de extensionistas, siendo un elemento fundamental la producción y difusión de los trabajos realizados en el seno de la comunidad académica. En este mismo sentido, como sostiene Edelstein, los docentes “necesitan acceder a saberes renovados y plurales, estar en contacto con instituciones y con sujetos productores de conocimientos, de modo que puedan abrirse a la cultura y al conocimiento como mundos complejos,”<sup>14</sup> así como también producirlos.

#### 4. Resultados

##### a. *¿Qué es ser profesor de Historia?*

Lo que arrojan los interrogantes abiertos da cuenta de que la percepción de los alumnos sobre ser profesor en historia varía, las nociones que aparecen asociadas a dicha tarea en sus escritos y de manera recurrente ponen de manifiesto la idea de “enseñar historia”. Luego aparece una fuerte vinculación con la habilidad de lograr “interés por la historia” en los alumnos. Por su parte se visibilizan concepciones más generales como es el caso de “generar conciencia social”, lo que pretende como punto de partida un abordaje más práctico del conocimiento histórico, pensándolo como medio de intervención o modificación de la realidad social, y en esta misma línea aparece la idea de formar “ciudadanos conscientes”, a la vez que se menciona el “generar en los alumnos la inquietud por el análisis y la reflexión sobre procesos históricos”.

A la hora de indagar a los alumnos respecto de las competencias que tiene un profesor en Historia, es decir, las instancias para las que lo habilita poseer dicho título, en la totalidad de los casos consideran que la principal es “enseñar historia/dar clases de historia”, mientras que en torno a otras competencias, un 59% considera que puede producir su propio material didáctico y un 53% sostiene que puede “investigar y asesorar” en temas propios de historia o didáctica de la historia.<sup>15</sup>

Por su parte, en cuanto a las actividades que identifican como propias o inherentes al trabajo docente, las dos principales que señalan los estudiantes son la “planificación de

---

<sup>14</sup> Gloria Edelstein, “Prácticas y Residencias: memoria, experiencias, horizontes”, *Primeras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*, Córdoba, 2002, p. 87.

<sup>15</sup> Ver Gráfico I.

## LAS CONCEPCIONES PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO...

clases” y la “participación en programas de formación continua”, opciones que consideran más de un 80% de los encuestados.

En tercer lugar aparece la asistencia a “congresos y jornadas”, mencionada por un 70% de los estudiantes, y ya más relegados aparecen en poco más de un 60% de las encuestas el “análisis del grupo de alumnos y sus contextos socio-culturales” y realización de “autoevaluación” por parte del docente. Es importante mencionar que poco más de un 50% considera que un profesor en Historia debe realizar tareas de investigación, alrededor de un 15% hace referencia a la participación de los mismos en “redes de difusión científica o de conocimientos afines a la disciplina o la enseñanza” y apenas un 3% menciona la “extensión.”<sup>16</sup>

*b. ¿Qué es necesario saber para poder aplicarlo en el proceso de enseñanza – aprendizaje?*

El elemento dominante está dado por el conocimiento de los procesos históricos como tales, también tiene un importante peso el conocimiento minucioso de hechos/datos. A su vez se le otorga relevancia a la necesidad de conformar un pensamiento crítico/reflexivo respecto a la disciplina histórica en general y los procesos en particular. Con menos frecuencia se menciona como elemento central estar al tanto de los diferentes debates historiográficos, así como de las periodizaciones posibles. También aparecen los conceptos vinculados con la explicación histórica y por último el conocimiento de las dimensiones contextuales del espacio-tiempo.

Por otra parte un reducido número de estudiantes menciona los saberes pedagógicos puestos en juego para la enseñanza de la historia, discriminándolos entre, conocimientos pedagógicos generales y saberes pedagógico-didácticos específicos vinculados con los contenidos conceptuales de la disciplina.

