

## **LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE PROFESORES EN FORMACIÓN DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES. UNA APROXIMACIÓN DESDE EL PORTAFOLIO**

**Ximena Elizabeth JARA AMIGO<sup>1</sup>**

**Lukas Patricio PINOCHET BAHAMONDES<sup>2</sup>,**

### **Resumen**

La preocupación por la formación inicial del profesorado en Chile nos lleva a desarrollar la presente investigación cualitativa de tipo descriptiva, con la intención de analizar, a partir de los portafolios la práctica de enseñanza de los profesores en formación de Pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca. Los resultados indican una enseñanza con foco en la actividad del estudiante, uso diverso de actividades y procedimientos evaluativos coherentes con las habilidades propias de la disciplina: trabajo con fuentes y comunicación.

**Palabras claves:** Práctica, Enseñanza, Portafolio, Estrategias, Evaluación

### **Abstract**

The concern for the initial training of teachers in Chile leads us to develop this qualitative descriptive research, with the intention of analyzing, from the portfolios, the teaching practice of teachers in training in Pedagogy in history, geography and science of the Autonomous University of Chile, Talca headquarters. The results indicate teaching with a focus on student activity, diverse

---

<sup>1</sup> Académica de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Talca, Chile. Magister en Curriculum y Evaluación. Dirección electrónica: [xjaraa@uautonoma.cl](mailto:xjaraa@uautonoma.cl)

<sup>2</sup> Estudiante de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Talca, Chile. Dirección electrónica: [lukaspinochet.lp@gmail.com](mailto:lukaspinochet.lp@gmail.com)

Dirección postal: Universidad Autónoma de Chile. 5 Poniente, N° 1670. Región de Maule. Talca. Chile.

*Fecha de recepción del artículo: Febrero 2021*

*Fecha de evaluación: Abril 2021*

use of activities and evaluation procedures consistent with the skills of the discipline: work with sources and communication.

**Key words** : Practice, Teaching, Portfolio, Strategies, Evaluation

### **Résumé**

Le souci de la formation initiale des enseignants au Chili nous amène à développer cette recherche descriptive qualitative, avec l'intention d'analyser, à partir des portfolios, la pratique pédagogique des enseignants en formation en pédagogie en histoire, géographie et sciences de l'Université autonome du Chili. , Siège de Talca. Les résultats indiquent un enseignement axé sur l'activité des élèves, une utilisation diversifiée des activités et des procédures d'évaluation cohérentes avec les compétences de la discipline: travail avec les sources et communication.

**Mots clés** : Pratique, Enseignement, Portfolio, Stratégies, Évaluation

## INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XX se han producido acelerados cambios tecnológicos aplicados tanto a la producción de la economía como al conocimiento, generando transformaciones en el conjunto de la sociedad. De esta forma, se abrió un nuevo escenario de posibilidades y realidades protagonizado por las nuevas tecnologías que transformaron la vida. La revolución tecnológica, denominada “tercera revolución”, centrada en las tecnologías de la información, abre un nuevo marco, el de la sociedad del conocimiento. Estos cambios afectan también a las instituciones educativas, y condicionan su funcionamiento y el rol de sus profesionales.

En este contexto, las instituciones educativas, deben ser agentes que ayuden a los educandos a dar sentido e interpretar la información, más que ser primordialmente transmisores de información. En efecto, la esencia del proceso de aprendizaje no radica en la mera transmisión y reproducción de conocimientos estáticos e irrefutables, sino más bien, en la capacidad de transitar y traspasar dichos contenidos para confrontarlos, reflexionarlos, aceptarlos, rechazarlos o recrearlos (Ruiz, 2010). En este escenario, es necesario preocuparse y repensar el desempeño de los futuros profesores en sus procesos de práctica profesional. Para enseñar, no basta con saber la disciplina, es necesario saber enseñarla y seleccionar una estrategia pedagógica que permita el logro de aprendizajes, es decir concentrarse en el ¿cómo enseñar? Para Davini (2015) las prácticas docentes se constituyen como un proceso permanente, durante toda la trayectoria profesional, por tanto, es en la formación inicial docente, y sobre todo en las prácticas de enseñanza, donde los futuros profesores adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión.

En búsqueda de una mejor calidad de educación durante las últimas décadas se han sucedido una serie de políticas educativas que tienen por objetivo mejorar los procesos de Formación Inicial Docente. Para este estudio se considera relevante el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes y los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía, dado que favorecen el desarrollo profesional docente.

El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes, PFIDD (1997-2001): otorga recursos económicos a las instituciones dispuestas a comprometerse en

procesos de mejoramiento. Uno de los cambios en el currículo de las carreras de pedagogía fue la incorporación de programas de prácticas progresivas, vinculando los contenidos teóricos trabajados en la universidad con las experiencias en los centros de práctica (Ávalos, 2002).

Los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía (2011 – 2012): define desde el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), los desempeños esperables para carrera de Pedagogía en educación media estableciendo las bases mínimas tanto de conocimientos disciplinares como pedagógicos que cada futuro egresado de pedagogía debe poseer una vez que han finalizado su formación inicial (Mineduc, 2012).

De esta forma, los diseños curriculares de Formación Inicial Docente en las distintas instituciones universitarias han incorporado áreas de formación prácticas, a lo largo de toda la trayectoria académica, con el objetivo de favorecer la construcción del saber profesional. Por otra parte, los estándares pedagógicos relevan y explicitan un conjunto de desempeños vinculados al cómo enseñar. Dentro de ellos y considerando la naturaleza de la presente investigación destacan:

- Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
- Estándar 5: Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
- Estándar 6: Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.

En este contexto, Sánchez y Jara (2018) concluyen que la docencia “se configura por la delimitación de un ámbito propio de actuación; y la necesidad de una preparación específica para su ejercicio expresado en habilidades, estándares de desempeño o competencias según sea el enfoque adoptado y las demandas sociales” (p. 265).

En consecuencia, se hace indispensable investigar la práctica de cómo se enseña Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los procesos de práctica profesional de los estudiantes de esta especialidad en la Universidad Autónoma de Chile, Sede Talca Región del Maule.

Camilloni (1998) plantea la importancia de tomar decisiones respecto al cómo enseñar enfatizando qué:

es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles (Citado en Anijovich y Mora, 2010: p. 23).

## REFERENTES TEÓRICOS

Respecto a algunas posturas sobre las prácticas como espacio de formación, Shön (1992) citado en Domingo y Anijovich (2017) las define como espacios curriculares controlados de inserción profesional, implementados para favorecer el aprendizaje de una práctica en contexto.

Para Hirmas (2014),

el practicum persigue como objetivo general integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar. Con ello se trata de posibilitar la adquisición de conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito y de provocar un diálogo nutrido entre teoría y práctica (p. 5).

