

## **Editorial: En la universidad y en la escuela ¿Tensiones o alianza estratégica?**

### **Editorial: At the University and in the School. Tensions or Strategic Alliance?**

### **Editorial: ¿Na universidade e na escola, tensões ou aliança estratégica?**

*Carolina Chávez Preisler\**

*Fecha de recepción: 28/07/2022*

**Palabras clave:** enseñanza de la Historia; profesores; formación de docentes; Estudios Sociales.

**Keywords:** History teaching; teachers; teacher training; Social Studies.

**Palavras-chave:** ensino de história; professores; treinamento de professor; Estudos Sociais.

La presente reflexión trata sobre la Formación Inicial del Profesorado y la importancia de las prácticas pedagógicas. La reflexión se abordará en relación con tres preguntas: ¿Qué importancia tienen las prácticas pedagógicas en la Formación Inicial Docente?; ¿Qué tensiones se dan en relación con las prácticas pedagógicas?; y ¿qué modelos de prácticas pedagógicas significativas existen?

\* Chilena. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Barcelona, España. Profesora de Didáctica de la Historia del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Valparaíso, Chile. Correo electrónico: [carolina.chavez@pucv.cl](mailto:carolina.chavez@pucv.cl)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1345-5023>

La formación del profesorado es un tema de interés y de ocupación en el norte, en el sur, al este y al oeste. En ella interviene el profesorado universitario, en formación y en ejercicio. Se desarrolla en la universidad y en la escuela y no está ajena a tensiones y conflictos entre sus protagonistas. Por ejemplo, [Baillaquès \(2010\)](#) señala que las y los estudiantes de pedagogía cuestionan la formación universitaria por ser muy teórica y alejada de la realidad. El profesorado en ejercicio reprocha a la universidad porque recibe a estudiantes en práctica con un bajo dominio conceptual. Por su parte, las universidades ponen en tela de juicio al profesorado en ejercicio, por ser resistente al cambio y tener una actitud pasiva. Esto se explica, en parte, por la insatisfacción social respecto a la calidad de los sistemas educativos ([Pérez Gómez, 2010](#)), situación que ha llevado a que diferentes países pongan especial atención en la Formación Inicial del Profesorado. Desde este escenario se sitúa la presente reflexión y aborda, específicamente, la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales y la enseñanza de la disciplina.

[Wineburg \(2018\)](#) relata una clase típica de Historia en Estados Unidos: hay un maestro o maestra de pie frente a un grupo de estudiantes exponiendo un contenido, las y los estudiantes escuchan y en algunas ocasiones preguntan, ven un video, o leen un texto. [De Val \(2015\)](#) relata cómo se aprendía Historia en la década de los sesenta “(...) predominancia del método memorístico. En algún momento hube de aprender la famosa lista de los reyes godos (...) una historia de hechos puntuales supuestamente relevantes, donde predominaban las guerras y los pactos, y en la que los protagonistas siempre eran masculinos” (p. 83). En sus relatos [Wineburg \(2018\)](#) y [De Val \(2015\)](#) abordan situaciones que parecen ser una constante en la enseñanza de la historia; es decir, el predominio de la clase expositiva, la pasividad del estudiantado y la historia factual. Estas características están presentes en investigaciones recientes que reflejan la realidad de diferentes países y que abordan la formación del profesorado, por ejemplo: en [Chile Chávez \(2020\)](#) o [Chávez y Pagés \(2020\)](#); en [Argentina Coudannes \(2010\)](#); en Italia [Borghi y Dondarini \(2019\)](#); en [España Miralles et al., \(2014\)](#); o en Costa Rica, [Ramírez y Pagès \(2019 y 2022\)](#). El panorama de estas investigaciones es coincidente con lo que expone [Coudannes \(2022\)](#) “desde hace décadas se ha venido llamando la atención sobre el problema de que la historia

es enseñada de manera fija, cerrada a interpretaciones, y recibida de manera pasiva por los alumnos” (p. 1). A este tipo de enseñanza de la historia y las ciencias sociales se le denominará tradicional.