En lo referido a las habilidades necesarias para dar clases de historia y consideradas prioritarias aparecen en casi un 90% de los casos el manejo fluido de los conocimientos disciplinares, para posteriormente hacer hincapié en la necesidad de contar con una buena dicción y el manejo de grupo.

Más escasamente mencionado, pero presentes, aparecen el “estar actualizado” disciplinar y didácticamente, la aplicación de variadas estrategias didácticas y el manejo

---

<sup>16</sup> Ver Gráfico II.

de sólidos conocimientos pedagógico-didácticos. Casi mínima es la referencia a la caligrafía.<sup>17</sup>

Por su parte, entre los elementos que consideran centrales a la hora de trabajar la historia los estudiantes dan especial relevancia al proceso histórico, mientras que en segundo lugar aparecen las consideraciones sobre el análisis y la reflexión en torno a dichos procesos. Estos son los elementos que más valoran. Posteriormente surgen con fuerza las estrategias didácticas, así como la explicación histórica como cuestiones claves a trabajar.

Un poco más relegado queda el debate historiográfico, siendo menos del 50% quienes manifiestan que el mismo constituye un elemento importante. Por último encontramos que mencionan la contrastación de fuentes, el trabajo con conceptos y aún persiste, aunque en un porcentaje menor, la referencia a la sucesión de hechos.<sup>18</sup>

Específicamente respecto del conocimiento histórico son múltiples las dificultades que consideran que conlleva su enseñanza, pero dan particular relevancia al “contexto socio cultural” implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, luego aparece un elemento propio, característico de la especificidad de la disciplina como es la “variación de los contenidos conceptuales según el tiempo histórico”, y en tercer lugar se identifica como dificultad fundamental el nivel de abstracción que maneja el contenido histórico.

Ya en un porcentual bastante inferior se menciona la complejidad propia del objeto de estudio de la historia y la multicausalidad de la misma, elementos íntimamente vinculados como obstáculos que se presentan.<sup>19</sup>

### *c. Espacios de inserción laboral y desarrollo de actividades*

Sin lugar a dudas los porcentuales dan cuenta de que el principal espacio de inserción es el nivel secundario, siendo importante el número de encuestados que pretenden desarrollar su labor docente en los tres niveles del sistema educativo (considerando al nivel superior en sus dos vertientes: universitario y no universitario).

Un 23,5% pretende trabajar solamente en el nivel secundario. El otro 23,5% de encuestados manifiesta el interés en el nivel secundario y universitario también, mientras que la misma cifra se repite pero para el nivel secundario y terciario. Por su parte, un 17,5% contempla la intención de conjugar su labor en el secundario con la

---

<sup>17</sup> Ver Gráfico III.

<sup>18</sup> Ver Gráfico IV.

<sup>19</sup> Ver Gráfico V.

## LAS CONCEPCIONES PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO...

docencia universitaria. Con una importante distancia aparecen las intenciones de solo insertarse en el nivel superior, existiendo un 6% que solo pretende insertarse en el nivel universitario, y un porcentual igual que considera hacerlo en este y en el terciario<sup>20</sup>.

El 100% de los estudiantes manifestó la intención de seguir capacitándose una vez finalizada su formación de grado. Las diferencias están marcadas por la manera o el rumbo que tomaran respecto a la misma.

Como podemos observar, en la cima de la pirámide<sup>21</sup> se ubican los cursos y capacitaciones, es decir que el mayor porcentual de encuestados manifestó como prioritario estas dos instancias de perfeccionamiento. En segundo lugar aparecen los estudios de posgrado de tipo disciplinar, luego la opción por continuar su formación a través de otras carreras de grado, siendo menor el número de interesados en realizar postítulos docentes y finalizando con un número reducido de estudiantes que ven en los estudios de posgrado del campo de la didáctica una opción a seguir.

### **5. Conclusiones generales a partir del relevamiento empírico**

Partiendo de que el presente trabajo significa un primer avance de una investigación en curso, el carácter de las conclusiones no es del todo acabado, sino que las mismas constituyen una aproximación a partir de los datos obtenidos en el primer tramo del relevamiento empírico planteado.

