

Creencias del profesorado de secundaria básica en formación sobre la enseñanza de la historia en Chile

High school teacher trainees' beliefs about the teaching of history

Dr. Gabriel Villalón-Gálvez¹ <https://orcid.org/0000-0003-0580-1870>

Dra. Alicia Zamorano-Vargas¹ <https://orcid.org/0000-0002-5821-180X>

Profesora Eliana Moraleda-Albornoz² <https://orcid.org/0000-0002-1715-380X>

¹ Universidad de Chile

² Pontificia Universidad Católica de Chile

gabriel.villalon@uchile.cl

alicia.zamorano@uchile.cl

emmoraleda@uc.cl

RESUMEN

Objetivo: Esta investigación tuvo por objetivo analizar y caracterizar las creencias que los futuros docentes de historia, de una universidad pública del norte de Chile, poseen sobre la enseñanza de la asignatura en la escuela chilena.

Método: Utilizando la metodología cualitativa se aplicó un cuestionario a estudiantes de primer año de pedagogía en historia de una universidad pública del norte de Chile. Este instrumento estuvo compuesto por dos secciones: la primera basada en afirmaciones sobre la enseñanza de la historia y la segunda con preguntas abiertas sobre su experiencia y finalidades de la enseñanza de la historia en el nivel escolar.

Resultados: Los resultados muestran que las creencias de los futuros docentes son heterogéneas, diversas y en algunos casos contradictorias.

Conclusiones: Como conclusión de esta investigación se releva la importancia de las creencias y considerarlas para reflexionar y analizar críticamente la práctica y así transformar la enseñanza de la historia desde la formación docente.

Palabras clave: formación de profesores, enseñanza de la historia, creencias del profesorado, enseñanza de la historia.

ABSTRACT

Objective: The paper aims at analyzing and characterizing teacher trainees' beliefs about the teaching of history at high school.

Method: Following a qualitative methodology, a questionnaire eliciting history teacher trainee freshmen was used. The questionnaire was structured in two sections: the first based on statements about the teaching of history and the second with open questions about their experiences and purposes of teaching history at the school level.

Results: The results show that the teacher trainees' beliefs are heterogeneous, diverse and in some cases contradictory.

Conclusions: The researcher arrived at the conclusion that knowing teacher trainees' beliefs is important for assessing teaching practices and improving the teaching of history by bettering teaching trainee.

Palabras clave: creencias del profesorado; formación de profesores; enseñanza de la historia.

Keywords: teacher education, history instruction, teachers' beliefs, teachers' qualifications.

Recibido: febrero 2019

Aprobado: abril 2019

Introducción

La enseñanza de la historia escolar se ha centrado principalmente en la memorización de los hechos históricos y de los nombres de los grandes personajes, es decir una enseñanza de tipo tradicional (Pagès, 1994; Barton y Levstik, 2004; Villalón y Pagès, 2016). La permanencia de esta situación puede ser explicada por la escasa importancia que se ha otorgado a la influencia que tienen las creencias sobre la enseñanza durante la formación de los futuros docentes.

La evidencia entregada por la investigación acerca de las creencias indica que se construyen a través de la experiencia escolar que han vivido los futuros docentes, que son difíciles de modificar y que serán determinantes en la práctica de enseñanza que realicen los futuros docentes (Goodman y Adler, 1985; Pajares, 1992; Angell, 1998; Fives y Buehl, 2012). En la actualidad los programas de formación de los futuros docentes consideran escasamente las creencias de los estudiantes que ingresan a la carrera de pedagogía, lo que no permite trabajar sobre ellas para que estas puedan modificarse y tener impacto en las prácticas docentes.

En este artículo se aborda esta problemática a través de la investigación de las creencias que tienen los futuros docentes de enseñanza secundaria sobre la historia y su enseñanza. El interés

es caracterizar las creencias de los futuros docentes, para lo cual se aplicó un cuestionario a un grupo de estudiantes de profesorado de primer año.

La indagación sobre las creencias tiene una trayectoria importante en la investigación sobre la formación de docentes y en particular para la enseñanza de la historia. Pagés (1997) señala que conocer las creencias del profesorado de historia es fundamental para analizar y comprender las prácticas y, si es necesario, modificarlas.