De cara a este escenario, poco alentador, cobra relevancia la pregunta que se plantean Pagés y Santisteban (2018) “¿qué formación recibe el profesorado para enseñar Historia en el complejo mundo de la práctica escolar?” (p. 12). La investigación educativa y didáctica, no es tanto más alentadora, e indica que, en la formación inicial:

- i. predominan las clases tradicionales y transmisivas y que las y los futuros docentes replican esta formación a través de su enseñanza (Toledo *et al.*, 2015; Vásquez *et al.*, 2013; Vial, 2006);
- ii. el estudiantado piensa que saber Historia es más importante que saber enseñarla (Belanger, 2011; Gibson y Peck, 2020);
- iii. falta coherencia entre el currículum universitario y de secundaria (Gaete *et al.*, 2016; Vásquez, 2005);
- iv. existe inequidad entre la formación disciplinar y pedagógica (Arrepol, 2019; Chávez y Pagès, 2017; Valdez y Turra, 2017);
- v. falta conexión entre el saber y el saber enseñar (Quintana *et al.*, 2018; Valencia *et al.*, 2014); y
- vi. son muy relevantes las prácticas pedagógicas, pero su presencia es limitada en los currículos. Además, la formación práctica tiene poca relación con las demás asignaturas de la formación profesional (Chávez y Pagès, 2017; Latorre, *et al.*, 2020).

Se abordará, de manera específica, el último punto, que trata el tema de las prácticas pedagógicas. Puesto que, se considera que es un elemento fundamental de la Formación Inicial y que permite revertir el escenario poco alentador. Se entiende por práctica pedagógica aquella actividad en la que él o la estudiante de pedagogía se vincula directamente con la comunidad escolar, con el propósito de profundizar sus conocimientos teóricos y procedimentales en la enseñanza de la disciplina (Arancibia, 2016). La práctica se transforma en una condición *sine qua non* para la obtención del título profesional. Es una instancia que

va de la mano con la experiencia directa y en la que se interrelacionan diversos elementos como el manejo disciplinar, las competencias pedagógicas, las características personales, la capacidad de reflexionar y mejorar la acción. El currículum en Formación Inicial se divide en tres grandes áreas: la formación disciplinar, la formación transversal y la formación práctica y pedagógica. Es, en esta última, “donde se forma el profesional de la enseñanza y desde ella la teoría adquiere significado y propósito” (Benejam, 2001, p. 68). Es la formación práctica la que permite trazar nexos entre el saber disciplinar y el pedagógico (Pagès, 2004) y aquí un componente a destacar es la didáctica de la disciplina.

Las propuestas para una formación práctica y significativa del profesorado expresan relación con: desarrollar prácticas tempranas y que estas no sean solo un apéndice final del proceso formativo, esto también implica destinar más espacio en los currículums (MINEDUC [Ministerio de Educación Chile], 2005; Sanjurjo, 2014) a promover la reflexión como un habitus (Perrenoud, 2010); o vincular las prácticas con otras asignaturas de la Formación Inicial (Avery, 2010). Considerar estos elementos permite revertir el escenario, poco alentador, con el que se ha iniciado la reflexión. Algunos ejemplos efectivos sobre cómo abordar significativamente la práctica educativa, desde la formación inicial, están expuestos en: García y Pagès (1999), quienes describen cómo se desarrolla la práctica en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); Valencia (2014) y Valencia *et al.*, (2014) los cuales exponen la formación práctica en la Universidad de Santiago de Chile (USACH); y Soto y Quiroga (2021), que dan cuenta del proceso de formación práctica en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. García y Pagès (1999) señalan que es importante vincular la teoría y la práctica y, para ello, implementan un sistema donde el docente de didáctica de la universidad también actúa como tutor de prácticas pedagógicas en la escuela.

Valencia (2014) y Valencia *et al.*, (2014) describen un sistema de formación que denominan en alternancia. Esta consiste en que desde el quinto semestre de carrera las y los estudiantes cursan asignaturas que tributan a un módulo de saberes didácticos (práctica, didácticas, planificación y otros) y, en un mismo período temporal, el estudiantado recibe una formación teórica/didáctica y práctica/pedagógica. La formación teórica/didáctica se da en la universidad, donde se adquieren modelos

conceptuales y se reflexiona en relación con el sistema escolar y sus intervenciones pedagógicas. La formación práctica/pedagógica se da en la escuela donde se genera la experiencia situada, la intervención pedagógica y la socialización con la comunidad. Los resultados de la observación e intervención en la escuela y de la reflexión en la universidad conducen a la creación de una propuesta didáctica que, el profesorado, en formación, implementa en la escuela y, posteriormente se expone, a través de evidencias, en la universidad. En [Chávez \(2020\)](#) se describe cómo se generan los espacios de reflexión en la universidad, a partir de lo que el estudiantado observa o interviene en la escuela. Información que se utiliza en [Chávez \(2021\)](#) para proponer un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico.