A partir de los cuatro ejes fijados pretendemos dar cuenta de las concepciones que portan los estudiantes de segundo año de la carrera sobre las diferentes dimensiones que hacen al “profesor en Historia”.

Las representaciones de los alumnos sobre “qué implica ser profesor en Historia” nos dan cuenta del perfil de los alumnos de reciente ingreso a la carrera, aún atravesados por las concepciones propias de su reciente experiencia, en la mayoría de los casos, en el nivel secundario. Así, uno de los lugares comunes está dado por la idea de “enseñar historia” como respuesta a nuestro principal interrogante. En esta misma línea algunos se aventuran a definir de manera más completa lo que entienden por enseñar historia, señalando que “conlleva la capacidad de poder relacionar contextos, pensamientos y

---

<sup>20</sup> Ver Gráfico VI.

<sup>21</sup> Ver Gráfico VII.

estrategias pedagógicas para así lograr la atención de las personas a las cuales se quiere enseñar; es formar pensamiento crítico en uno mismo y en los demás.”<sup>22</sup>

Pero en la mayoría de los casos las consideraciones no son tan extensas, sino que expresan las primeras impresiones con que cuentan los estudiantes respecto del desempeño de la profesión que eligieron, sosteniendo que implica “enseñar los acontecimientos o hechos del pasado de una manera clara,”<sup>23</sup> así como también “brindar a los alumnos la posibilidad de que aprendan y conozcan acerca de los procesos y acontecimientos que ocurrieron a lo largo de la historia,”<sup>24</sup> lo que nos permite identificar al mismo tiempo la propia concepción de la historia que asumen. En este mismo sentido, asumiendo como prioridad contar con unos conocimientos específicos y ser capaz de transmitirlos de manera clara, otro estudiante afirma que “ser profesor en historia es tener un conocimiento sobre los hechos que acontecieron a nivel nacional y mundial y tratar de transmitirlos.”<sup>25</sup> Esto nos habla a las claras del perfil docente que están referenciando como modelo.

En este punto se interrelacionan tres elementos clave en el imaginario de los estudiantes: el “conocimiento disciplinar”, la “capacidad de transmisión” y el “gusto por la historia”, pero no existe en ellos una definición más o menos acabada de lo que implican dichos elementos. En relación a los primeros se hace referencia al profesor como “una persona capacitada para transmitir conocimientos históricos a los alumnos”<sup>26</sup> y en torno al último punto simplemente aparece como un elemento destacado, y considerado casi indispensable, que un profesor “es un ser que siente y disfruta la historia como si lo estuviera viviendo en carne propia.”<sup>27</sup>

Adentrándonos un poco más en sus consideraciones al respecto, al ser interrogados sobre ¿qué implica ser profesor en Historia?, identifican la tarea docente como la principal –en la mayoría de los casos única– competencia posible, dejando en un plano secundario otros elementos que hacen al “ser profesor” en dicha disciplina.

Por lo tanto y en consonancia con lo antes mencionado, al pensar las actividades concretas que debe o puede realizar el mismo, las relacionadas con la tarea docente dentro del aula son las más destacadas. Aparecen como fundamentales la planificación

---

<sup>22</sup> Encuesta, caso 17.

<sup>23</sup> Encuesta, caso 5.

<sup>24</sup> Encuesta, caso 2.

<sup>25</sup> Encuesta, caso 9.

<sup>26</sup> Encuesta, caso 3.

<sup>27</sup> Encuesta, caso 6.