En este mismo sentido, para Davini (2015) la práctica es

la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales y complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales (p. 29).

Estos espacios de práctica en la Formación Inicial Docente, son experiencias que se diseñan y desarrollan en centros escolares, donde intervienen tres agentes relevantes: los docentes en formación o practicantes, los docentes orientadores (quienes reciben a los practicantes) y los profesores de prácticas (encargados del espacio curricular de la práctica), quienes conforman una triada formativa (Domingo y Anijovich, 2017). De esta forma, la práctica se entiende como un espacio diseñado para facilitar un acercamiento a la práctica docente en centros educativos que permiten contextualizar una experiencia profesional sistematizada, con apoyo y acompañamiento de quienes tienen experiencia.

Esta práctica de enseñanza se relaciona en forma directa con la didáctica, pues “la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (Camilloni, 2007, p.22).

Para Zabala (2000), la práctica de cómo enseñar es compleja, y existe dificultad para reconocer los factores que intervienen en ella dada la variedad de ideas, valores, hábitos, tradiciones metodológicas, marcos institucionales etc. que la condicionan. Para el autor, los estudios de la práctica educativa desde posiciones analíticas han definido aspectos concretos para estudiarla, pero destaca que, si se considera la reflexión como elemento esencial de la práctica se debe entender que

la intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas consubstanciales en toda práctica educativa. La planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados (p.15).

De acuerdo al autor, algunas dimensiones que permiten analizar la práctica serían: el papel del profesorado y del alumnado que definen las interrelaciones que caracterizan el clima de convivencia, la forma de organización social de los alumnos en la clase, la gestión del tiempo y los espacios, la secuencia de los contenidos, el uso de los materiales curriculares y otros recursos didácticos y el sentido y el papel de la evaluación.

Para Perrenoud (2004) en tanto, el profesor debe desarrollar una serie de competencias que le permitan desempeñar su rol en el siglo XXI. Entre las relacionadas con el cómo enseñar se encuentra la de organizar y animar situaciones de aprendizaje y la de gestionar la progresión de los aprendizajes.

En cuanto a organizar y animar situaciones de aprendizaje, se reconoce la importancia de conocer los contenidos de la disciplina que se enseña, así como su relación con los objetivos que se quieren lograr y por consiguiente su vinculación con las situaciones de aprendizaje que se proponen para alcanzarlos. Así también en este proceso son relevantes las concepciones previas de los alumnos; considerar el error como una oportunidad para enseñar; diseñar e implementar secuencias didácticas e implicar a los alumnos en actividades de investigación y proyectos que favorezca su aprendizaje.

En lo referido a gestionar la progresión de los aprendizajes, el proceso de enseñanza debe implementarse bajo una perspectiva a largo plazo, donde cada acción pedagógica se decide en relación a la progresión de los aprendizajes. Para concretarlo se deben crear y controlar situaciones de aprendizaje desafiantes ajustadas al nivel y características de los alumnos, lograr una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza, dar sentido a las actividades de aprendizaje estableciendo su relación con las teorías e implementar la evaluación siguiendo un enfoque formativo.

Desde una perspectiva complementaria, Davini (2015), sostiene que en las prácticas docentes se integran una variedad de capacidades que son los ejes centrales de la acción profesional, pero que estas deben ser orientadas desde la formación inicial docente. Entre estas capacidades identifica la organización de la enseñanza y las decisiones docentes en acción.

Respecto a la organización de la enseñanza, afirma que la programación de la enseñanza contextualizada asegura un avance consecutivo de las actividades y orienta hacia los resultados. Los componentes que conforman esta capacidad son interdependientes y entre ellos se encuentran: los propósitos educativos y de los objetivos de aprendizaje, la organización y secuencia de los contenidos conceptuales, habilidades y actitudes, la organización metodológica, selección de los materiales y recursos.

En lo referido a las decisiones docentes en la acción, la autora refiere a cuestiones relativas a espacio, tiempo, coordinación, recursos y evaluación. Entre las que se encuentra: organización del espacio y tiempo, la coordinación de grupos heterogéneos favoreciendo el aprendizaje mediado, administración de los recursos para la enseñanza, la práctica de evaluación auténtica.

Finalmente, desde la perspectiva de Anijovich y Mora (2010), las estrategias de enseñanza son “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (p.23). Al mismo tiempo señalan que las estrategias de enseñanza tienen dos dimensiones, la dimensión reflexiva, etapa donde el docente diseña su planificación, considerando el análisis del contenido disciplinar, del contexto, del diseño de alternativas de acción y la toma de decisiones sobre las propuestas de actividades, así como sus propios pensamientos y la dimensión de la acción, que es la implementación de las decisiones tomadas.

Estas dos dimensiones se expresan, en los siguientes momentos: el de la planificación en el que se anticipa la acción; el de la acción propiamente dicha o momento interactivo; el de evaluar y reflexionar sobre la implementación del curso de acción elegido y se buscan otras alternativas de enseñar.

A partir de estos autores, los procesos de diseño, implementación y evaluación se tornan como elementos esenciales de la práctica docente, y su didáctica. Esta última supone desde los planteamientos de Camilloni (2007) “una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje” (p.22)

En los planteamientos anteriores se bosquejan las demandas que pesan sobre la formación inicial, la cual ha de ser capaz de promover el desarrollo de competencias, entendidas como desempeños que movilizan conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñarse en distintos contextos. Este espacio demanda cambios en los modelos de formación, en sus dispositivos didácticos, así como en los procesos evaluativos de la formación inicial docente. Un dispositivo con capacidad de respuesta a las nuevas demandas que enfrenta la formación es el portafolio, el cual “se utiliza para desarrollar y valorar el conocimiento sobre una materia y para fomentar el desarrollo de prácticas y actitudes reflexivas y de autoevaluación” (Rodríguez, 2011, p.95).

Shulman (1999) citado en Rodríguez (2011) se refiere al portafolio didáctico como “una historia documentada en un conjunto seleccionado de realizaciones que han recibido tutoría, constituyendo muestras de trabajo del estudiante que alcanzan la realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación” (p. 95).

Para Rodríguez (2011), el portafolio es una metodología didáctica que integra la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación al permitir recoger una colección ordenada de evidencias sobre el trabajo del alumno, tanto en lo referente al resultado como al proceso, es decir, permite conocer no sólo lo que se ha aprendido sino también cómo se ha producido el aprendizaje a través de las producciones realizadas.

