

## ***El conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial del profesorado en historia. Una investigación centrada en las primeras prácticas de aula***

Sonia Bazán<sup>1</sup> | Silvia Zuppa<sup>2</sup>

### **Resumen**

En este artículo presentamos el recorrido realizado en conjunto, entre el Grupo de Investigaciones en Enseñanza de la Historia (GIEDHIS) y la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A través del desarrollo de nuestros proyectos nos proponemos identificar, categorizar y abordar problemas acerca de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia, reconociendo como categorías centrales a desarrollar las de *“conocimiento didáctico del contenido”*<sup>3</sup> y *“acción y razonamiento pedagógicos”*, en un interés por producir instancias potentes de formación que conciben a la enseñanza como un oficio (Litwin, 2008) y como arte de representación (Sarason, 2002). En este artículo, incluimos fragmentos de investigaciones dirigidas a evaluar e

### **Summary**

On this article we develop the work displayed between our researching group about History Teaching (GIEDHIS) and the course on teaching practicing. Connected to assessments on teaching historical thinking we analyze cases between 2012-2014. Pointing on classes designs, assessments tasks, methodology, learning and teaching models, stages of history reconstruction we organize our text on analyzing how practicing teachers transform the history content into a teachable one. Recognized as central categories to develop of “pedagogical content knowledge” and “action and pedagogical reasoning” in an interest in producing powerful training bodies that conceive of teaching as a profession (Litwin, 2008) and as an art of representation (Sarason, 2002). In this article, we include fragments of research to evaluate and interpret teaching practices

interpretar las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por los estudiantes (futuros docentes), entre las cohortes 2012-2014. Problematizaremos a partir de instrumentos de evaluación propios, futuros entrelazamientos entre las situaciones de enseñanza desarrolladas por los practicantes de Historia y posibles líneas de investigación que parten del reconocimiento de las intervenciones áulicas y plantean retroalimentaciones en el desarrollo de la formación inicial de los profesores de Historia.

**Palabras claves:** Conocimiento Didáctico del Contenido - Enseñanza de la Historia - Enseñanza Situada - Formación del Profesorado.

carried out by students (future teachers), between 2012-2014 cohorts. We will problematize from own instruments of assessment, future entanglements between teaching situations developed by practitioners of History and possible lines of research based on the recognition of classroom interventions and pose feedback in the development of the initial training of history teachers.

**Key words:** Pedagogical Content Knowledge - Teaching History - Teaching Context.

Fecha de recepción: 21/06/16 Primera Evaluación: 30/07/16 Segunda Evaluación: 30/8/16 Fecha de aceptación: 30/8/16
---

## **Soportes dinamizadores e integradores de la propuesta del equipo**

Poder aportar a una mejor calidad de la enseñanza, constituye uno de los objetivos de las orientaciones pedagógicas de las políticas educativas vigentes. Desde esta perspectiva, se concede una centralidad al papel de los profesores<sup>4</sup> para la consecución de tal objetivo. Reconociéndonos parte responsable de la formación de profesores en Historia, nuestra atención se dirige así, al espacio de la práctica de la enseñanza en la formación inicial de los profesores. En este sentido, el trabajo que desarrollamos en el Grupo está imbricado con el proceso de formación y período de prácticas. Las mismas parten de una concepción que implica un proceso que sitúa a los futuros docentes como responsables de elaborar el conocimiento teórico y práctico necesario para el futuro ejercicio de la enseñanza. Entre la formación inicial y el desarrollo profesional, pretenden situarse las investigaciones que se llevan adelante, dando lugar a proyectos de tesis centrados en los usos culturales adolescentes, el desarrollo del pensamiento histórico y la escritura y la lectura en las clases de Historia y Ciencias Sociales en el nivel secundario.

A través del desarrollo de nuestros proyectos de investigación, pretendemos identificar, categorizar y abordar problemas de la Historia y de la Didáctica Específica, reconociendo como categorías centrales las de:

*“conocimiento didáctico del contenido”<sup>5</sup> y “acción y razonamiento pedagógicos”* (Shulman, 1987) en un interés por identificar el grado de dificultad con que los estudiantes avanzados y docentes noveles ponen en juego el dominio de la disciplina y la transformación de los contenidos en representaciones pedagógicas<sup>6</sup>.