## LAS CONCEPCIONES PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO...

de clases, la participación de programas de formación docente continua y la asistencia a jornadas y congresos, y por su parte también otorgan relevancia al análisis de los grupos de alumnos y sus contextos, como así también a la autoevaluación docente, mientras que las actividades ajenas al espacio áulico son menos significantes para este grupo, apareciendo recién en un cuarto lugar la investigación, difusión científica y la actividades de extensión. Como habilidades con las que los estudiantes consideran que debe contar el foco está puesto en el manejo del conocimiento disciplinar, pero raramente la dicción, es decir, la claridad en la expresión y el uso de la voz, es uno de los elementos más valorados.

Los datos nos dejan en evidencia que los alumnos consideran a la docencia como la competencia y actividad a realizar por un profesor en Historia, lo cual consiste en una concepción acotada de la misma y de los espacios a ocupar por los docentes como tales. Por su parte, al jerarquizar las actividades encontramos que no en su totalidad, pero gran parte de los estudiantes, pueden identificar los tres momentos que hacen a la práctica educativa –antes, durante y después– como dimensiones propias de la labor docente, trascendiendo con ella la mera identificación del ser docente con la interacción áulica y asumiendo así que implica un universo más complejo donde se producen múltiples interacciones, pero no resaltando el manejo de los conocimientos pedagógico-didácticos como uno de los aspectos fundamentales a la hora de desarrollar la tarea docente.

Los estudiantes tienen muy presente la noción de “proceso histórico”, por lo que manifiestan la centralidad de contar con un saber general en lo que refiere a este punto. Aunque no es el único elemento a ser destacado, sí es el que se conjuga con todos los demás como el eje indispensable que puede ir acompañado o no de otros elementos que hacen a la tarea docente, siendo lo más común consideración “comprender de manera consciente, abierta y reflexiva los procesos históricos,”<sup>28</sup> pero su centralidad no quita relevancia a la mención como necesarios de saberes mas tradicionalmente relacionados con los orígenes de la historia como ciencia, y su anclaje “positivo”, como que para enseñar historia “hay que saber todos los hechos sucedidos en toda la historia, saber cómo ocurrieron esos hechos, tratar de tener un conocimiento profundo y coherente de esos hechos.”<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Encuesta, caso 1.

<sup>29</sup> Encuesta, caso 14.



En esta misma línea, es importante resaltar los elementos que consideran centrales a la hora de trabajar la enseñanza de la historia y cuáles son las dificultades propias de dicha labor, orientándose a destacar el espacio del análisis y reflexión en torno a los procesos históricos en un lugar preponderante, seguido de la explicación histórica y las estrategias didácticas, quedando un poco más distante la referencia a la puesta en juego del debate historiográfico.

¿Qué nos dejan entrever las prioridades que fijan los estudiantes? Que sus concepciones están teñidas de sus biografías escolares en relación al contenido histórico, relacionando directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje con las características que el “sentido común” asocia con la enseñanza de la historia en el nivel secundario. En este mismo sentido, las dificultades que encuentran para la enseñanza de la disciplina están dadas por los contextos socio-culturales en los que debe actuar el docente, lo cual también refiere a las problemáticas propias de la educación secundaria, para recién posteriormente pensar las cuestiones propias del contenido histórico a enseñar.

Para finalizar, nos parece central considerar las perspectivas que tienen los estudiantes como futuros egresados-docentes sobre los recorridos a seguir al finalizar la carrera que aquí nos ocupa. En consonancia con los postulados antes analizados encontramos que el espacio de inserción laboral por excelencia que consideran es el nivel secundario, siendo los demás menos tenidos en cuenta, o directamente no contemplados. A pesar de que la totalidad de los encuestados afirma tener intenciones de seguir capacitándose, los cursos y capacitaciones de corta duración son los preferidos, siendo bastante inferior la tendencia a continuar la carrera académica a través de estudios de posgrado.