Para analizar las creencias seguiremos algunas de las ideas expuestas por Pajares (1992), quien considera que éstas, también pueden ser definidas como las presunciones con las que las personas interpretan la realidad. Los fundamentos de esas presunciones son personales, en lugar de universales, y casi no son afectadas por el contraste con la realidad. Las creencias también pueden ser resultado tanto del azar, como de las experiencias significativas que vive una persona a través de su vida y por tanto hacen referencia a la visión sobre sí mismo y de los otros.

Por otro lado, las creencias se caracterizan por tener un fuerte componente afectivo y evaluativo, y han sido adquiridas a través de la experiencia o por medio de la vida en una cultura. La formación de las creencias de un individuo se encuentra asociadas a los procesos de enculturación y construcción social. Estos procesos se relacionan con tres elementos: la enculturación dada por lo general en el espacio de convivencia social inmediata, la educación vinculada a la sociedad en que se vive y la enseñanza vinculada a la escuela.

En definitiva, y en lo que interesa en este estudio, las creencias se forjan en una fuerte estructura mental y por tanto muy renuentes al cambio, además pueden ser comprendidas como subjetivas, afectivas y socialmente construidas y determinadas por los procesos de enculturación (Yilmaz, 2008).

Este trabajo se centra en las creencias porque se ha demostrado la importante función que éstas tienen sobre el quehacer práctico de los futuros docentes. Las investigaciones han mostrado que los profesores han construido sus creencias sobre la enseñanza a partir de las distintas experiencias que han tenido en torno a la acción de enseñar. Cuando se habla de la experiencia en relación con la enseñanza se toma en consideración las situaciones como estudiante y como profesor. Entre estas dos situaciones que han vivido todos los profesores, la investigación ha destacado el rol fundamental que tiene la experiencia como estudiante en la constitución de las creencias sobre la enseñanza. Lo anterior no intenta subvalorar la práctica como formadora de creencias, sino que entiende que, por lo general, los profesores en la práctica deciden teniendo en cuenta sus creencias sobre la enseñanza adquiridas durante su etapa como estudiante, por lo que en la práctica más que formar nuevas creencias permite que estas actúen y se validen a partir de la construcción de las mismas en su etapa como alumno en la escuela (Lortie, 1977; Slekar, 1998; Crowe, Hawley y Brooks, 2012).

En el caso de la formación del profesorado de historia las investigaciones se han centrado en destacar el papel de las creencias y la relevancia que tiene su tratamiento durante la formación, lo que justifica indagar en la comprensión de éstas para luego observar su actuar en la práctica. Adler (2008) indica que es fundamental estudiar las creencias con respecto a las prácticas de la enseñanza que tienen los docentes, porque podría ayudar a disminuir el abismo existente entre la teoría y la práctica. En otra investigación desarrollada en conjunto por Goodman y Adler (1985) se concluye sobre la importancia de conocer las creencias de los docentes para su formación, ya que estas son el resultado de las experiencias educativas, sociales y políticas, y determinan las decisiones de los docentes en las aulas al enseñar ciencias sociales.

Métodos

Para el desarrollo de la investigación se asume el paradigma cualitativo. Esto se realiza en concordancia con la problemática y los objetivos de la investigación. La investigación de tipo cualitativo permite conseguirlo, porque pone la atención sobre la experiencia subjetiva de los individuos en la creación del mundo social, ya que tiene como inquietud el entendimiento del modo en que el individuo crea, modifica e interpreta el mundo (Cohen y Manion, 1990). La investigación cualitativa se plantea el estudio de la realidad por lo que para investigar se debe instalar en el contexto natural, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Para la investigación, y con el fin de responder de manera directa a nuestro objetivo es que se realizó una selección de informantes, es decir una selección deliberada e intencional de un grupo de personas que se ajustan a los criterios de la investigación (Rodríguez, et. al, 1996). En el caso de esta investigación son los estudiantes que cursan el primer año de pedagogía en historia de una universidad pública chilena.