Desde la perspectiva metodológica hemos desarrollado prioritariamente estudios cualitativos interpretativos. En el primer bienio nos centramos en el análisis bibliográfico y documental mientras que, en los siguientes prestamos mayor atención al estudio de prácticas en contexto, mediante la observación y las entrevistas.<sup>7</sup> La investigación desde un enfoque interpretativo (Erickson 1997:195-199; 222-223), como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios actores, implicó también la construcción de una lectura de esos significados, entre lo general y lo particular, los detalles inmediatos y la teoría relevada. La población que ha participado de nuestras indagaciones ha sido los estudiantes de las cohortes 2011-2014 del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Entre las técnicas desarrolladas, recuperamos los grupos de reflexión<sup>8</sup> iniciados en el año 2011, basados en el marco propuesto por Edelstein (2011) y Barbier (1999) así como las encuestas y grupos focales centrados en los estudios realizados por Ferry (2008) y Porta (2012). Conectadas con estas técnicas, la información registrada y las descripciones densas obtenidas de los

procesos ocurridos dentro o fuera de las instituciones educativas han sido tratadas desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2011: 26). Esto permitió discutir y documentar lo no documentado en la realidad social y de esta manera dejar testimonio escrito y público de lo relevante atendiendo a sus significados. Creemos que, a partir de esto, se logra un conocimiento que se construye en el proceso del trabajo docente en relación a las biografías de vida y/o profesionales de los profesores/practicantes, que nos remite a saberes incorporados por la historia de cada docente/practicante que adquiere significatividad y sentido en el aula. Rockwell completa esta afirmación cuando diferencia el saber pedagógico y el saber docente que por lo general no se documenta. Esto justifica la pertinencia del registro etnográfico, como una forma de hacerlo visible y audible y se expresa cuando los maestros comparten una reflexión sobre su quehacer, reflejando los saberes propios y las concepciones de su trabajo (2011:27).

Proponer un desarrollo de investigaciones en el campo de la Didáctica de la Historia demanda transformar en objeto de investigación, situaciones vividas cotidianamente por quienes formamos parte del grupo de trabajo. Transformar las aulas de Historia, nuestro contexto “natural” en espacios de investigación, sistematización y categorización es el desafío metodológico abordado tanto al ámbito universitario como en el del nivel secundario.

Por otra parte, nos planteamos promover la integración de nuestro grupo en redes de trabajo sobre Didáctica de la Historia. En este sentido, destacamos nuestra incorporación a la red APEHUN (Asociación de Profesores de enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales), a partir de la cual se fortalecieron los vínculos institucionales y las vías de difusión y publicación de futuras producciones del grupo.

Otro ámbito de difusión en la línea de *Literatura, cine e imagen en la enseñanza de la Historia*, fue el Festival Internacional de Cine Independiente de Mar del Plata (Marfici) realizado en el mes de Agosto de 2014, en relación con los productores del Documental *Héroe Corriente*. Resultante de este trabajo entre realizadores locales y nuestro grupo ha sido la publicación de un cuadernillo didáctico para el aula de Historia que se difunde gratuitamente entre las escuelas.

## **II – Soportes conectores entre la didáctica específica y la preparación para las prácticas del profesorado durante la formación inicial de profesores.**

La cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata (UNMDP), es una asignatura anual, que se encuentra al finalizar el Ciclo de Formación Docente (CFD). El primer cuatrimestre se dedica al dictado de las clases teóricas, los trabajos prácticos y las observaciones de clases en el

nivel secundario. Durante el segundo cuatrimestre, los estudiantes ingresan a las aulas de los colegios secundarios de la ciudad, donde realizan sus prácticas docentes. En este tramo, además de acompañar a los y las estudiantes en las prácticas, la cátedra generó un espacio de reflexión donde los/las estudiantes/practicantes, ejercen la posibilidad de coevaluar y reflexionar su propuesta de aula, reconocer la realidad del contexto escolar y poner en juego el diálogo entre la teoría y la práctica. En este sentido, el lugar del docente observador se corre de la supervisión y cobra una dimensión diferente abriéndose un espacio de diálogo sobre las prácticas, los estilos de enseñar, el tratamiento de los contenidos y su vinculación con la enseñanza *en contexto*. A partir de los resultados de ese intercambio, la cátedra también reflexiona y propone innovaciones y cambios para llevar adelante en el cuatrimestre siguiente, tanto en el desarrollo de las clases teóricas como en los trabajos prácticos. El propósito de estas propuestas “*no es hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores*” (Zabalza, 2004).