Consideramos que el perfil que asumen los estudiantes deriva de la existencia de fuertes representaciones tributarias de modelos pedagógicos hoy puestos en cuestión sobre la labor docente en general, y la docencia en historia en particular. En este sentido coincidimos con lo que identifican como problema en la práctica docente Jara y Salto, cuando señalan que “en los estudiantes del profesorado prevalecen connotaciones que son subsidiarias de tradiciones escolares que han dejado huellas y han aportado en la configuración de su experiencia en torno a la explicación en la clase,”<sup>30</sup> condición que se replica como pudimos constatar en las representaciones de los estudiantes.

Estamos ante un momento de cambios e innovaciones en donde el estudiante intenta encontrar un espacio en el cual la enseñanza de la historia se modifique y su aprendizaje

---

<sup>30</sup> Miguel Jara & Víctor Salto, “La explicación...”, *op. cit.*, p. 306.

## LAS CONCEPCIONES PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO...

no sea memorístico, sin embargo vemos a través del relevamiento y análisis de los datos una contradicción, en tanto dejan en un segundo plano la acción y la formación en lo que a didáctica y pedagogía se refiere y al mismo tiempo la carrera académica resulta poco relevante en referencia a su formación docente.

## 6. Bibliografía citada

Jaume Carrascosa *et al*, “La visión de los alumnos sobre lo que el profesorado de Ciencias ha de saber y saber hacer”. *Investigación en la Escuela*, 14, 1991, pp. 45-62.

Rosa Colomina; Javier Onrubia & María José Rochera, “Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula”, En César Coll *et al* (comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación*, Madrid, Alianza, 1990, pp. 437-460.

Gloria Edelshtein, “Prácticas y Residencias: memoria, experiencias, horizontes”, *Primeras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*, Córdoba, 2002.

Benilde García Cabrero; Javier Loredo Enríquez & Guadalupe Carranza Peña, “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, número especial, 2008. Recuperado desde: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Miguel Jara & Víctor Salto, “La explicación en la clase de Historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicantes en la formación inicial. *Clío & Asociados*, 18-19, pp. 294-309.

Diana Pipkin, “La formación de profesores de Historia: los estudiantes como grupo social”, *Clío & Asociados*, 2005, p. 9.

Joaquín Prats, “Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Reflexión ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 2000, pp. 71-98.