Para la recogida de la información se utilizó como instrumento el cuestionario. El cuestionario que se elaboró está constituido por dos secciones. La primera sección compuesta por 28 afirmaciones que tienen como objetivo indagar en las creencias de los estudiantes sobre la historia y su enseñanza. En esta sección el encuestado tiene cinco posibilidades de acercamiento a la afirmación pasando por: totalmente de acuerdo (TAC), de acuerdo (ACD), con dudas (CDS), desacuerdo (DSC) y totalmente desacuerdo (TDS). A cada opción se le ha asignado un puntaje de 1 a 5 puntos, lo que suma un total de 140 puntos máximos a obtener. Para la elaboración de las afirmaciones se han considerado ideas que corresponden tanto de tendencias tradicionales, como de tendencias críticas acerca de la enseñanza y la historia.

La segunda sección del cuestionario está conformada por tres preguntas abiertas. Las dos primeras tienen como objetivo indagar en la experiencia de cada encuestado y su relación con la asignatura de historia, como estudiante; y la tercera pregunta indaga sobre los fines de la enseñanza de la historia que le asignan los futuros docentes.

Para el análisis de los datos, se ha diferenciado entre las dos secciones. En la primera sección del cuestionario cerrado, el análisis se realizó de la siguiente manera: en primer lugar, se realizó la asignación de puntaje a cada respuesta y se hizo el cálculo total del puntaje obtenido por cada estudiante. Para la asignación de puntaje a las afirmaciones vinculadas a una perspectiva tradicional se asignó 5 puntos a la opción TAD y 1 punto a la opción TDS. En el caso de las afirmaciones desde una perspectiva crítica se asigna 5 puntos a la opción TDS y 1 punto a la opción TAD. Esta asignación permitió agrupar respuestas del cuestionario en dos perspectivas de la enseñanza —tradicional y crítica— a partir de un punto medio (64 puntos)¹. En segundo lugar, se agruparon las afirmaciones por perspectiva que representaba (tradicional o crítica), de este proceso surgieron cuatro grupos de afirmaciones. Primero afirmaciones sobre la historia de tipo tradicional y afirmaciones sobre la historia de tipo crítico. Segundo afirmaciones sobre la enseñanza de la historia de tipo tradicional y afirmaciones de tipo crítico. A continuación, se identificaron las respuestas de los estudiantes a las afirmaciones y se procedió hacer un análisis a través del uso de técnicas estadísticas.

En el caso de la segunda sección del cuestionario para el análisis se procedió a una lectura de los resultados y se identificaron las ideas reiteradas que emergieron de cada respuesta. Estas ideas se transformaron en conceptos claves que según correlación permitieron construir las categorías que se presentan en el apartado de resultados.

Resultados

Creencias sobre la historia y su enseñanza de los futuros docentes de historia

Los resultados de la primera sección del cuestionario muestran que el 27,2 % de los estudiantes ubican sus creencias en una tendencia crítica y 72,8% de los estudiantes tienen creencias que se ubican en una tendencia tradicional. Si revisamos la dispersión de los puntajes se observa que el puntaje más bajo fue 59 puntos ubicado en una tendencia crítica y el puntaje más alto fue 84 puntos ubicado en una tendencia tradicional. Los resultados muestran una mayor cantidad de estudiantes ubicados en una tendencia tradicional, la dispersión mínima en los puntajes y las tendencias a estar cerca del punto medio puede indicar que los estudiantes no tienen una tendencia definitiva en relación a lo que son sus creencias sobre la historia y su enseñanza.

Creencias sobre la historia

El análisis de las respuestas del cuestionario muestra que las creencias de los estudiantes para profesor son heterogéneas y que, además, un alto porcentaje de estudiantes no definen una posición frente a las afirmaciones, seleccionando la opción con dudas (CDS).

¹ Las características de una tendencia tradicional y crítica se han desarrollado a partir de las descripciones que hace Pagés (1994).

Los resultados frente a las afirmaciones sobre la historia se han separado en dos tendencias, la tradicional y la crítica. La tendencia tradicional se refiere a la concepción de la historia como un relato de hechos, personajes y fechas que tienen como finalidad estudiar el pasado sobre la base de documentos oficiales. En cambio, la tendencia crítica tiene como característica comprender los procesos históricos y su complejidad, que existe una diversidad de fuentes históricas y que la historia es una ciencia social que ayuda a comprender la complejidad de la realidad.