En varios registros de los grupos de reflexión, los estudiantes del profesorado en Historia reconocen una buena formación disciplinar pero, al mismo tiempo, cuando cursan Didáctica Específica, demandan una mejor formación pedagógica poniendo en evidencia una percepción instrumental de la Didáctica específica, desvinculándola de su carga teórica, metodológica y de sus relaciones con la

historiografía. Dando cuenta a este tipo de pedidos, el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de nuestra universidad, tuvo entre su oferta académica el Seminario “Comprender y enseñar historia argentina reciente. Del derrocamiento de Perón al *que se vayan todos*, 1955-2001”, a cargo de la Dra. Marcela Ferrari. Desde allí se solicitó participación de nuestra cátedra en la realización de una experiencia dentro de la Facultad. Esa experiencia se sostuvo desde la cátedra de Historia Argentina tanto en el curso anual como en cursos de universidad de verano o cursos de capacitación a docentes en ejercicio.

Al año siguiente, en el 2013, la cátedra de Historia Universal General IV –Contemporánea- y la nuestra, a través de diferentes miembros, participamos del desarrollo de otra experiencia de integración entre contenidos disciplinares y su enseñanza. El curso se denominó: “Violencia de Estado, entre Treblinka y el Gulag. Historiografía y enseñanza.” El abordaje se centraba en la problematización sobre la objetividad de la fotografía, su rigor testimonial, su condición polisémica, la posibilidad o no de la lectura del mensaje iconográfico; cuestiones de orden teórico y metodológico cercanos y nutridos por otros campos como el arte, la estética y la semiología. Pudimos reflexionar sobre elementos que revelaran y contribuyeran a valorar la formación integral y la mirada transdisciplinar del profesor de Historia. La propuesta presentó un desafío en los términos de poder operar con los núcleos disciplinares a partir de representaciones

visuales. A pesar de ser un proceso lento, podemos reconocer que otras cátedras de la formación disciplinar requieren de nuestro aporte<sup>9</sup> a partir de los avances logrados.

### **III – Soportes instrumentales en la investigación.<sup>10</sup>**

El Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) se conformó en el año 2010. Está compuesto por miembros que han recorrido diversos tramos de investigación en el campo disciplinar de Historia, Literatura, Filosofía, Antropología, Pedagogía y Didáctica. Nos proponemos abordar la enseñanza de la disciplina desde una mirada multidisciplinar. La creación de este grupo significó instalar, en la Facultad de Humanidades, la preocupación por el conocimiento didáctico de los contenidos y, por tanto, iniciar investigaciones en un área de vacancia en el nivel superior y en nuestra facultad.<sup>11</sup> En las etapas transcurridas a lo largo de los diferentes proyectos de investigación, nuestras indagaciones han girado en torno a la formación inicial del profesorado. El próximo tramo del equipo estará centrado en cuestiones asociadas al desarrollo profesional. Podemos distinguir las siguientes etapas dentro del trabajo del equipo:

#### **Etapa 1: Formación Inicial del grupo (2010-2011). Instrumentos desarrollados.**

- Encuesta inicial a los cursantes sobre expectativas acerca de la asignatura, de sus futuras prácticas y opciones profesionales (2010)

- Implementación de los grupos de reflexión quincenales. Temáticas específicas vinculadas al desarrollo de las prácticas. Desgrabación, identificación de categorías y análisis (2011).

- Presentación de informe final de los practicantes con inclusión de autoevaluación general (2011).

#### **Etapa 2: Entre la cátedra y el grupo (2012-2013)**

Se llevó adelante una experiencia de trabajo entre dos cátedras durante todo un cuatrimestre: a) Historia Argentina Reciente y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza (2012). b) Historia Contemporánea y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza (2013). Eje abordado: desarrollo de trabajo con fuentes narrativas, imágenes (fotografía y cine), Historia, memoriales y museos.

Inclusión de los miembros del grupo en la profundización de uso de fuentes y recursos. Se realizaron Grupos focales sobre la experiencia.