## Anexo: Gráficos

GRÁFICO 1: Competencias consideradas propias del Profesor en Historia

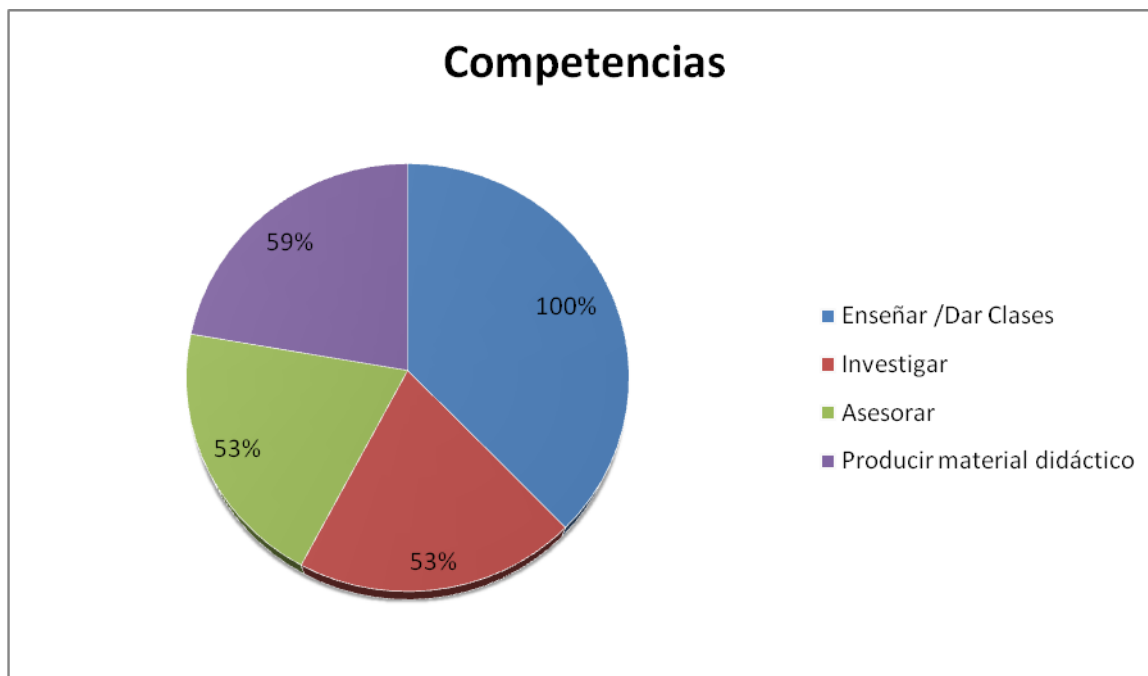


GRÁFICO 2: Actividades que debe realizar un Profesor en Historia



## LAS CONCEPCIONES PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO...