Las respuestas que se enmarcan dentro de la tendencia tradicional muestran que un 31,8 % de las respuestas se encuentran entre totalmente de acuerdo (TAD) (9,1%) o de acuerdo (ACD) (22,7%). Dentro de este grupo de respuestas se mostraron totalmente de acuerdo o de acuerdo con la afirmación “la historia debe estar centrada en el relato de los hechos, fechas y vida de los personajes importantes” el 45% de los futuros docentes. En este grupo destaca que el 36,3% de los estudiantes se manifieste TAC o ACD con la afirmación que indica que “la posibilidad de construir un relato histórico está sometida a la existencia de documentos oficiales”.

El rechazo a las afirmaciones de tendencia tradicional en la historia alcanzó el 36,4% que se distribuyeron en un 15,9 % totalmente en desacuerdo (TDS) y un 20,5% en desacuerdo (DSC). Las dos afirmaciones en las que se presentaron mayor rechazo fueron, “la historia debe estar centrada en el relato de los hechos, fechas y vida de los personajes importantes” y “los libros de historia nos cuentan lo que sucedió en realidad en el pasado” cada una con un total de 45,4%.

Es importante señalar que un 31,8% de las respuestas a alguna de las afirmaciones correspondió a con dudas (CDS).

Los resultados con relación a las afirmaciones sobre la historia identificados como de tendencia crítica muestran que el 60% de las respuestas son TAC (27,3%) o ACD (32,7%). La afirmación “la historia se construye con documentos, relatos orales, imágenes entre otros” fue elegida TAC o ACD por el 81,8% de los estudiantes.

Las afirmaciones “el saber historia es poder comprender los procesos históricos en su complejidad” y “la historia es una ciencia social que nos ayuda a comprender la realidad y proyectar soluciones a problemas de hoy” tienen un 72,7% de preferencia en TAC y ACD (totalmente de acuerdo o de acuerdo).

Respecto de las respuestas que seleccionaron en desacuerdo (DSC) o totalmente en desacuerdo (TDS), se destaca que corresponden al 21,8% del total.

La afirmación que concentró mayor cantidad de respuestas TDS y DSC fue “el principal problema de la historia será siempre no poder describir totalmente lo que sucedió en el pasado” con 45,4% de las preferencias.

Por último, las respuestas de tipo CDS (con dudas) de las afirmaciones de tendencia crítica, un 18,2% seleccionó esta opción.

Creencias sobre la enseñanza de la historia

Al igual que en el apartado anterior, los resultados frente a las afirmaciones sobre la enseñanza de la historia fueron separadas en las de tendencia tradicional y las de tendencia crítica. La tendencia tradicional de la enseñanza de la historia está relacionada con comprender la enseñanza como una mera colección de estrategias de enseñanza aisladas que buscan mantener el orden en la sala de clases y que intenciona un aprendizaje memorístico de hechos y personajes importantes, para desarrollar la identidad nacional. La tendencia crítica de la enseñanza pone énfasis en el desarrollo de habilidades como la comprensión del tiempo histórico y los valores ciudadanos, que toma en consideración a todos los sujetos sociales y que destaca aprender sobre las desigualdades, los conflictos y los problemas socialmente relevantes.

El análisis de las respuestas de las afirmaciones de tendencia tradicional indica que el 23,5% de los futuros docentes da respuestas que están totalmente de acuerdo (TAC) (3,8%) o de acuerdo (ACD) (19,7%). Ninguna de las afirmaciones planteadas prevalece sobre las otras, sino que se presentan una distribución equitativa en las elecciones, lo que se evidencia que tres afirmaciones concentran la mayor cantidad de respuestas totalmente de acuerdo o de acuerdo con un 36,3% cada una. Estas afirmaciones son “el alumnado pierde el respeto al profesor que no sabe sobre hechos o personajes importantes de la historia nacional”; “se aprende historia para desarrollar la identidad nacional y defender nuestras tradiciones”; y “no deberían enseñar temas conflictivos en historia, como la dictadura”.

Las respuestas que se encuentran totalmente en desacuerdo (TDS) o en desacuerdo (DSC) con las afirmaciones de tipo tradicional para la enseñanza concentran en conjunto un 36,3% distribuyéndose en un 12,1% TDS y un 24,2%DSC. Los resultados muestran que los futuros docentes de historia no comparten la opinión de que “las personas que saben historia son aquellas que conocen las fechas, nombres y hechos importantes del pasado” y que “para aprender historia hay que tener muy buena memoria”, ya que la suma de las respuestas de ambas opciones concentra el 63,6%.