Sánchez (2013), lo define como “un sistema de evaluación que permite recoger un conjunto de evidencia del proceso de enseñanza desplegado y de lo aprendido, resultado de diferentes actividades, implementadas, en este caso del por el profesor” (p. 130)

Para Fernández (2004), el portafolio constituye “una estrategia de gran potencial, ya que conecta con la realidad de la pedagogía de la disciplina o disciplinas. Es decir, el acento se pone en la mejora de nuestra enseñanza para lograr un aprendizaje eficaz en un contexto determinado (p. 140).

En definitiva, y para efectos de la presente investigación, el portafolio es una carpeta que incluye diferentes productos, que se constituyen como evidencias del trabajo y de los procesos reflexivos del alumno que permite construir de forma progresiva y organizada el propio desarrollo profesional, y que tiene como referencia al conjunto de competencias que se definen para ser un buen profesional de la enseñanza.

## **OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**

La presente investigación tiene como objetivo analizar a partir de los portafolios la práctica de cómo enseñar de los profesores en formación de Pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca.

Considerando el tema de la presente investigación, “la práctica de cómo enseñar de los profesores en formación a partir de los portafolios”, y buscando una coherencia interna entre el objetivo, la pregunta de investigación y los referentes conceptuales, se opta por un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo. Para Pérez (2004), en los estudios cualitativos,

el conocimiento es relativo a los significados de los seres humanos en interacción, sólo tienen sentido en la cultura y se produce en vida cotidiana.

La pregunta que guía el estudio es ¿qué características asume la práctica de cómo enseñar de profesores en formación de Pedagogía en Historia, geografía y ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Chile?

Como estrategia metodológica, el estudio utilizó el análisis documental, dado que este permite examinar documentos, analizando su contenido a fin de facilitar su consulta para su uso posterior. El estudio usó como fuente de información los portafolios de Práctica Práctica II, documento que elaboran estudiantes que cursan su último año de formación profesional, en la carrera de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile como parte de su proceso de práctica profesional. Los portafolios analizados fueron seleccionados de forma aleatoria.

En la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el portafolio docente se define como un procedimiento evaluativo de la práctica profesional, y contempla la presentación de tres productos que permiten evidenciar el desarrollo profesional de los profesores en formación, considerando cada una de las competencias del perfil de egreso. A continuación se detallan cada uno de los productos y su descripción.

Tabla N°1 Productos asociados al portafolio docente

Portafolio Docente Pedagogía en Historia, Geografía y ciencias Sociales	
1° Producto: Contexto y Planificación.	1.1 Análisis del contexto, establecimiento y cursos en que se desarrolla la práctica. 1.2 Diseño de planificación de unidad didáctica.
2° Producto: Guía de actividades y evaluación	2.2 Elaboración de plan de evaluación, contemplando el diseño de instrumentos evaluativos. 2.2 Diseño de material pedagógico para el proceso de enseñanza aprendizaje, contemplando la secuencia didáctica.
3° Producto: reflexión Pedagógica (narración)	3.1 Reflexión final del proceso de práctica profesional, considerando conocimientos teóricos y prácticos, aprendizajes logrados y perspectivas.

(Fuente. Elaboración propia, 2021)

Para efectos de esta investigación se utilizó información del producto 1 y 2 del portafolio docente. En el tratamiento de la información se utilizó el método de análisis de contenido, dado que este es un procedimiento que permite analizar la organización y naturaleza de la información contenida y que configuran un discurso, una comunicación (Pérez, 2017). El análisis de contenido es una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos escritos, para tal efecto se utilizó una matriz vinculada a los objetivos específicos que permitió articular la información extraída de los portafolios. En una segunda instancia se organizó la información en una nueva matriz desde la que fue posible definir las categorías de análisis.

Tabla 2. Matriz análisis de portafolio

Número de portafolios	Metodologías y estrategias de enseñanza	Actividades de enseñanza	Procedimientos evaluativos
Portafolio 1			
Portafolio 2			
Portafolio x			

(Fuente. Elaboración propia, 2021)

Tabla 3 Dimensiones de análisis y categorías

Dimensiones de análisis	Categorías
Metodologías y estrategias de enseñanza	Metodologías constructivistas,
	Metodologías de resolución de problema
	Metodologías colaborativas
Actividades de enseñanza	Actividades de Inicio
	Actividades de desarrollo
	Actividades de Cierre
Procedimientos evaluativos	Asociados a habilidad de Análisis de fuentes
	Asociados a habilidades de comunicación

(Fuente. Elaboración propia, 2021)

## RESULTADOS

### 1. Metodologías y estrategias de enseñanza

Respecto a la información descrita por los profesores en formación en su portafolio de práctica profesional sobre las metodologías y estrategias de enseñanza implementadas, se determinan las siguientes categorías de análisis: metodologías constructivistas, metodologías de resolución de problema y metodologías colaborativas.

En la categoría metodología constructivista, se identifican como las principales estrategias de enseñanza, la activación de los conocimientos previos de los alumnos, un rol activo de alumnos y un rol mediador del profesor.

Respecto a esta categoría los profesores en formación señalan en sus portafolios los siguientes atributos asociados a la metodología constructiva:

- ❖ *“propende a una constante interrelación de la clase con los conocimientos previos de los alumnos, así como de elementos de su entorno inmediato” (P1, clase 1)*
- ❖ *“permite generar un acercamiento de los conocimientos previos que ellos poseen de los conceptos, y estos se pueden unir con la realidad social. Ello supone un*

*ambiente de trabajo, donde el docente es guía del aprendizaje de acuerdo con el contexto de sus estudiantes” (P10, clase1)*

- ❖ *“la estrategia de la clase busca otorgar el rol activo de la clase al estudiante, puesto que serán ellos los encargados de movilizar sus conocimientos, formular preguntas y dar respuestas a ella. El rol docente estará determinado a colaborar, dar sugerencias y corregir en caso de ser necesario” (P7, clase 5)*

Esto se corresponde con el planteamiento de Perrenoud (2004), quien sostiene que para organizar y animar situaciones de aprendizaje, el docente ha de considerar las representaciones previas de los alumnos, y se debe apoyar en estas para desestabilizar los aprendizajes adquiridos y desde allí incorporar y reorganizar las representaciones existentes.

A su vez, Zabala (2000) señala que, en la concepción constructivista, el papel activo y protagonista del alumno no se antepone a un rol activo por parte del profesor, ya que corresponde al docente mediar el aprendizaje y generar oportunidades de aprendizajes para todos los estudiantes, reconociendo su diversidad de ritmos y estilos, así como también monitorear el progreso alcanzado.