GRÁFICO 3: Habilidades esenciales para dar clases de Historia

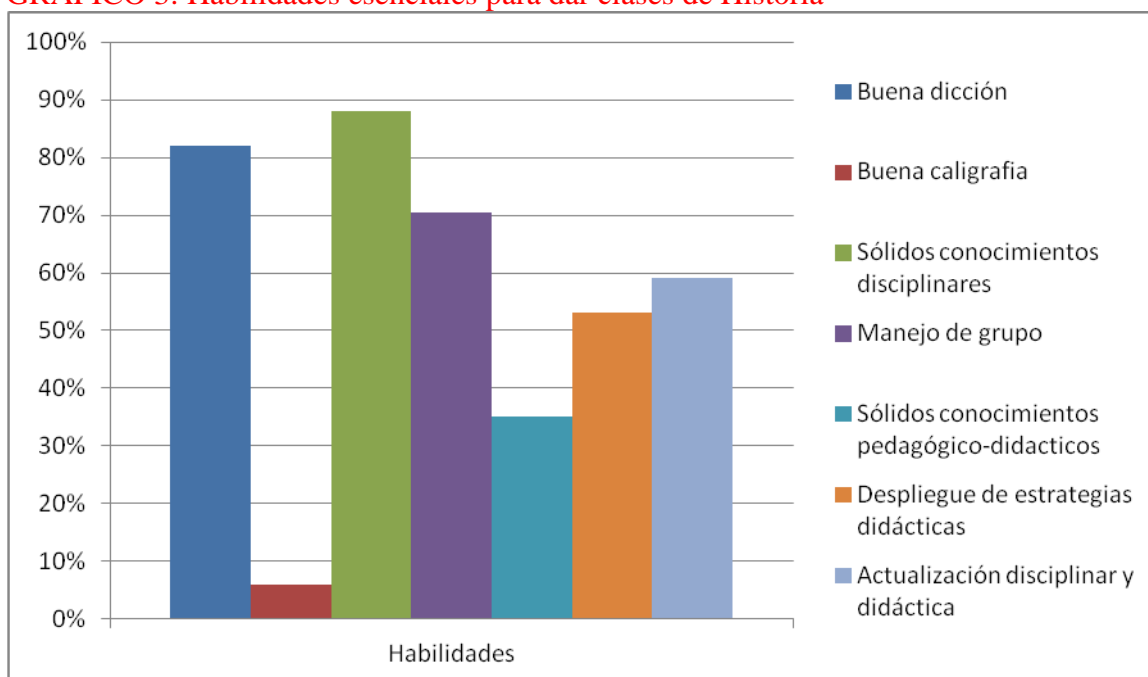


GRÁFICO 4: Elementos centrales al trabajar Historia

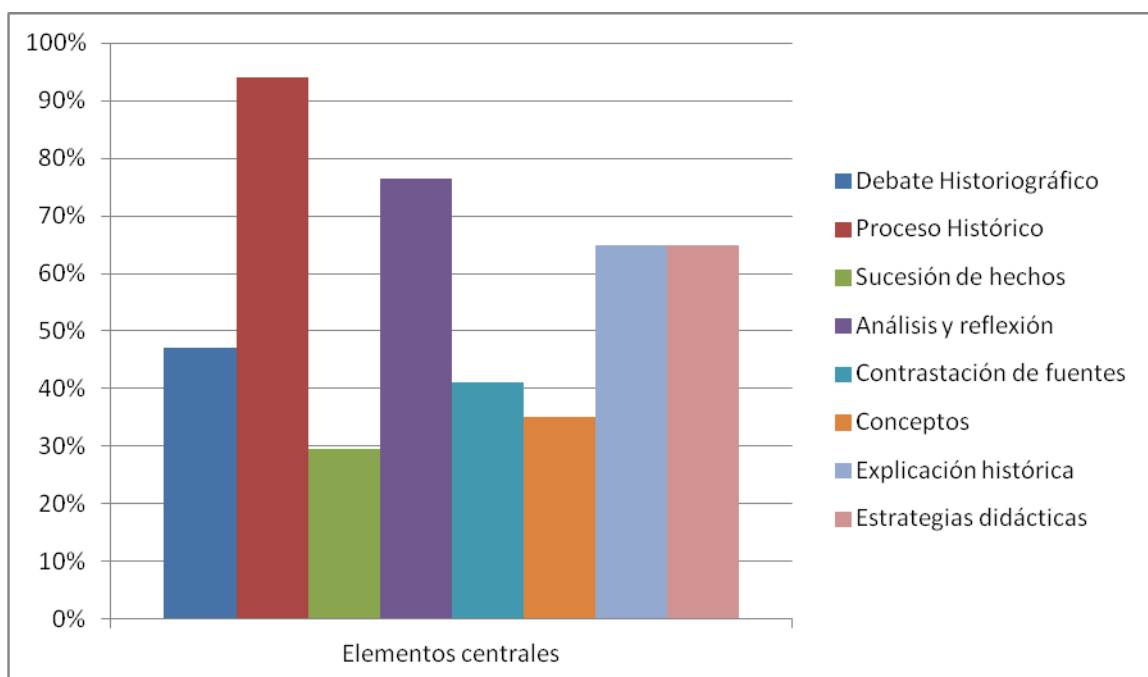