En el caso de las respuestas con dudas (CDS) alcanzan un porcentaje relevante concentrando el 40,2% de las elecciones, lo que significa que esta opción fue la más seleccionada. La afirmación mayoritariamente marcada CDS fue “los métodos de indagación, descubrimiento y otros conducen frecuentemente al desorden, la confusión y los problemas disciplinarios” con el 72,7% de las elecciones.

Las respuestas de los estudiantes frente al grupo de afirmaciones con una perspectiva crítica indican que un 52% de los futuros docentes manifestaron respuestas que indican estar totalmente de acuerdo (TAC) (27,3%) o de acuerdo (ACD) (24,7%). La afirmación que concentró la mayor cantidad de respuestas fue la que indica que “el libro de texto no debería ser el factor determinante de lo que se enseña en historia” con un 81,8%. Las otras afirmaciones que

concentraron la mayor cantidad de respuestas TAC o ACD fueron “en las clases de historia se debe dedicar más tiempo a estudiar la conducta humana que a enseñar fechas, lugares y nombres de personajes”; “la historia es una disciplina que debe integrarse con el resto de las áreas del currículum”; y “el uso de la indagación ayuda al alumnado a pensar más eficazmente” cada una con el 54,5%.

En cuanto a las respuestas vinculadas a una perspectiva crítica de la enseñanza su elección fue de un 9,1 % lo que se desglosa en 1,3% que indicaron estar totalmente en desacuerdo (TDS) y 7,8% en desacuerdo (DSC). Las afirmaciones que concentran mayor porcentaje de respuestas en totalmente desacuerdo (TDS) y en desacuerdo (DSC) fueron “en las clases de historia se debe dedicar más tiempo a estudiar la conducta humana que a enseñar fechas, lugares y nombres de personajes”; “lo importante de aprender historia es conocer la historia de la gente común”; y “para aprender historia hay que saber que hay diferencia entre el tiempo histórico y el tiempo humano” con un 18,1% cada una.

En este grupo de afirmaciones nuevamente encontramos un alto porcentaje de respuestas que dan cuenta de la indefinición de los estudiantes, porque las respuestas CDS (con dudas) alcanzan el 39% del total. Las afirmaciones frente a las que los estudiantes eligen CDS son “es importante enseñar en historia sobre las desigualdades, los conflictos y otros problemas sociales” y “para aprender historia hay que saber que hay diferencia entre el tiempo histórico y el tiempo humano” cada una concentra un 54,5%.

Las creencias sobre “el buen docente” de enseñanza de la historia de los futuros docentes

Respecto de las respuestas a la segunda parte del cuestionario, las preguntas abiertas, las creencias de los estudiantes de pedagogía en historia sobre una buena práctica de enseñanza o un buen profesor, los resultados muestran en primer lugar, que no todos reconocen haber experimentado una buena práctica de enseñanza y cuatro estudiantes de los 11 participantes deciden omitir la pregunta.

El análisis de las respuestas se divide en dos grandes grupos. El primer grupo asume “*el buen docente como aquel que incorpora metodologías de enseñanza distintas*”; mientras el segundo comparte que “*el buen docente es aquel que enseña historia para desarrollar el pensamiento y la comprensión de la sociedad*”. Adicionalmente, aparece una respuesta que vincula al buen docente como aquel que tiene vocación pedagógica.

El buen docente como aquel que incorpora metodologías de enseñanza distintas: Se han identificado aquellos que relatan que los mejores profesores del curso de historia en su etapa escolar son aquellos que eran capaces de desarrollar una metodología distinta a las que conocían anteriormente dentro del aula. Los futuros docentes reconocen que las y los profesores que ellos consideran como destacados son aquellos que demuestran tener creatividad, lo que en la práctica se evidencia con el uso de métodos diversos para enseñar. Al respecto un estudiante (Daniel)

indica que *“mi mejor profesor de historia, era creativo y se impulsaba en encontrar métodos distintos para enseñar historia”*. Los futuros docentes caracterizan al buen profesor o profesora, como aquel que es capaz de desarrollar *“metodologías llamativas”* y logran hacer comprensible lo que enseñan a sus estudiantes. La o el buen profesor es aquel que no usa las metodologías tradicionales que los estudiantes identifican con lectura y memorización del contenido. Por el contrario, un profesor que utiliza metodologías de enseñanza distintas logra entusiasmar a los estudiantes a través del uso de recursos como *“videos y disfraces, documentales”* (Paula).