En la categoría Metodología de Proyectos, se determina como estrategia de enseñanza fundamentalmente el aprendizaje basado en problemas o de diseño de proyectos. Para Davini (2008), este método requiere de un plan de trabajo, en donde se definen etapas relacionadas a producir, elaborar, poner en marcha, así como su difusión generando alianzas y participación. Lo que implica una aserie de actividades de larga duración. Respecto a esta categoría los profesores en formación declaran en sus portafolios las siguientes opciones metodológicas:

- *“aprendizaje basado en problemas, en donde las estudiantes deben trabajar en forma activa, y el docente se desenvuelve como facilitador” (P4, clase 4)*
- *“la estrategia didáctica utilizada en esta clase es el aprendizaje basado en problemas, que requiere un papel activo de las y los estudiantes en su enseñanza, facilitándoles autonomía y responsabilidad” (P5, clase1)*
- *“la estrategia didáctica, es el aprendizaje centrado en proyecto, en donde se debe crear y realizar una acción de aprendizaje, asumiendo responsabilidades y autonomía” (P5, clase 5)*

Desde la perspectiva de los profesores en formación, el método de proyectos como estrategia de enseñanza rescata en su implementación un rol activo del alumno en las distintas etapas de su ejecución, para lo cual se requiere movilizar autonomía en el trabajo. En este sentido, es una estrategia que según Perrenoud (2004), se centra en el estudiante y requiere implicar a estos en su aprendizaje, que para ello es necesario presentarles actividades de cierta importancia y duración que garanticen una progresión de los aprendizajes.

En la categoría Metodología de Trabajo colaborativo, se determina como estrategia de enseñanza principalmente el trabajo en grupo entre los estudiantes para desarrollar una tarea o actividad. Para Davini (2015), el trabajo grupal, moviliza el desarrollo de las actividades, generando un sistema dinámico que permite la integración de contenidos, interacciones personales y aprendizajes.

Respecto a esta categoría los profesores en formación determinan en sus portafolios las siguientes opciones metodológicas:

- *“la estrategia didáctica utilizada en esta clase es el aprendizaje colaborativo, incorporando la integración de grupos, el aprendizaje a través de la colaboración y el dialogo; y el aprendizaje orientado al proyecto, incorporando la realización de un proyecto, la resolución de problemas o actividades y la adopción de responsabilidades” (P9. Clase 5)*
- *“la estrategia didáctica utilizada en esta clase es el aprendizaje colaborativo, ya que responde y satisface al modelo didáctico ya elegido, intentando la colaboración entre pares y el docente, teniendo como estructura el diálogo” (P19, clase 5)*

En relación al trabajo colaborativo, Zabala (2000) señala que en el aula se pueden generar equipos fijos y equipos flexibles. El primero, cumple una función organizativa, al favorecer el control y gestión de la clase, y de convivencia, ya que facilita la comunicación afectiva entre los grupos de alumnos. El segundo, permite atender a la diversidad de características e intereses de aprendizaje de los alumnos. En este mismo sentido, Anijovich y Mora (2010) señalan la importancia de favorecer en el aula la comunicación e interrelación personal, ya sea entre los alumnos y el profesor, así como entre cada alumno y el grupo.

## 2. Actividades de enseñanza

En relación a las actividades de enseñanza implementadas por los profesores en formación en su proceso de práctica, se formularon las siguientes categorías derivadas del análisis de los portafolios: Actividades de inicio, actividades de desarrollo, actividades de cierre. Estas a su vez, se relacionan con los momentos en que se aplica la evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, por esta razón, las actividades de cierre se refieren más a actividades de evaluación final de la unidad que a actividades de cierre de la clase.

Respecto a la categoría de Actividades de inicio, los profesores en formación proponen actividades iniciales que permitan diagnosticar las conductas de entrada para el proceso de aprendizaje. Para esto, diseñan una serie de preguntas o usan un recurso pedagógico que favorezca la participación activa de los estudiantes en este momento de la clase.

- *Preguntas de carácter diagnóstico que deberán responder en su cuaderno: ¿Qué formas de participación ciudadana existen y cómo se manifiestan?, ¿por qué es importante la participación ciudadana para una sociedad democrática? (P1, clase 4)*
- *Conversatorio medieval: “Bestiarios, mapas y construcciones, mitos y verdades de la Edad Media”. Duración 15 minutos. Se realizará un trabajo con fuentes de información, específicamente con ilustraciones medievales, tales como bestiarios, arquitectura cristiana en la Edad Media y fuentes de información de la época (mapas). A partir de lo anterior, se generará un conversatorio en torno a las imágenes, con el fin de orientar al reconocimiento de algunas características distintivas del cristianismo medieval (P7, clase1)*
- *Análisis de fuentes: El primer texto corresponde a un extracto del libro titulado “El cambio de mentalidad colectiva: renacimiento, humanismo, reforma y contrarreforma” de Pérez Blázquez, A. (2010). De acuerdo con la lectura y a sus*

*ideas propias deben responder las siguientes interrogantes: ¿Qué aspectos caracterizan al Renacimiento del siglo XV?, ¿Qué entiendes por antropocentrismo? A partir del documento, deben crear un esquema con las principales características del pensamiento humanista. El propósito de esta evaluación, es determinar el grado de aprendizajes con los cuales el grupo curso comenzará este nuevo año escolar (P5, clase 1).*

Reconociendo que el proceso de evaluación es inherente al proceso de enseñanza, Zabala (2000) enfatiza que “una de las primeras etapas del proceso consiste en conocer lo que cada uno de los alumnos sabe, sabe hacer y es, y qué puede llegar a saber, saber hacer o ser, y cómo aprenderlo” (p. 207).

Considerando las actividades propuestas con foco en el inicio de la clase y el diagnóstico, Davini (2008) señala que la evaluación diagnóstica, asociada a un momento evaluativo inicial, permite valorar las características socioculturales, sus capacidades, intereses, potencialidades y conocimientos previos y posibles dificultades de los alumnos. Enfatizando que la valoración puede representar al curso en general, así como a los estudiantes en particular.

En este sentido, Anijovich y Mora (2010) establecen que “para detectar conocimientos previos —que muchas veces, están en estado de teorías implícitas, conocimiento tácito y, por lo tanto, en estado inconsciente para su portador—, es necesario generar actividades que permitan su explicitación y descubrimiento, es necesario sacarlos a la luz” (p. 30).

De esta forma, las mismas autoras, manifiestan que es posible utilizar una diversidad de preguntas durante el proceso de enseñanza, pero, para que efectivamente favorezcan al aprendizaje de los alumnos, es fundamental definir con claridad que tienen que aprender los alumnos de la disciplina y qué habilidades cognitivas se espera que desarrollen. Por otra parte, señalan que las preguntas tienen distintas intenciones, “despertar el interés de los alumnos, verificar si comprendieron, promover la reflexión, estimular el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos” (p. 37).