[Soto y Quiroga \(2021\)](#) señalan que los programas exitosos para la Formación de Docentes ponen especial énfasis en las prácticas pedagógicas y en las relaciones que se puedan establecer entre el tutor (docente de la universidad), el mentor (docente de la escuela), y el profesor en formación. En el sistema de prácticas que describen y que se implementa en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso dan cuenta de tres tipos: prácticas iniciales, prácticas intermedias y prácticas finales. La práctica inicial se desarrolla entre el segundo o tercer año y el profesorado en formación va al centro educativo en grupos de 3 o 5 personas, el mentor divide la clase en grupos y cada profesor en formación se hace responsable de enseñarles. En la práctica intermedia que se desarrolla entre el tercer y cuarto año de carrera, el profesorado en formación va en parejas al centro educativo, son responsables de planificar las clases y, junto al mentor, alternan en el proceso de enseñanza. La práctica final se desarrolla en el último año de carrera, el o la profesora en formación trabaja individualmente y el mentor supervisa su labor. En cada una de estas prácticas se desarrollan procesos de evaluación coordinados entre el tutor y el mentor, este proceso está sistematizado en una rúbrica que contiene 22 criterios en los que se incluyen aspectos de la formación pedagógica, disciplinar y transversal. Además, se generan espacios de tríadas formativas donde el tutor, el mentor y el o los profesores en formación se reúnen para reflexionar sobre el proceso de práctica pedagógica.

García y Pagés (1999), Valencia (2014), Valencia *et al.*, (2014) o Soto y Quiroga (2021) presentan alternativas centradas en la importancia de las prácticas pedagógicas para la Formación Inicial y permiten establecer prácticas pedagógicas significativas. Alternativas que, se piensa, pueden contribuir a revertir el escenario poco alentador, puesto que: permiten vincular la teoría con la práctica, hacer de la práctica docente un proceso reflexivo, permitir que exista un nexo entre tutores, mentores y profesores en formación, además de promover un diálogo entre la universidad y la escuela, con el propósito de que estos espacios sean una alianza estratégica y no dos mundos en tensión.

## Bibliografía

- Arancibia, V. (2016). *Las prácticas en programas de formación inicial docente: evidencia y orientaciones para el aseguramiento de la calidad docente en Chile*. MINEDUC; FONIDE. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/15747>
- Arrepol, C. (2019). Formación Inicial de profesores de Historia y Geografía: sus enfoques formativos, la construcción de su pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 28, pp-69-80. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i28.8051>
- Avery, P. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación del profesorado. Universidad de Minnesota (pp. 337-355). En Ávila, R., Rivero, M y Domínguez, P. (2010). (Coords.). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Institución Fernando el Católico: Zaragoza.
- Baillauquès, S. (2010). El trabajo de las representaciones en la formación de maestros (pp. 55-87). En Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. y Perrenoud, P. (Coords.). *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Belanger, E. (2011). How Now? Historical Thinking, Reflective Teaching, and the Next Generation of History Teachers. *Journal of American History*, 97(4) (marzo), pp. 1079-1088.
- Benejam, P. (2001). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Pp. 61-70. En Arrondo y Bembo (Comp.). *La formación docente en el profesorado de Historia*. Ediciones Homosapiens.
- Borghini, B., y Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica della storia—Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), pp, 1-20. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10086>

- Coudannes, M. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. *Antíteses*, 3, pp. 975-990.
- Coudannes, M. (2022). ¿Para qué la historia? Algunas respuestas de la investigación didáctica actual. *Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 24, pp. 1-4. <https://doi.org/10.15359/rp.24.1>
- Chávez, C. (2020). *Formación del Pensamiento Histórico en estudiantes de formación inicial docente. Un estudio de casos en universidades chilenas*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/671066/cacp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chávez, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 33, 51-71. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10355>
- Chávez, C. y Pagès, J. (4 al 6 de abril, 2017). *Didáctica de la Historia y la enseñanza del Pensamiento Histórico en formación inicial en docentes de secundaria en Chile*. Congreso. En Martínez, R., García-Moris, R., y García, C. (Ed.) *Investigación en Didáctica de las ciencias sociales retos, preguntas y líneas de investigación*, 73-82. Universidad de Córdoba.
- Chávez, C. y Pagès, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de Formación Inicial de Chile. *REIDICS*, 6, pp. 24-42. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.24>
- Del Val, I. (2015). De lo aprendido a lo enseñado. El camino formativo de una medievalista. En Carrillo-Linares, A. (2015) (Coord.). *La historia aprendida y enseñada, reflexiones polifónicas*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Gaete, A., Gómez, V. y Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Temas de Agenda Pública*, 11 (86), 1-15. [http://www.redfforma.cl/documentos\\_sitio/28866\\_Qu.%A9-le-piden-los-profesores-a-la-formaci.in-inicial-docente-en-Chile.pdf](http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/28866_Qu.%A9-le-piden-los-profesores-a-la-formaci.in-inicial-docente-en-Chile.pdf)
- García, T. y Pagés, J. (1999). La formación en didáctica de las ciencias sociales del profesorado de secundaria: Del CAP al CCP. *Contextos Educativos*, 2, pp. 53-69.
- Gibson, L. y Peck, C. (2020). More than a Methods Course: Teaching Preservice Teachers to Think Historically (pp. 213-251). In C. Berg y T. Christou (Eds.), *Palgrave handbook of history and social studies education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Latorre, R., Vergara, C., Morales, M., Orbeta, A., Escobar, C y Quiroga, M. (2020). Prácticas de acompañamiento de profesores tutores en carreras de pedagogía:

análisis de los dispositivos de aseguramiento y certificación de la calidad de los aprendizajes terminales. *Calidad de la Educación*, 53, pp. 182-218.

- MINEDUC. (2005). *Informe comisión sobre formación inicial docente*. Chile.
- Miralles, P., Sánchez, R. y Arias, L. (2014). La formación del profesorado en didáctica de la historia: modelos de formación y propuestas para el desarrollo profesional. *Perspectiva*, 32(2), pp. 497-519.
- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia, (pp. 155-178). En Gómez, J., Encarna, M y Marín, N. (Coord.). *Miradas a la historia, reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la Historia. *Historia y Memoria*, 17, pp. 11-16.
- Pérez Gómez, A. (2010). El sentido del practicum en la formación de docentes. La compleja interacción entre la teoría y la práctica. (pp. 89-103). En Pérez Gómez, A. (Coord.). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas en formación en la educación secundaria*. Graó.
- Perrenoud, P. (2010). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. (pp. 265-304). En Paquay, L., Altet, M., Charlier, É y Perrenoud, P (Coords). *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Quintana, M., Canales, R., Retamal, A., Herrera, C. y Pérez, C. (2018). Contexto y desafíos en Formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile. *Revista Opción, revista de ciencias sociales*, 34, (86), pp. 450-480.
- Ramírez, J. y Pagès, J. (2019). Pensar históricamente en la universidad: ¿cómo aprende historia el futuro profesorado de estudios sociales en costa rica? Joao, M. y Dias, A. (2019). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Simposio en Didáctica de las Ciencias Sociales. Lisboa: AUPDCS-ESELX. pp. 787-796.
- Ramírez, J. y Pagès, J. (2022). Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11395>
- Sanjurjo, L. (2014). Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes. Pp. 17-25. En Malet, A. y Monetti, E. (Comp.). *Debates Universitarios acerca de lo Didáctico y la Formación Docente. Didáctica General y Didácticas Específicas. Estrategias de enseñanza*. Ambientes de Aprendizaje. Argentina. NOVEDUC.



- Soto, P. y Quiroga, M. (2021). University tutors and school mentors: Evaluators in the practical training of future teachers. *Teaching and Teacher Education*, 107, 2-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103489>
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R y López-Falcal, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de Historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Estudios Sociales*, 52, 119- 133. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Valdés, M. y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado en Chile. *Diálogo Andino*, 53, pp. 23-32. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023>.
- Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia, los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en la Universidad de Santiago*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Valencia, L., Villalón G., Pagés, J. (2014) Aportaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona a la construcción de una didáctica de la Historia en Chile. Universidad Católica de Valparaíso. *Revista Andamio*. 1(1), pp. 85-97.
- Vásquez, N. (2005). La formación inicial y permanente de los profesores de Historia en Chile. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 4, pp, 65-79.
- Vásquez, N., Núñez, C. y Burgos, R. (Simposio Santiago de Compostela, 2013) ¿Cómo los profesores de historia, geografía y ciencias sociales principiantes están tomando decisiones pedagógicas en el aula? (pp. 1623-1630). En Muñoz, P., Raposo, M., González, M., Martínez, M., Zabalza, M y Pérez, A. (Coord.). (2013). *Un practicum para la formación integral de los estudiantes*.
- Vial, S. (2006). La enseñanza de la Historia en Chile. ¿Qué y cómo se enseña el proceso independentista? *Iber*, 48. s/p. <https://cat.grao.com/ca/producte/la-ensenanza-de-la-historia-en-chile-que-y-como-se-ensena-el-proceso-independentista>
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (When it's Already on your pone)*. United Estates of America: The University Chicago Press.