El buen docente es aquel que enseña historia para desarrollar el pensamiento y la comprensión de la sociedad: El segundo grupo se ha identificado en el análisis al buen docente con aquel que es capaz de desarrollar el pensamiento de sus estudiantes. De acuerdo con lo indicado, los profesores que tienen estas características son capaces de que sus estudiantes puedan reflexionar sobre lo que están aprendiendo y así lograr a construir de manera autónoma una respuesta a lo estudiado. Por ejemplo, Víctor en su respuesta indica que el mejor profesor que tuvo se *“centraba en que cada alumno pensara, reflexionara para así poder llegar por el mismo a la respuesta correcta”*. Los estudiantes indican que el buen profesor de historia que desarrolla el pensamiento, es aquel que logra que sus alumnos puedan entender los contenidos, pero además desarrollar el pensamiento comprensivo en relación al contenido estudiado, como a la sociedad en que vive. Bernardo en su respuesta indica lo siguiente con respecto al mejor profesor de historia que recuerda *“ayudaba a comprender la conducta de la mujer y el hombre”*.

Creencias de los futuros docentes de historia sobre los fines de la enseñanza de la historia.

El análisis de las respuestas de los futuros docentes con relación a las finalidades de la enseñanza de la historia ha permitido identificar tres grupos: el aprendizaje de la historia para comprender el presente y proyectar el futuro; el aprendizaje de la historia para construir identidad; y el aprendizaje de la historia como cultura general.

El aprendizaje de la historia para comprender el presente y proyectar el futuro: Un primer grupo de estudiantes se caracteriza porque cree que los fines de la enseñanza de la historia se asocian a aprender sobre el pasado, para poder comprender el presente y proyectar el futuro. Los estudiantes de este grupo creen que el estudio del pasado permite a las personas entender el presente, lo que los convierte en ciudadanos capaces de comprender la realidad actual. Unido a lo anterior, los estudiantes vinculan el objetivo de estudiar el pasado con las proyecciones que realicemos del futuro. Los futuros docentes creen que estudiar el pasado tiene como finalidad ayudar a los estudiantes a identificar los errores del pasado para no repetirlos en el futuro. A manera de ejemplo podemos ver lo que indica Cristóbal: *“se necesita saber historia para que basados en acontecimientos pasados podamos construir un futuro sin los mismos errores”*. Los futuros docentes creen que el conocimiento de la historia y el desarrollo de su investigación pueden contribuir a encontrar respuestas que ayuden en la construcción del futuro.

El aprendizaje de la historia para construir identidad: Una segunda finalidad para la enseñanza de la historia que se puede identificar. Los estudiantes creen que el estudio de la historia puede ayudar a la construcción de una identidad que se encuentre basada en datos reales. De acuerdo con esto, parece ser que, los futuros docentes creen que la enseñanza de la historia debería ayudar a la construcción de una identidad que se aleje de los relatos míticos, es decir, los estudiantes que realizan este tipo de respuesta creen que el estudio de la historia debe ayudar a comprender que somos parte de un proceso histórico y que, como resultado de esa experiencia histórica es que compartimos una identidad común que debemos valorar y enseñar a valorarla. Por ejemplo, Daniel indica sobre la finalidad de enseñar historia: “es necesaria para valorar nuestra identidad y darnos cuenta que somos parte de un proceso”.

El aprendizaje de la historia como cultura general: Esta finalidad está relacionada con el estudio de la historia para formar la cultura general de los estudiantes. Los futuros docentes indican que el conocimiento histórico es un saber básico para las personas, ya que es cultura general. Por ejemplo, Fabio responde que se debe estudiar historia “porque es totalmente relevante para todo”.