-Inscripción de varios miembros de la Cátedra y el Grupo de investigación en Estudios de Posgrado: Doctorado y Especialización en Docencia Universitaria.

### **Etapa 3: Ensayo de interpretaciones y resultados I (2014-2015)**

-Implementación de Diario de clases a partir de una metodología narrativa. En una etapa inicial recogimos datos con la consigna de registrar por escrito cómo se sienten luego de cada clase, dando cuenta de la experiencia transcurrida. En este sentido, el trabajo se centró en el análisis de recurrencias, ausencias y marcas de aprendizaje en los practicantes. Es intención ocuparnos de analizar las dudas y problemas que se plantean a los alumnos, lo que Zabalza (2011) menciona como dilemas o situaciones multipolares. La intencionalidad estará asociada a hacer foco en el siguiente interrogante: ¿cómo piensa el docente cuando está enseñando? Esto significará mirar de cerca su práctica y hacerla exitosa (en el sentido de una buena práctica) a partir de instrumentos innovadores.

-Desarrollo de instrumento de evaluación Protocolo de Evaluación de Prácticas en Enseñanza de la Historia PEPEH. Aporte de los observadores para la construcción del instrumento y la evaluación de las prácticas.

### **Etapa 4: Ensayo de interpretaciones y resultados II (2016 en adelante)**

-Redistribución de las clases teóricas y prácticas en pos de generar trabajos específicos en torno al proceso de razonamiento y acción pedagógicos.

-Asignación de períodos históricos determinados a miembros del grupo de

investigación a fin de ser nexos entre la formación disciplinar y la formación docente inicial.

En el apartado siguiente presentaremos retazos narrativos que están asociados a dos instrumentos centrales en nuestras investigaciones: el diario de clases y el protocolo de evaluación de prácticas de enseñanza en Historia.

#### **III.1. El Diario de clases, metodología narrativa.**

La implementación del diario de clases fue a partir del cruce de la información obtenido en las encuestas iniciales y los resultados de los grupos de reflexión. Si bien en los encuentros de los grupos se reflexiona sobre las prácticas, se produce un descentramiento por parte de los practicantes que se atreven a deconstruir los recorridos y compartir las vivencias con sus compañeros y docentes, faltaba en algunos de los casos, que tomen mayor conciencia de sus actos, que se pongan en marcha iniciativas de mejora, que haya una aproximación analítica a las prácticas profesionales recogidas en el diario, que se fortalezca la reflexión, la escritura, que se origine un feedback inmediato y permanente y, por sobre todas las cosas, que puedan tomar decisiones didácticas. Por estas razones, estimamos necesario solicitar a los alumnos practicantes que narren sus experiencias en un marco más íntimo y personal dando a conocer qué es lo que él opina de su propia práctica.

En este sentido, entendemos por Diario de Clases lo que Zabalza (2011) define como:

*"[...] documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases. La definición resulta voluntariamente abierta para dar cabida a los diversos tipos de diarios, tanto por el contenido que recogen las anotaciones como por la forma en que se lleva a cabo el proceso de recogida, redacción y análisis de la información".*  
(Zabalza, 2011:15-16)

Así es como Nicolás, mientras hacía sus prácticas, narra en su Diario de Clase:

*"Los detalles sobre las clases practicadas, serán expuestos con intención de respetar lo más fielmente, las impresiones volcadas en ese racconto diario. Tendremos en cuenta que la idea del curso donde practicamos, se modifica dialécticamente con la transformación de la realidad y la impresión que nos hacemos de ella"*  
(DC1).

El estudiante refleja la realidad pero también, nos anticipa que la narrativa está abierta a la imaginación y al mismo tiempo a la subjetividad del narrador. En muchas oportunidades los alumnos practicantes manifiestan la existencia de prejuicios y representaciones acerca de determinadas escuelas y alumnos que concurren a esas escuelas.

El Diario de clases les permite evaluar y realizar ajustes de procesos didácticos ya que, al finalizar su clase recogen la información, la escriben y la analizan.

Así es como nuestro alumno de referencia nos dice:

*"En cuanto al contenido, pude dar lo que me propuse. Sin embargo no estoy del todo conforme con la conexión de los mismo y si entendieron lo que les explique. [...] si me parece que faltó diálogo".*

A través de la narración se pueden esclarecer ideas o maneras de diseñar la clase. Esa reflexión realizada al finalizar la clase y al evaluar los resultados permitirá tomar decisiones y poner en marcha nuevas y mejores acciones. En este sentido, Nicolás, luego de una clase, narra:

*"En esta clase la cuestión fundamental tiene que ver con lo instrumental (la manera de dar la clase o el camino recorrido). Cuando hablamos de la religión griega la utilización del mito fue adecuada. Sin embargo a la hora de explicar la arquitectura, invertir el orden hubiera sido lo adecuado. Primero trabajar con las imágenes y luego ir descubriendo cada uno de los estilos (arquitectónicos). Lo mismo ocurrió con el lenguaje. La utilización de un lenguaje coloquial, ameno a los alumnos, la forma de cuento hubiese hecho más interesante el relato"*  
(DC7)

En lo que respecta a la utilización del dispositivo narrativo asociado al diario de clase, el equipo se encuentra en una etapa vinculada a su recolección. Hemos tomado, para este artículo, un caso con el fin de poner en valor el uso de la narrativa como instrumento clave que permite indagar profundamente en dimensiones subjetivas de la formación docente. Es otra forma de descentramiento reflexivo que se complementa con los grupos de reflexión que hemos instituido hace unos

años atrás en la cátedra. A partir de la implementación de los diarios de clase, pudimos enriquecer nuestra propuesta de cátedra y promover mejores aprendizajes en la formación inicial. Al mismo tiempo nos permiten repensar opciones en la indagación del campo de la Enseñanza de la Historia y el desarrollo profesional del profesorado.

### **III.2- Un instrumento de evaluación en movimiento<sup>12</sup>.**

Desde el año 2014 hemos desarrollado un dispositivo de evaluación de proceso para las prácticas. En su puesta en práctica, anticipamos a los practicantes los criterios desde los cuales observaremos sus clases y pusimos en práctica un primer instrumento. Es a partir de una mirada etnográfica que reformulamos el instrumento con el fin de posibilitar una retroalimentación basada en criterios provenientes del contexto propio y conducente a promover una construcción profesional del desempeño docente desde los primeros momentos de entrada al aula.

Las dimensiones que componen el Protocolo de Evaluación para Prácticas docentes en Enseñanza de Historia (PEPEH), involucran la etapa pre activa, la cual se ha trabajado previamente a la práctica y la etapa de desarrollo de la propuesta. En ésta, se identifican aspectos relacionales/emocionales, de gestión/organización y los referidos al conocimiento didáctico de la Historia. La reflexión propia de la etapa pos activa queda abordada en los coloquios que

se realizan quincenalmente a partir de la sexta clase aproximadamente y de la escritura personal que se desarrolla en el informe escrito individual por parte de los profesores practicantes cuando finalizan sus horas de prácticas<sup>13</sup>.

El eje desde el cual organizamos el protocolo está asociado a los componentes o “camino” que la cátedra entiende constituyen el proceso de enseñanza del pensamiento histórico en los profesores que inician su vida profesional. En este sentido, es importante identificar desde dónde nos posicionamos para evaluar este proceso de construcción del “Hacer Historia”. Esto implica la Historia como disciplina de la inferencia, que tiene como propósito enseñar la Historia en la escuela para lograr el desarrollo de las competencias de la disciplina, en el contexto de la educación secundaria, incluyendo las situaciones particulares de los jóvenes con quienes se trabaja. Por esta razón, la enseñanza de habilidades, razonamiento histórico, búsqueda de evidencias, valoración de la información, entre otras, son valiosas a la hora de identificar cómo intervienen en las propuestas de clases de los futuros profesores.

En la construcción del protocolo, partimos de un modelo de rúbrica<sup>14</sup> que proponía calificar con bueno, regular y malo la presencia de ciertos indicadores. Nuestra opción fue redefinir algunas dimensiones atendiendo a nuestro contexto, incluimos y redefinimos dimensiones, así como algunos indicadores que sostenemos necesarios a partir de nuestras propias observaciones.

El instrumento nos permite acordar entre los docentes aspectos a observar y una opción para proponer mejoras en la enseñanza de la Historia. A continuación presentamos la composición de las dimensiones a observar. Durante el cursado de la cátedra, se incluye el trabajo con las dimensiones y componentes mencionados, ya que el Protocolo de Evaluación para Prácticas docentes en Enseñanza de Historia (PEPEH) posibilita al practicante la anticipación a las expectativas de sus docentes observadores. En el cuadro que se anexa se presenta el esquema como instrumento de observación para ser completado por los docentes observadores en cada clase. Cada observador, así como los practicantes reciben las definiciones de cada una de las dimensiones a observar.

### **III.2.1. Dimensiones a observar. Construcción del Dispositivo didáctico.**

Compuesta por: *Estructura del plan. Consistencia epistemológica y metodológica de la propuesta escrita. Planteo de problematización o de contenido estructurante para abordaje de la clase. Pertinencia de cambios realizados por el practicante en la práctica.*

**Relaciones interpersonales en contexto.** Compuesta por: *Motivación a los estudiantes. Entusiasmo del docente. Uso de la voz. Afectividad. Atención a los vínculos interpersonales. Conexión con las culturas juveniles y el*

*contexto. Ambiente de trabajo. Respeto. Diálogo. Atención a la diversidad. Inclusión del grupo completo en la propuesta. Inmersión de la clase en particular con el contexto institucional.*

**Organización de la clase.** Compuesta por: *Apropiación del escenario áulico. Orientación en la tarea. Claridad en planteo de las consignas. Interacción con los alumnos. Dominio del espacio y el tiempo didáctico. Planteo y desarrollo de rutinas de trabajo.*

**Circulación de narrativas en clase.** Compuesta por: *Uso del lenguaje específico de la Historia. Presencia de narrativas escritas o en otros soportes: textos, films, audios, multimedia. Pertinencia de exposición oral. Desarrollo de argumentación, diálogo y conexiones metacognitivas. Relación entre los materiales didácticos y propuesta de clase.*

**Inclusión de materiales curriculares.** Compuesta por *Selección pertinente de la/s fuente/s y recursos (consistencia con el plan formal de clase). Apelación a instrumentos que colaboren con la comprensión: cronologías, periodizaciones, esquemas, organizadores gráficos, entre otros. Presentación de diversidad de fuentes. Apelación multidisciplinar. Uso de soportes digitales. Aporte de materiales para planteo de Historia comprensiva y para problematización.*

**Interpretación y transformación del contenido.** Compuesta por: *Transformación del contenido disciplinar en Historia enseñada. Identificación del tratamiento del contenido planteado en la clase. Producción de consignas y actividades de acompañamiento.*

*Promoción de hipotetización, aproximación por inferencias. Identificación de la intencionalidad y acción de los sujetos en los procesos históricos. Conexión con el contexto para interpretar las acciones de los sujetos. Nivel de análisis de las fuentes y de los recursos utilizados en la clase. Tipo de empleo de la fuente (introdutoria, ilustrativa o para enseñar habilidades de análisis). Generación de situaciones para la búsqueda de evidencias a partir de las fuentes, desarrollo de conclusiones y de argumentos. Conexión entre fuentes, bibliografía y otros recursos. Vinculación entre los contenidos trabajados clase a clase. Secuenciación. Significatividad del contenido para estudiantes de escuela secundaria. Provocación de preguntas de problematización por parte de los estudiantes a partir de los planteos del docente.*

**Práctica histórica.** Compuesta por: *Construcción del relato de la Historia como producto del trabajo de historiadores para explicar el pasado. Presencia en la clase de actividades que promuevan el “hacer Historia”, discusiones, debates, escritura, análisis desde múltiples perspectivas. Desarrollo de habilidades propias del hacer Historia, ejercicios de razonamiento, deliberación y crítica. Inclusión de aportes historiográficos renovados. Planteo de debates entre historiadores. Planteo de provisionalidad del conocimiento.*

**Comprensión del contenido por parte de los jóvenes.** Compuesta por: *Consideración de los saberes previos. Trabajo con el error. Uso de analogías.*

*Apelación al diálogo y repreguntas. Expresiones de comprensión por parte de los estudiantes. Presencia de marcas de aprendizaje durante la clase o la secuencia desarrollada por el practicante.*

#### **IV- Avances en el tratamiento de las prácticas como objeto de investigación.**

La integración entre Grupo de Investigación y la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza enriquece las posibilidades de desarrollar el espacio de la práctica como un ámbito propicio para la investigación. El anclaje en la Didáctica Específica nos remite a la necesidad de avanzar en este campo a fin de identificar y categorizar problemas en la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia. Desde una perspectiva teórica, implica profundizar en las relaciones intrincadas entre la Didáctica General<sup>15</sup> y la Didáctica Específica. A lo expresado sumamos una segunda especificidad: la Didáctica de la Historia y su conexión con otras disciplinas como la Historia del Arte, la Filosofía y la Literatura. En tercer lugar, la circunscripción a la formación docente de nivel universitario como espacio prioritario en el que se realizarán las investigaciones, reconociendo que los ámbitos de acción son tanto el ámbito de educación universitaria como en la educación media.

Transformar el espacio de las prácticas en objeto de investigación posibilita al Grupo y a la Cátedra definir líneas de formación fundadas en teoría e investigaciones para los futuros docentes, en una retroalimentación necesaria. A

través de los proyectos de investigación pretendemos operativizar cambios en la práctica docente, tanto en la práctica inicial como en la de los docentes en ejercicio a partir de reposicionar la mirada institucional de la formación inicial y continua de los profesores universitarios.

Con el propósito de acompañar a los practicantes en ese nuevo ingreso a la escuela secundaria (Westhoff, 2012), diseñamos dos dispositivos de intervención. Por un lado, los

coloquios o grupos de reflexión que se desarrollan paralelamente al transcurso de las prácticas y, por otro, un protocolo de observación a partir del cual pudimos acordar en la cátedra, dimensiones a registrar. A partir de este instrumento, los docentes de las prácticas, pueden observar como equipo, acordando dimensiones vierten sus comentarios para organizar una retroalimentación que, si bien proviene de una mirada en particular, se sostiene en marcos conceptuales y los resultados de nuestras indagaciones en el campo de la Didáctica de la Historia.

### Anexo 1: Protocolo de Evaluación para Prácticas docentes en Enseñanza de Historia (PEPEH) -Grupo GIEDHIS- UNMdP.

Dimensiones PEPEH	Registro
Construcción del dispositivo didáctico	.
Relaciones interpersonales en contexto	.
Organización de la clase	.
Circulación de narrativas en la clase	.
Inclusión de materiales curriculares	.
Interpretación y transformación del contenido	.
Práctica Histórica	.
Comprensión del contenido	.
Comentario integral sobre la práctica: Coherencia entre los elementos planteados.	

#### Notas

Profesora en Historia. Doctora en Pedagogía. Docente e investigadora en la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Directora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS). Directora de la línea Didácticas específicas en el Centro en Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Miembro de APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. bazansa@gmail.com

<sup>2</sup> Profesora en Historia. Docente e investigadora. Profesora Asociada en la cátedra Didáctica Espacial y Práctica docente. Codirectora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) / Centros CeHis – Cimed, Facultad de Humanidades, UNMdP. Miembro de APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. zuppasilvia@gmail.com

<sup>3</sup> Conocimiento didáctico del contenido, se define como el modo de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros, siempre en conexión con los contenidos específicos a enseñar.

<sup>4</sup> Emplearemos el masculino para no dificultar la lectura pero entendemos la inclusión de las profesoras, las estudiantes, las adolescentes, las practicantes en cada mención por masculino.

<sup>5</sup> Conocimiento didáctico del contenido, se define como el modo de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros, siempre en conexión con los contenidos específicos a enseñar (Shulman, 1987).

<sup>6</sup> Habiendo finalizado el proyecto “Didáctica de la Historia Contemporánea II. El conocimiento didáctico del contenido en la Formación Inicial del Profesorado” se ha continuado con las actividades de transferencia y difusión de las investigaciones realizadas en torno a la enseñanza de la Shoah.

<sup>7</sup> Serán de soporte teórico metodológico las investigaciones llevadas a cabo por el grupo GIEEC de nuestra Facultad, cuya producción puede observarse sintéticamente en Revista de Educación N° 4, Año 3. Número 4, 2012. Facultad de Humanidades. UNMDP y la producción de Jiménez Lozano y Perales Mejía (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí. Méjico: Pomares.*

<sup>8</sup> Grupos de reflexión entendidos como dispositivos “*significativos que posibilitan profundizar en los aspectos personales que expresan en las prácticas docentes*”, en Anijovich y otras. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Paidós, Buenos Aires.

<sup>9</sup> En el año 2016 se desarrollará un trabajo que relaciona formación disciplinar y recursos para el tratamiento pedagógico de contenidos en los trabajos prácticos de la Cátedra de Historia Americana Contemporánea.

<sup>10</sup> Nos referimos a Didáctica de la Historia entendiendo que la formación del profesorado continúa siendo disciplinar en su base, pero entendemos que esta formación incluye la formación historiográfica y proponemos desde ahí su conexión con la enseñanza de la Historia. Reconocemos la Historia Cultural como una visión ampliada e inclusiva, que al decir de Peter Burke (2007), advierte la necesidad de estudiar las disciplinas académicas y de establecer relaciones con sus *vecinas* para establecer contrastes y lograr la identidad de la disciplina.

<sup>11</sup> Sí existen avances en la relación Didáctica General- Didácticas Específicas en algunas instituciones del país (UNLP, UNSAM, UNAS, UNCo, por ejemplo) y en el exterior (U. de Granada, U de Stanford, USP- Brasil). Esta mención solo se realiza a modo de ejemplos no pretende ser exhaustiva.

<sup>12</sup> Hemos denominado “en movimiento” ya que es un instrumento que constantemente se modifica a partir de su puesta en marcha y de la discusión reflexiva que resulta de los profesores que observan y los practicantes.

<sup>13</sup> En una etapa posterior (2016-2017), miembros del grupo desarrollarán la investigación en la línea de escritura de diarios de prácticas.

<sup>14</sup> Se trabajó inicialmente desde diseños realizados por Pianta, R.y Hamre, B. (2009), así como Stephanie van Hover, David Hicks and Stephen Cotton (2012).

<sup>15</sup> Es amplia la investigación en el conocimiento de la enseñanza y de la formación de profesores. No es el caso del conocimiento sobre el aprendizaje en el nivel superior.

## Bibliografía

BARBIER, J. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis.* UBA- Novedades educativas, Buenos Aires.

BURKE, P. (2007). *La historia cultural y sus vecinos Alteridades*, vol. 17, núm. 33, enero-junio, 2007 Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal. pp. 111-117

EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en enseñanza.* Paidós: Buenos Aires.

FERRY, G. (2008). *Pedagogía de la formación.* UBA: Novedades educativas.

HOVER, S.; HICKS, D. and COTTON, S. (2012). “*Can you make Historiography*” *sound more friendly?? Towards the construction of a reliable and validated History Teacher observation instrument*’, *History Teacher*, volumen 45, no 4, Agosto 2012. pp 603-612

NOKES, J. (2011). “*Reconociendo y atendiendo las barreras de los adolescentes para leer como historiadores*”. pp 379-404 *The History Teacher*.vol44.Nº3. Mayo 2011. Traducción de Sonia Bazán para uso de la Cátedra Didáctica especial y Practica de la Enseñanza. FHUM-UNMDP

- PIANTA, R.; HAMRE, B. (2009). "Conceptualization, Measurement, and improvement of classroom Processes: Standardized Observation can Leverage Capacity" *Educational Researcher*, vol 38, N2. Pp109-119- Disponible en <http://er.aera.net> Univ de Virginia.
- Porta, L. (Dir) (2012). *Revista de Educación*. N° 4, año 3. Abril de 2012. Facultad de Humanidades, UNMdP.
- SHULMAN, L. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57, 1, pp. 1-22.
- VAN SLEDRIGHT, B. (2014). *Thinking and understanding. Innovative designs for new standards*. Routledge, New York.
- WESTHOFF, L. (2012). "Mirando a través de los ojos del Profesor de Historia" *The History Teacher*, Volumen 45, número 4. Agosto de 2012. Traducción Sonia Bazán para uso de la Cátedra Didáctica especial y Práctica de la Enseñanza. FHUM- UNMdP
- ZABALZA, M. (2004). "Innovación en la enseñanza universitaria". En: *Contextos educativos. Revista de Educación*. Universidad de La Rioja. España
- (2011). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y de desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.