Otra estrategia usada en las actividades de inicio es el uso de materiales que gatillen la participación de los estudiantes. Para Zabala (2000), las imágenes, favorecen las exposiciones del profesorado, dado que complementan y aclaran las ideas que se quieren comunicar, ayudando a la reconstrucción de conceptos, y aclarando las etapas de procedimientos. Son herramientas que facilitan el diálogo en clase y ayudan a centrar la atención del grupo con relación a un objeto de estudio común.

Para Anijoch y Mora (2010), las imágenes cumplen tres funciones básicas: estimuladora, informativa, o expresiva. En los casos presentados se enfatiza la función estimuladora, “una imagen estimula cuando la empleamos para atraer la atención, para provocar sensaciones o sentimientos en relación con un determinado valor o problema, para abrir la exposición sobre un tema nuevo, para explorar ideas previas de los alumnos” (p. 66). Las imágenes proporcionan una variedad de alternativas al conocimiento porque estimulan la imaginación de los alumnos, facilitando la vinculación entre lo observado y los aspectos de su mundo interno.

Llama la atención el uso de las preguntas, y las actividades de carácter preferentemente conceptual con la intención de explorar conocimiento conceptual y procedimental, dejando fuera la referencia a lo actitudinal.

Respecto a la categoría de Actividades de desarrollo, los profesores en formación proponen actividades que permitan trabajar los contenidos conceptuales y procedimentales. Para esto, se generan actividades que detallan la secuencia de tareas que deben seguir los estudiantes, a partir del análisis de una fuente de información escrita o visual. Como actividades de desarrollo, los profesores en formación plantean:

- *Se hace entrega del texto “el concepto actual de democracia”, dando unos minutos de lectura individual, solicitando que subrayen ideas principales, así como palabras que pudiesen dificultar su comprensión las cuales serán establecidas a modo de glosario.*  
*Se solicitan a nivel general las ideas principales del texto, de forma ordenada se desarrollará una dinámica en el que cada párrafo será leído en voz alta por un alumno diferente. Al concluir se infieren los conceptos claves de cada párrafo dedicando la explicación pertinente por cada uno de estos.*  
*Para el análisis global del texto se requerirá de la participación completa del curso, generando una dinámica de inferencia de ideas principales y análisis de conceptos. Esto propiciará una reflexión a modo de conclusión en el que se relacione los principales elementos constituyentes de la democracia con nuestro sistema político (P1, clase 1)*
  
- *Actividad: Leo, comprendo y aprendo.*  
*La actividad se enfoca en los hechos históricos que dieron paso al inicio de la Edad Moderna. Las estudiantes responden dos preguntas: ¿Por qué piensan que la revalorización de la Antigüedad clásica favoreció el surgimiento de un nuevo interés por el ser humano? ¿Qué relación tendrá con la denominación de “Renacimiento”?*  
*Las estudiantes trabajan con tres fuentes bibliográficas del mismo tema, pero de distintos autores para que puedan elaborar una respuesta más completa, la actividad está planificada para que trabajen tríos, de esta manera se propicia el debate, la colaboración, resolución de conflictos y el compartir las ideas. Se espera que las estudiantes generen conocimiento a partir de las lecturas, analizando los hitos que marcaron la edad moderna, como el descubrimiento de América, la revalorización de la antigüedad clásica, y el pensamiento antropocéntrico. Las respuestas deben ser anotadas en el cuaderno de cada estudiante. Una vez realizado esto, se realiza una síntesis de la clase y se atienden las preguntas que puedan surgir (P4, clase 1)*
  
- *Actividad La Historia en Fotos. La presente actividad se enfoca en el contexto político y cultural europeo a comienzos del siglo XX, puntualmente en las rivalidades entre los estados y la formación de alianzas, el armamentismo, el desarrollo artístico y científico y la pujanza económica. Se formularán dos preguntas iniciales: ¿Cómo era el mundo occidental a comienzos del siglo XX? ¿Cuál era el escenario político? Atendiendo a la amplitud de las preguntas, la actividad se enfocará en los tópicos específicos señalados, con la finalidad de ayudar a los y las estudiantes a responder dichas preguntas. Se entrega a cada estudiante una breve reseña, y se proyectará un fragmento del documental “La Historia del Siglo XX, Capítulo 1: El comienzo de un siglo” ([https://www.youtube.com/watch?v=7ylyK\\_3WSps](https://www.youtube.com/watch?v=7ylyK_3WSps)). Posteriormente se proporcionará una plantilla a cada estudiante, conformada por dos columnas. En*

*la primera se presentarán una serie de fotografías y fuentes iconográficas y en la segunda, un espacio en blanco, con la finalidad que consigne el tópico respectivo. La idea es que los estudiantes, de manera individual, logren inferir, a partir de las fuentes fotográficas e iconográficas, los diferentes tópicos abordados. Finalmente, responden a las preguntas iniciales, a partir de la información consignada en la tabla. Para facilitar la comprensión durante el desarrollo de la actividad la docente realizará labores de apoyo, participando de la actividad mediante la orientación y aclaración de dudas que se generen (P9, clase 1)*

Desde las actividades de desarrollo propuestas por los profesores en formación, se destaca que estas proponen trabajo con fuentes para la enseñanza del contenido disciplinar, especificando las instrucciones que facilitan su desarrollo. En este sentido, Sáiz (2014), señala como habilidad de la disciplina presentar el pasado histórico como una realidad abierta y por investigar, “un pasado que se ha de indagar a partir de problemas a usar sobre las fuentes como restos escritos o materiales producto de ese mismo pasado. Un pasado que se ha de reconstruir con narrativas derivadas de evidencias o pruebas históricas fruto de la búsqueda, selección y adecuada interpretación de fuentes” (p. 85).

Saiz (2014) y Álvarez (2020), reconocen que utilizar fuentes históricas implica enseñar a preguntar históricamente a las fuentes. Para ello se hace necesario habituar a los estudiantes a leer e interrogar analíticamente las fuentes, yendo más allá de la descripción explícita que éstas ofrecen.

Para Álvarez (2020), el análisis de fuentes moviliza las competencias cognitivas relacionadas con “obtener información explícita e implícita por inferencia, analizar y contrastar críticamente las fuentes para interpretar, evaluar la información en su contexto, asumir la existencia de distintas interpretaciones historiográficas como rasgo distintivo del conocimiento histórico” (p.445).

Desde el punto de vista de Zabala (2000), el texto escrito favorece la disposición de aprender del alumno, para lo que es imprescindible determinar experiencias, contraposición de ideas que susciten la actividad mental que exige la comprensión de los conceptos y principios a aprender. Para estas tareas habrá que contar con materiales que faciliten la consulta, la exploración bibliográfica, el contraste entre diferentes opiniones, etc., en relación al uso de filmaciones o grabaciones de vídeo.

En este sentido, como se evidencia en las actividades reportadas en los portafolios, el análisis de fuentes se transforma en una habilidad, que permite trabajar en la comprensión del significado de un contenido conceptual, para ello se hace fundamental como lo señala Zabala (2000) enseñar el contenido procedimental, donde las actividades para alcanzar la habilidad consisten en la repetición de acciones ordenadas, secuenciadas según su complejidad como la comprensión lectora o la investigación.

Es pertinente destacar, además, que de acuerdo a la descripción de las actividades de desarrollo el profesor en formación asume un rol mediador entre los alumnos y los contenidos por aprender, espacio donde la evaluación formativa desde la perspectiva de Davini (2008), acompaña las distintas actividades de aprendizajes de los alumnos y orienta para tomar decisiones en la marcha.

La descripción que se hace de las actividades por parte de los profesores en formación, confirma de acuerdo a lo planteado por Zabala (2000) la noción de evaluación reguladora

ocupada del “conocimiento de cómo aprende cada alumno a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje para adaptarse a las nuevas necesidades que se plantean” (p.208).

En relación a la categoría de Actividades de cierre, los profesores en formación la explicitan en sus portafolios como actividades para finalizar una secuencia didáctica. En este sentido, los docentes implementan actividades que demandan al estudiante la elaboración de un producto final, en donde puedan evidenciar el aprendizaje logrado y le permita al profesor valorar ese desempeño en relación a los objetivos propuestos. Respecto a las actividades estas constituyen fundamentalmente trabajos de investigación que luego deben dar a conocer a través de exposición oral o escrita. Como actividades de desarrollo, los profesores en formación plantean:

- *Diseñar una infografía virtual mediante el programa “Publisher”.*  
*Se organiza al curso en duplas de trabajo, y se les proporciona dos documentos, el primero corresponde al texto “Pauta de elaboración infografía”, en donde se menciona qué es una infografía, su estructura y ventajas de esta herramienta visual. El otro documento, da cuenta de las instrucciones, formato y sugerencias para el desarrollo de la infografía. En el laboratorio de computación del establecimiento, cada equipo deberá elegir dos expresiones culturales renacentistas e investigar sobre el autor de estas obras, contexto histórico, su finalidad y temática. Las y los estudiantes pueden guiar su investigación en base a cinco aspectos: Reseña biográfica del autor, Contextualización histórica de las obras, finalidad y temática de la obra, análisis de las expresiones culturales centrado en las inquietudes intelectuales y pensamiento Humanista en la obra artística. Los datos e información obtenida, deberá ser organizada en un documento Word. Para luego crear una infografía con el programa “Publisher”, ilustrando las obras artistas elegidas y exponiendo sus análisis respectivos. Cada infografía se evaluará mediante una escala de apreciación, considerando aspectos formales, estéticos, contenidos conceptuales y fundamentación del análisis (P5, clase 5)*
  
- *Actividad. “Cambio de roles, estudiantes a la docencia”. Duración 80 minutos.*  
*En la presente sesión se da comienzo a la exposición de resultados de los diferentes trabajos investigativos. Se disponen las siguientes instrucciones generales: Cada grupo dispone de 15 minutos para realizar su exposición; una vez finalizada la exposición, se da espacio para que la audiencia genere 3 preguntas para aclarar dudas; los grupos oyentes deben tomar apuntes de las diferentes presentaciones (será parte de la evaluación final); en caso de generarse una interrupción, se generará un descuento de cinco décimas de la calificación final.*  
*En lo que respecta al rol docente durante la clase, este se remitirá a la evaluación de las diferentes presentaciones y la generación de una retroalimentación al grupo en cuestión, identificando fortalezas y aspectos a mejorar (P7, clase 5)*
  
- *Actividad: “Periódico en aula”.*  
*La presente actividad aborda el impacto de la Primera Guerra Mundial en la sociedad civil y sus consecuencias en el orden geopolítico mundial. Los y las estudiantes, conformados en equipos de trabajo y apoyados con todo el material recopilado a lo largo del desarrollo de la presente subunidad, deberán crear y redactar un periódico. El periódico elaborado por los estudiantes deberá*

*contemplar diversas secciones (Política, economía, deporte, tendencia, sociedad y cultura, etc), En lo relativo a los aspectos formales, esta actividad será realizada en la sala de computación, para que así los estudiantes tengan por una parte la posibilidad de buscar y profundizar la información con la que disponen; y por otra puedan utilizar a su elección plantillas para crear periódicos presentes en la Web (P9, clase 5)*

Las actividades de cierre presentadas, buscan validar el aprendizaje conceptual y desarrollo de habilidades en los alumnos, de esta forma el trabajo con fuentes está estrechamente relacionado con el desarrollo del método de investigación, así como afirma Perrenoud (2004), es necesario implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento, no obstante lo que llama la atención es el tiempo otorgado para el desarrollo de la actividad, dado según el mismo autor la actividad de investigación se desarrolla generalmente en varios episodios, porque requiere tiempo para su ejecución, dado que tiene etapas y demanda la movilidad de una serie de habilidades y actitudes para su ejecución.

Reconociendo el potencial de este tipo de trabajos, Davini (2008 y 2015) especifica que el método de investigación didáctica enseña a los alumnos a procesar activamente las informaciones, por medios de metodologías y conocimiento propios de las disciplinas. Enfatizando que esta metodología está orientada al desarrollo de habilidades de pensamiento profundo que implica buscar, seleccionar, analizar y organizar información.

De la misma forma, Anijovich y Mora (2010) señalan que los alumnos tienen que realizar actividades que favorezcan el desarrollo de la capacidad de verse a sí mismos como sujetos productores de conocimiento, así, las estrategias de exploración permite que los estudiantes indaguen aspectos que son de su interés vinculados al tema de la unidad didáctica que se está estudiando.

Albert, Gutiérrez y Fuentes (2011), señalan que para desarrollar el trabajo de investigación histórica es necesario aplicar un método de trabajo sistemático siguiendo una secuencia de etapas. Los mismos autores plantean que el rol del profesor es fundamental, convirtiéndose en un guía del proceso de investigador asistiendo a los alumnos en la ejecución de la actividad.

El proceso de desarrollo y producto final de la actividad durante la unidad didáctica permite evaluar el aprendizaje de cada estudiante relación con los objetivos de aprendizajes determinados. Davini (2008), define esta síntesis de enseñanza como evaluación recapituladora, dado que permite validar el aprendizaje de los alumnos una vez terminada la secuencia de enseñanza, completando una valoración de todo el proceso.

### 3. Procedimientos Evaluativos

Davini (2008), afirma que la evaluación es inherente al proceso de enseñanza aprendizaje, y que el profesor constantemente está evaluando a través de la observación de expresiones, seguimiento de las actividades y rutinas. En este sentido define la importancia de la evaluación como “un proceso que valora la evolución de los alumnos hacia los objetivos de la enseñanza y sus propósitos más significativos, y que tienen efectos sustantivos en el desarrollo de los estudiantes” (p. 214). En este sentido, sostiene que la evaluación puede reorientarse, haciéndola más auténtica, para lo que es necesario

revisar las estrategias, los métodos y parámetros que pueden ser relevantes y congruentes con esos objetivos.

Relacionado al proceso evaluativo, se distingue que los profesores en formación seleccionan y emplean los procedimientos evaluativos a utilizar y lo vinculan a indicadores evaluativos que buscan valorar. En este sentido, Förster (2019), señala que es necesario que las situaciones evaluativas sean coherentes con los objetivos que se espera medir con la tarea, y que se deben concretizar para poder levantar la evidencia de dicho aprendizaje y valorar correctamente su nivel de desarrollo, donde “estos indicadores de evaluación no representan el objetivo en su totalidad, sino que son acciones que el estudiante puede hacer para demostrar su aprendizaje” (p.18).

Las Bases Curriculares (2015) definen los Objetivos de Aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales contemplando una serie de habilidades propias de las disciplinas que conforman esta asignatura y son esenciales para comprender los contenidos disciplinares. Considerando esta información es posible reconocer en los portafolios dos categorías de procedimientos evaluativos, uno asociado a las habilidades de Análisis de fuentes, y otra categoría asociada a la habilidad de Comunicación.

Los procedimientos evaluativos vinculados a habilidades de análisis se relacionan con situaciones de evaluación que demandan al alumno interpretación de diversas fuentes de información.

La habilidad de análisis y trabajo con fuentes, se contempla en los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales orientada a lograr una comprensión general de los fenómenos sociales. El trabajo con fuentes de información supone desarrollar una metodología de trabajo que permita utilizar y analizar de diversas fuentes de información, escritas y no escritas, para obtener información, formular y responder preguntas, establecer relaciones, contrastar información, elaborar conclusiones y resolver problemas (Bases Curriculares, 2015).

Dentro de esta categoría, se encontraron los siguientes procedimientos evaluativos asociados a sus respectivos indicadores de evaluación:

Tabla 4 Procedimientos e indicadores de evaluación

Procedimientos evaluativos	Indicadores de evaluación
Análisis de texto escrito, Análisis de imágenes (P3, clase 5)	Caracterizan mediante el análisis de diferentes fuentes el humanismo y el Renacimiento como corrientes culturales centradas en el ser humano, estableciendo elementos de continuidad y cambio con otros momentos de la historia.
Análisis de fuente visual (P8, clase 5).	Analizan y comparan, basándose en fuentes dadas, la situación política general de Chile bajo la dictadura cívico militar.
Investigación con fuentes primarias (P 10, clase5)	Explican los procesos de organización de algunos Estados nacionales en América Latina, centralismo-federalismo, coexistencia de diferentes tradiciones culturales al interior de las

	nuevas repúblicas), estableciendo elementos de continuidad y cambio con el presente.
--	--

(Fuente. Elaboración propia, 2021)

La categoría referida a procedimientos evaluativos asociados a la habilidad de comunicación se refiere a situaciones evaluativas que convocan al estudiante a desempeñar una actividad, donde de manera individual o grupal crea un producto que luego da a conocer de manera escrita u oral.

La habilidad de comunicación, se contempla en los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y busca fortalecer entre los alumnos la capacidad de comunicar a otros los resultados de sus observaciones, descripciones, análisis o investigaciones, por medio de distintas formas de expresión oral y escrita (Bases curriculares, 2015).

En esta categoría se encontraron los siguientes procedimientos evaluativos asociados a sus respectivos indicadores de evaluación:

Tabla 5 Procedimientos e indicadores de evaluación

Procedimientos evaluativos	Indicadores de evaluación
Confección de un cuadro comparativo. (P4, clase 4)	Comparar la sociedad medieval y moderna considerando todos los aspectos tratados en las clases anteriores, estableciendo elementos de continuidad y cambio.
Infografías de arte. (P5, clase 5)	Analizan, ilustrando con diversas obras de la época, la centralidad del ser humano, el interés por la naturaleza y otras inquietudes de los intelectuales y artistas del humanismo renacentista.
Exposición de resultados (P7, clase 5)	Explican los resultados de sus respectivas investigaciones, vinculando el conocimiento histórico con la actualidad.
Construcción de un Mural (P10, clase 1)	Describen los procesos de difusión de las ideas republicanas y liberales del siglo XIX, mediante el uso de criterios de escala, sucesión y simultaneidad, reconociendo su influencia en la construcción de la institucionalidad política nacional.

(Fuente. Elaboración propia, 2021)

Se debe hacer notar que, considerando los indicadores de evaluación, tanto en los procedimientos evaluativos de habilidades de análisis de fuentes como en los de habilidades de comunicación se tiende a favorecer la valoración de contenidos conceptuales y procedimentales. Para Zabala (2000), la evaluación de los contenidos conceptuales, está avalada en actividades donde el estudiante puede demostrar de mejor forma su conocimiento, lo que implica la observación del uso de cada uno de los conceptos en diversas situaciones, e incluso en su uso en explicaciones espontáneas. Así, de acuerdo al mismo autor, “la observación del uso de los conceptos en trabajos de equipo, debates, exposiciones y sobre todo diálogos, será la mejor fuente de información del

verdadero dominio del término y el medio más adecuado para poder ofrecer la ayuda que cada alumno requiere” (p. 214).

Siguiendo al mismo autor, los contenidos procedimentales implican saber hacer, y el conocimiento acerca del dominio de este saber hacer sólo se puede averiguar en situaciones de evaluación que permitan el traslado a la práctica de dichos contenidos. En este sentido, las situaciones evaluativas apropiadas para “conocer hasta qué punto saben dialogar, debatir, trabajar en equipo, hacer una exploración bibliográfica, utilizar un instrumento, orientarse en el espacio, etc., únicamente es posible mientras los alumnos realicen actividades que impliquen dialogar, debatir, hacer una investigación, etc.” (p.216).

## **CONCLUSIONES**

La Formación Inicial Docente ha avanzado en la incorporación de áreas de formación prácticas que contribuyan a la construcción del saber profesional del futuro profesor. El desafío es formar profesores que además de dominar el contenido de la disciplina que enseñan, estén dotados de competencias que les permitan gestionar la acción pedagógica. De esta forma, en los procesos de práctica profesional se torna fundamental las decisiones que toma el profesor sobre el cómo enseñar en los momentos de diseño, implementación y evaluación. A la luz de estos planteamientos y los resultados obtenidos es posible arribar a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, las decisiones sobre las metodologías y estrategias de enseñanza tomadas por los profesores en formación en sus procesos de práctica profesional enfatizan el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje y se asocian a su carácter constructivista, enfatizan la resolución de problemas y el trabajo en colaboración. A cada una de estas se les atribuye ciertas características que dan sentido y justifican su implementación en el aula.

De esta forma, la selección de la metodología constructivista deja entrever la relevancia otorgada a los conocimientos previos de los alumnos, un rol activo y participativo del estudiante en su proceso de aprendizaje complementado con un rol mediador por parte del profesor. No obstante, no es posible determinar la utilidad otorgada a los conocimientos previos de los estudiantes para la práctica de cómo enseñar, es decir, no queda claro si su reconocimiento permite modificar la secuencia didáctica diseñada en función de la progresión de los objetivos de aprendizajes o como se consideran en el trabajo docente las representaciones conceptuales, actitudes y habilidades con las cuales el estudiante se inserta en su proceso de aprendizaje. Respecto a los roles asignados, es posible determinar que existe un esfuerzo por parte de los profesores en formación de dar al estudiante mayor protagonismo en su aprendizaje, que se puede evidenciar a través de las diferentes actividades implementadas durante las clases. En relación a la metodología de proyectos, se deja entrever la importancia que los profesores en formación le otorgan al rol activo y a la autonomía del estudiante para lograr el aprendizaje. Sin embargo, al revisar las actividades propuestas, no queda claro cómo se promueve la autonomía de los estudiantes en el aula, puesto que no se evidencian espacios para la elección de temas, actividades, recursos o espacios pedagógicos que promuevan el interés por aprender y la autorregulación. Respecto a las metodologías colaborativas, se concluye que estas son entendidas por los profesores en formación como estrategia de enseñanza que favorecen

el aprendizaje entre pares a través del diálogo y el desarrollo de algunas actitudes, pero al revisar las actividades descritas en los portafolios se habla de trabajos en grupo o equipos de trabajo sin reconocer los criterios de organización ni el valor que la diversidad les otorga a los escenarios de aprendizaje.

En segundo lugar, las actividades de enseñanza que los profesores en formación detallan en su portafolio de práctica, tienen relación con los distintos momentos de la secuencia didáctica, además, la descripción de estas actividades permite concluir que el profesor en formación les otorga además un uso evaluativo durante el proceso de enseñanza. Así, se distinguen actividades de inicio con énfasis en el diagnóstico, actividades de desarrollo con evaluaciones de carácter formativas y actividades de cierre- sumativas. No obstante, estas últimas se refieren más a actividades de evaluación final de la unidad que a actividades de cierre de la clase. También es posible concluir que las actividades más utilizadas en la práctica de cómo enseñar proponen el uso de preguntas, el análisis de fuentes (visual o escrita) y trabajos de investigación, constituyéndose como actividades significativas, dado que son propias de la didáctica de la disciplina. Así mismo, es relevante destacar las orientaciones que los profesores en formación detallan para el desarrollo de las actividades enfatizando el rol activo que deben desempeñar los alumnos para su ejecución. No obstante, en la descripción de las actividades no se hace mención sobre la gestión y uso pedagógico del tiempo, recursos, espacios y organización de los alumnos que confirmen lo declarado. Por otra parte, si bien las actividades están orientadas a desarrollar conocimiento conceptual y procedimental asociados a la disciplina, es necesario que los profesores en formación avancen en la enseñanza y desarrollo de actitudes asociadas a la disciplina más allá de su declaración en el diseño de clases. Así también, sería interesante que se diseñaran y aplicaran actividades y recursos pedagógicos que permitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento temporal - espacial y pensamiento crítico.

En tercer lugar, respecto a los procedimientos evaluativos es posible concluir tras la revisión de los portafolios de práctica profesional que los profesores en formación utilizan una diversidad de alternativas para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes. El análisis permite por una parte, vincular los procedimientos evaluativos con las habilidades propias de las asignaturas determinadas en las bases curriculares, como es la habilidad de análisis y trabajo con fuentes, y habilidad de comunicación, y por otra parte, permite vincular cada procedimiento con un indicador evaluativo, lo que es valorable y significativo dada la coherencia entre los propósitos evaluativos, las actividades asignadas y desempeños que se quieren valorar en los estudiantes. Si bien es posible determinar que la evaluación de los aprendizajes está presente en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la secuencia de actividades que permiten realizar evaluaciones diagnósticas y formativas, los profesores en formación tienden a relacionar los procedimientos evaluativos asociándolos a actividades de cierre de la unidad, por lo tanto, vinculándolos a una evaluación integradora y sumativa. También es posible verificar que la evaluación es aplicada por el profesor y que se avalúan principalmente conocimientos conceptuales y procedimentales. De esta forma es necesario que los profesores en formación den mayor valor y uso a la información que se recoge en la evaluación diagnóstica y formativa, incorporen en sus prácticas instancias de coevaluación y autoevaluación, así como la evaluación de contenidos de carácter actitudinal, dando mayor coherencia con las metodologías y estrategias de enseñanza implementadas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Albert, M., Gutiérrez, J. y Fuentes C. (2011). “La realización de un tema de investigación escolar histórico o social”, en J. Prats (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (p.151-165). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Álvarez, H. (2020). “Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico”. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVI ((Número especial 2), 442-459
- Anijovich R. y Mora S. (2010): *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Ávalos, B. (2002): “Profesores para Chile, Historia de un proyecto”. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. (2015). Ministerio de Educación de Chile.
- Camilloni, A. (2007): *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (2015). *La Formación en la Práctica Docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Domingo, A. y Anijovich, R. (2017). *Práctica reflexiva: Escenarios y horizontes*. Argentina: Aique grupo Editor.
- Fernández March, A. (2004). “El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional”. *Educación*, 33, 127-142.
- Förster, C. (2019). “Alfabetización evaluativa de los docentes” en *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes* (p. 13-42). Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Hirnas, C. (2014). “Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores”. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial. pp. 127-143.
- MINEDUC (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media: Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile.
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial la Muralla.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Editorial GRAÓ.

Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 83-102.

Ruiz, C. (2010). La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y Oportunidades. *Revista Complutense de Educación* Vol. 21, Núm. 1, 173-188.

Sáiz, J. (2014): “Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico”, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 29-1, 83-99

Sánchez, G. (2013). *Aprender a enseñar, situando las tareas del profesor*. Chile. LOM.

Sánchez, G. y Jara, X. (2018). “Habilidades profesionales asociadas a la docencia. Fijando posiciones de profesores en formación”, *Sophia Austral*, N° 22, 247-269

Zabala. A. (2000). *La práctica educativa. Cómo Enseñar*. España: Editorial Graó: España.