Conclusiones

La indagación acerca de las creencias de los futuros docentes sobre la enseñanza de la historia ha permitido concluir lo siguiente:

Las creencias sobre la historia y su enseñanza son heterogéneas. Si se coloca la atención a los resultados del cuestionario en su primera parte puede verse que los puntajes permiten ubicar las creencias de las y los futuros docentes en tendencias críticas o tradicionales de la enseñanza, muestran también que de acuerdo con los puntajes obtenidos no logran marcar una tendencia clara de ningún estudiante a una de las dos tendencias identificadas. Esto se hace más evidente cuando se realiza el análisis desagregado de las respuestas de los estudiantes a la primera parte del cuestionario. El análisis de las creencias sobre la historia y de las creencias sobre la enseñanza de la historia evidencia una inclinación clara hacia una tendencia tradicional o tendencia crítica. La heterogeneidad de las creencias de los futuros docentes puede ser interpretada como una indefinición o desconocimiento frente a las labores que requiere su profesión, prueba importante de esto es que las respuestas que suelen alcanzar mayor cantidad de selecciones es la opción con dudas (CDS). Estos resultados permiten plantear que una característica de las creencias del grupo estudiado apunta a la inconsistencia de éstas. Es decir, se puede observar en los resultados afirmaciones contradictorias que alcanzan un alto número de respuestas a favor, Por ejemplo, de un lado, la afirmación “*la historia debe estar centrada en el relato de los hechos, fechas y vida de los personajes importantes*”, que recibió un 45% de respuestas a favor, mientras que, por el otro, la afirmación “*las personas que saben historia son aquellas que conocen las fechas, nombres y hechos importantes del pasado*” recibe una desaprobación por sobre el 63%.

La indefinición como característica de las creencias de los estudiantes debería ser un tema a profundizar en la continuidad de la investigación, así como para el uso de estos datos para la formación profesional de los futuros docentes. Esta información podría sugerir que está claro que la experiencia escolar en torno a la enseñanza de la Historia ha construido una perspectiva sobre el quehacer docente de los futuros docentes en la línea de lo que se plantea en la investigación sobre creencias del profesorado, pero los datos obtenidos tampoco permiten plantear que al iniciar sus estudios universitarios no tienen definidas totalmente sus creencias sobre la profesión, esto vendría a demostrar la necesidad e importancia de la incorporación del trabajo sobre las creencias y la reflexión sobre el ser docente que se plantean hoy como relevantes para el mejoramiento futuro de las prácticas de enseñanza.

El análisis de la segunda etapa del cuestionario muestra que las creencias de los futuros docentes se encuentran marcadas por la situación de la experiencia como estudiantes, para describir cómo es un buen docente de Historia, que aprendieron, o para qué enseñar recurren constantemente a casos de docentes que tuvieron durante su experiencia escolar.

Los resultados muestran que más allá de que la experiencia como estudiante de historia en la escuela haya sido satisfactoria o no, las y los futuros docentes tienen una perspectiva sobre las buenas prácticas de la enseñanza de la asignatura y sus finalidades que se ajusta a lo que se ha planteado por la investigación como las prácticas esperables o deseadas para la enseñanza de la Historia en el mundo actual. Por ejemplo, las creencias de los futuros docentes sobre las buenas prácticas de enseñanza de la historia aluden a la capacidad del docente de utilizar diversas técnicas y metodologías para enseñar, el hacer más entretenida o atractiva la clase de historia, y la capacidad de centrarse en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, sus ideas y cómo las comunican.

En el caso de las finalidades la situación es similar y coincide incluso con los planteamientos de los programas de estudio escolares, por lo tanto, los futuros docentes creen que se debe enseñar historia en primer lugar, para que los estudiantes puedan a través del aprendizaje del pasado, comprender el presente y proyectar el futuro. En segundo lugar, los futuros docentes creen que la historia debe ser enseñada como un conocimiento que permita a los estudiantes construir su identidad, y, finalmente, los futuros docentes de historia creen que el estudio de esta asignatura se valida en la adquisición de un saber básico que debe tener todo ciudadano. Estos resultados nos permiten plantear que, al momento del ingreso a la carrera de pedagogía, los estudiantes tienen perspectiva de la Historia y su enseñanza que son concordantes con lo esperado hoy tanto por la investigación en el área, como por los planes nacionales de estudio, en síntesis, las creencias que tienen los futuros docentes sobre la práctica y las finalidades del área no se corresponden con prácticas tradicionales.