GRÁFICO 5: Dificultades de la enseñanza y aprendizaje en Historia

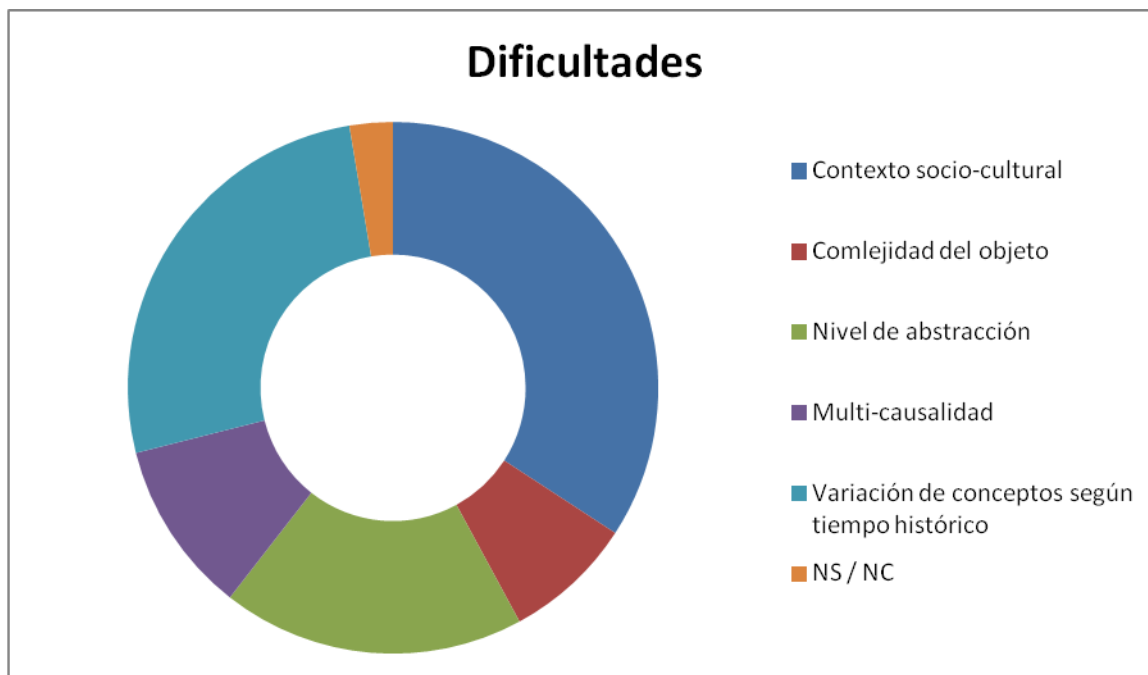
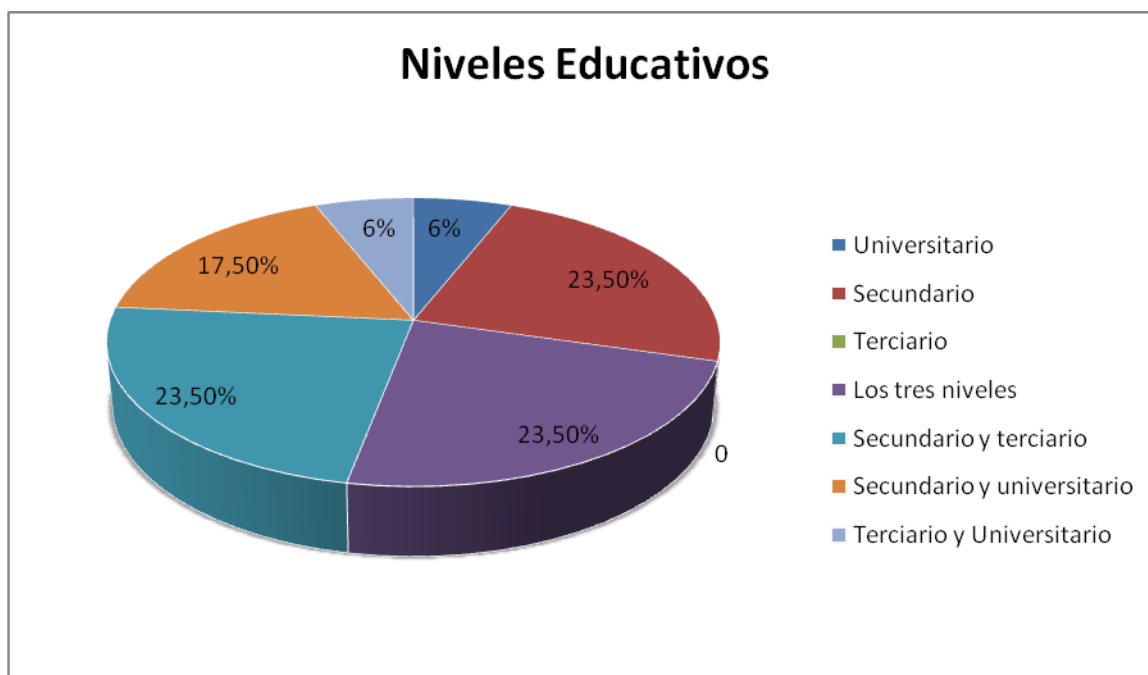


GRÁFICO 6: Interés de trabajo según el nivel educativo



**GRÁFICO 7: Estudios que realizarían luego del profesorado**