Estos resultados nos permiten validar lo propuesto por autores como Goodman y Adler, (1985), Ross (1987) y Pagés, (1996) en cuanto a entender que las creencias son un recurso relevante para la formación del profesorado, lo que hace necesario el trabajo sobre las ideas, las concepciones y/o creencias que tienen los futuros docentes durante su etapa formativa, esto porque el análisis y reflexión crítica sobre lo que creen sobre lo que van a enseñar puede ayudar para cambiar y fortalecer las prácticas futuras de estos docentes.

Referencias

- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. In L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 329–350). New York: Routledge.
- Angell, A. V. (1998). Learning to Teach Social Studies: A Case Study of Belief Restructuring. *Theory & Research in Social Education*, 26(4), 509–529. Recuperado el 28 de abril de 2018, de <https://doi.org/10.1080/00933104.1998.10505863>.
- Barton, K., y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Mahwah, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa. Aula abierta*. Madrid: Editorial: Arco Libros - La Muralla, S. L. Recuperado el 20 de abril 2018, de <https://www.iberlibro.com/9788471335654/Métodos-investigación-educativa-Aula-Abierta-8471335654/plp>
- Crowe, A. R., Hawley, T. S., y Brooks, E. W. (2012). Ways of being a social studies teacher: What are prospective teachers thinking? *Social Studies Research & Practice*, 2(7), 50–64. Recuperado el 28 de abril de 2018, de <http://www.academia.edu/download/30884404/MS06390-4.pdf>
- Fives, H., y Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En K. R. Harris, S. E. Graham, T. Urdan, S.E. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Volume 2 Individual differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 471-499). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Goodman, J., y Adler, S. (1985). Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 13(2), 1–20. Recuperado el 28 de abril de 2018, de <https://doi.org/10.1080/00933104.1985.10505496>.
- Lortie, Dan C. (1977). *School teacher: A Sociological Study*. US. University of Chicago Press. Recuperado 28 de abril de 2018, de <https://philpapers.org/rec/LORSAS>
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículo y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de La Educación*, (13), 38–51. Recuperado el 20 de abril de 2018,

de

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=617

- Pagés, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en La Escuela*, (28), 103–114. Recuperado el 20 de abril de 2018, de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/VIII%20Encuentro/Representaciones%20Pages%2096.pdf>
- Pagés, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagés. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 209–226). Recuperado el 15 de mayo de 2018, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096592>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Claning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. Recuperado el 28 de abril de 2018, de <https://doi.org/10.3102%2F00346543062003307>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe. Recuperado el 15 de mayo 2018, de <http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010b/ortiz/infmic.pdf>
- Ross, W. (1987). Teacher Perspective Development: A Study of Preservice Social Studies Teachers. *Theory and Research in the Social Studies*, 15(4), 225–243. Recuperado el 28 de abril de 2018, de <https://doi.org/10.1080/00933104.1987.10505547>
- Slekar, T. D. (1998). Epistemological Entanglements: Preservice Elementary School Teachers "Apprenticeship of Observation" and the Teaching of History. *Theory and Research in Social Education*, 26(4), 485–507. Recuperado el 8 de mayo de 2018, de <https://doi.org/10.1080/00933104.1998.10505862>
- Villalón, G., & Pagés, J. (2016). La práctica de la enseñanza de la historia con base en los propósitos para enseñar: el caso de Mariana. *Educação em Revista*, 32(3), 349-371. Recuperado el 20 de abril de 2018, de <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150408>
- Yilmaz, K. (2008). Social studies teachers' conceptions of History: Calling on historiography. *The Journal of Educational Research*, 101(3), 158–176. Recuperado el 8 de mayo de 2018, de <https://doi.org/10.3200/JOER.101.3.158-176>.

Gabriel Villalón Gálvez es doctorado en Didáctica de la Historia. Actualmente se desempeña en como profesor de la Universidad de Chile con experiencia en la formación de docentes de primaria y secundaria básica.

Alicia Zamorano Vargas es doctorada en Didáctica de la Matemática. Se desempeña como profesora en la Universidad de Chile, con experiencia en la formación de docentes de primaria y secundaria básica.

Eliana Moraleda Albornoz es profesora de Historia y Geografía y estudiante de Magister en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeña como profesora en la Pontificia Universidad Católica en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales.