



Enseñar historia a través de la perspectiva de género. Evaluación de una propuesta de innovación

Teaching history through a gender perspective. Evaluation of an innovation proposal

Ensinar a história através de uma perspectiva de género. Avaliação de uma proposta de inovação

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>
Correo electrónico:
haalvarez@historia.ucsc.cl

Recibido: 15 de mayo 2020.
Aceptado: 28 de junio 2020.

RESUMEN

La enseñanza universitaria de la historia ha estado centrada en la clase magistral y en el paradigma historiográfico androcéntrico que anula la posibilidad de considerar a las mujeres como sujetos históricos. Sin embargo, dicho enfoque didáctico-disciplinar no ha sido capaz de responder a las necesidades formativas que requieren los futuros profesores de la especialidad, para desarrollar el pensamiento histórico en el alumnado. Para ello, es importante transitar desde

el paradigma tradicional vigente a uno más constructivista e innovador que se centre en el aprendizaje activo y autónomo del estudiante. Con el fin de aportar a dicho propósito, el presente artículo evalúa una experiencia de innovación educativa implementada en un curso de una carrera de Pedagogía, cuya propuesta busca introducir el trabajo basado en competencias históricas e incorporar la perspectiva de género en el abordaje de la independencia chilena (1810-1823). Este estudio es situado y se basa en una investigación-acción que busca mejorar los conocimientos históricos y pedagógicos de los sujetos participantes. Los resultados mostraron que el alumnado logró aprendizajes significativos en el dominio de las competencias históricas trabajadas, aunque también se constataron las dificultades que tuvieron para seguir la unidad propuesta; por lo que, desde la perspectiva docente, es de vital importancia realizar con mayor frecuencia actividades que ayuden a los futuros profesores a pensar históricamente.

Palabras clave: unidad didáctica; enseñanza de la historia; pensamiento histórico; perspectiva de género; independencia chilena.

ABSTRACT

The university teaching of history has been centred on the master class and the androcentric historiographic paradigm that cancels out the possibility of considering women as historical subjects. However, this didactic-disciplinary approach has not been able to respond to the training needs required by future teachers of the specialty to develop historical thinking in students. For this reason, it is important to move from the current traditional paradigm to a more constructivist and innovative one that focuses on the active and autonomous learning of the student. In order to contribute to this purpose, this

article evaluates an experience of educational innovation implemented in a course of a career in Pedagogy, whose proposal seeks to introduce work based on historical skills and to incorporate the gender perspective in the approach to chilean independence (1810-1823). This study is situated and based on action-research that seeks to improve the historical and pedagogical knowledge of the participating subjects. The results showed that the students achieved significant learning in the mastery of the historical competencies worked on, although the difficulties they had in following the proposed unit were also noted, therefore, from the teaching perspective, it is vitally important to carry out more frequent activities that help future teachers to think historically.

Keywords: didactic unit; history teaching; historical thinking; gender perspective; chilean independence.

RESUMO

O ensino universitário de história tem estado centrado na aula magna e no paradigma historiográfico androcêntrico que anula a possibilidade de considerar as mulheres como sujeitos históricos. Contudo, esta abordagem didático-disciplinar não tem sido capaz de responder às necessidades de formação requeridas pelos futuros professores da especialidade para desenvolver o pensamento histórico nos estudantes. Por esta razão, é importante passar do actual paradigma tradicional para um mais construtivista e inovador que se concentre na aprendizagem ativa e autónoma do estudante. A fim de contribuir para este objectivo, o presente artigo avalia uma experiência de inovação educacional implementada no decurso de uma carreira em Pedagogia, cuja proposta procura introduzir trabalho baseado em competências históricas e incorporar a perspectiva de género na abordagem da independência chilena (1810-1823). Este estudo situa-se e baseia-se na investigação-ação que

procura melhorar o conhecimento histórico e pedagógico dos sujeitos participantes. Os resultados mostraram que os estudantes conseguiram uma aprendizagem significativa no domínio das competências históricas trabalhadas, embora as dificuldades que tiveram em seguir a unidade proposta também tenham sido notadas. Por conseguinte, do ponto de vista do ensino, é de importância vital realizar actividades mais frequentes que ajudem os futuros professores a pensar historicamente.

Palavras-chave: unidade didáctica; ensino de história; pensamento histórico; perspectiva de género; independência do Chile.

INTRODUCCIÓN

Tras el golpe de Estado de 1973, la enseñanza universitaria de la historia en Chile se ha centrado exclusivamente en la clase magistral y en la transmisión de conocimientos androcéntricos, que tienen como propósito destacar el rol masculino dentro de la historia nacional e invisibilizar la participación femenina y su respectivo aporte en el desarrollo del país.

Sin embargo, dicho enfoque didáctico-disciplinar resulta obsoleto para desarrollar aprendizajes históricos significativos en las aulas del siglo XXI, ya que, siguiendo a Sáiz Serrano *et al.* (2018), la enseñanza de la especialidad no tiene como objetivo el dominio de fechas, acontecimientos y personajes masculinos, sino que busca el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado.

El pensamiento histórico es un metaconcepto que engloba competencias relacionadas con la comprensión del pasado en base a la interpretación de fuentes y a la creación de narrativas históricas (van Boxtel *et al.*, 2020). Se

trata de un conocimiento que permite comprender la epistemología de la disciplina y supone el dominio de los conceptos de primer orden, como datos, fechas y hechos; y de los aprendizajes de segundo orden asociados con la relevancia histórica, el uso de fuentes, la dimensión ética de la historia, el tiempo histórico, las causas y consecuencias de los hechos pasados, los usos de la historia y la empatía histórica.

Esta renovación didáctica, basada en el desarrollo del pensamiento histórico, exige a los docentes repensar la enseñanza tradicional de la disciplina y prestar mayor atención al papel de las mujeres en el pasado, lo que invita a cambiar sustancialmente las prácticas pedagógicas en el aula. Para lograr dicho cometido, resulta relevante replantear el sentido de la formación de profesores de la especialidad, puesto que, en primer lugar, debe tener como prioridad el desarrollo de competencias históricas en los futuros docentes (Hammarlund, 2020) y, en segundo lugar, debe procurar la incorporación de enfoques historiográficos innovadores, como la perspectiva de género, en los contenidos a enseñar, pues una de las grandes finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, siguiendo a Armas Castro *et al.* (2019), es la formación de ciudadanos que sean capaces de construir una sociedad basada en el pensamiento crítico y en el respeto a la diversidad.

Desde la perspectiva docente, y siguiendo el objetivo previsto, es importante tratar los contenidos desde una mirada problematizadora y controvertida, ya que permite al alumnado analizar la relación del pasado con el presente, comprender la temporalidad de los procesos históricos y contrastar diferentes fuentes para abordar un determinado tema.

Atendiendo al contexto anterior, el objetivo de este artículo es evaluar una experiencia de innovación educativa que

busca contrarrestar la clase magistral y el paradigma historiográfico androcéntrico, mediante la introducción del trabajo basado en competencias históricas y la incorporación de la perspectiva de género en el abordaje de la independencia chilena (1810-1823). Tradicionalmente, este contenido ha sido enseñado desde la óptica de la historia patriótica, la cual se caracteriza por ser un relato cronológico de las hazañas políticas y militares lideradas por los grandes próceres de la patria como Bernardo O'Higgins, José Miguel Carrera, Manuel Rodríguez y José de San Martín. De ahí la importancia de resignificar, en perspectiva histórica, dicha temática.

Asimismo, cabe destacar que dicha propuesta se realiza bajo la convicción de que puede lograr que los profesores en formación tengan mejores conocimientos pedagógicos y disciplinares para enseñar a las nuevas generaciones de estudiantes a combatir la discriminación de género, a cuestionar la invasión de informaciones falsas y a formarse para construir una ciudadanía responsable y crítica que les permita solucionar pacíficamente los problemas desde la diversidad (Álvarez, 2020; Garcés, 2020). Esto va más allá de conocer el conjunto de derechos y deberes contenidos en la Constitución, al que quedan supeditados todos los ciudadanos. Implica prepararse para buscar el bien común por métodos pacíficos, lo que conlleva a un constante compromiso social para promover la solidaridad universal, la aceptación de la otredad y la resignificación de la mujer en la historia. Se trata pues, no solo de saber, sino más bien de saber hacer y saber ser.

MATERIALES Y MÉTODOS

Metodología

Este estudio es situado y busca proponer y entregar una posible solución a un problema pedagógico concreto. Por tal

motivo, el objetivo de esta investigación es desarrollar, mediante una propuesta de innovación, una serie de aprendizajes significativos en los futuros profesores de historia, con respecto al estudio de la independencia chilena y su enseñabilidad en el aula escolar. Esto surge de la necesidad de cambiar sustancialmente la enseñanza tradicional de este contenido y el enfoque patriótico-androcéntrico con el que regularmente se imparte.

Para implementar dicha propuesta, se seleccionó un curso de una carrera de Pedagogía de una universidad chilena. Este curso cuenta con 45 estudiantes de diferente procedencia socioeconómica y presenta un nivel académico regular y una asistencia promedio que sobrepasa el 80 % del total.

Cabe destacar que el estudio, además de ser situado, es una investigación-acción, ya que, siguiendo a Cohen *et al.* (2011), la intervención se realiza a pequeña escala en el curso universitario previsto para evaluar, reflexionar y reportar resultados concretos de la ejecución de la unidad. Siendo una investigación-acción participativa, el investigador de este trabajo es el responsable directo del

diseño, implementación y evaluación de la unidad didáctica.

Diseño de la unidad didáctica

El diseño de la unidad didáctica se rige por el segundo resultado de aprendizaje que aparece en el programa de estudio del curso universitario, donde se implementó la experiencia. Este resultado de aprendizaje considera el estudio de la historia chilena del siglo XIX y su respectiva enseñabilidad en el aula. Dentro de esta temática global, se consigna el objetivo de la propuesta que se centra en abordar la independencia chilena a través de la perspectiva de género y del trabajo basado en competencias históricas.

En base a dicho propósito, se procedió a la elaboración de la unidad formativa. Para la secuenciación de esta se construyó una matriz cualitativa, en la cual se consideran cinco categorías: objetivo de aprendizaje, contexto educativo, fases operativas de la secuencia, métodos, estrategias y técnicas didácticas y plan de evaluación (tabla 1).

Tabla 1- Matriz de diseño de la unidad didáctica

Objetivo de aprendizaje	Analizar la independencia chilena desde una perspectiva de género y su respectiva enseñabilidad en el aula escolar.
Contexto educativo	Curso universitario conformado por 45 estudiantes de Pedagogía. Es un grupo responsable, reflexivo y que asiste frecuentemente a clases; no obstante, presenta un nivel académico regular.
Fases operativas de la secuencia	Fase 1 <ul style="list-style-type: none">• Evaluación diagnóstica a través de un KPSI• Se socializa el objetivo de aprendizaje, la metodología de trabajo y la relevancia de la temática• Presentación del tema a través de una infografía interactiva

	<p>Fase 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clase expositiva-interactiva • Trabajo grupal basado en el análisis crítico de fuentes • Implementación de la técnica del puzzle <p>Fase 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de un proyecto de investigación a través de un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el cual contempla la preparación de un reporte, la elaboración de una propuesta didáctica y la exposición de su respectiva simulación de clase.
<p>Métodos, estrategias y técnicas didácticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clase expositiva-interactiva • Análisis crítico de fuentes históricas • Puzzle • ABP
<p>Plan de evaluación</p>	<p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden la independencia chilena desde una perspectiva de género • Dominan las competencias históricas trabajadas • Reflexionan sobre la necesidad de innovar las prácticas pedagógicas de forma constante para desarrollar aprendizajes significativos en el alumnado <p>Instrumentos de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portafolio digital • Rúbrica analítica para evaluar el portafolio • Diario del investigador <p>Tipos de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Diagnóstica • Evaluación Formativa • Evaluación Sumativa <p>Agentes evaluativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Coevaluación • Heteroevaluación

Asimismo, cabe destacar que el diseño de la propuesta se basa en la consignación de cinco habilidades propias del pensamiento histórico (tabla 2).

Tabla 2- Competencias históricas utilizadas en el diseño de la propuesta didáctica

Aprendizaje de segundo orden	Aplicación
Relevancia histórica	La formulación de preguntas al inicio de la temática, tales como ¿conocen algunas mujeres de la independencia chilena? o ¿por qué creen que han sido desplazadas de la enseñanza de la historia? y la presentación de la infografía interactiva sobre los principales hombres y mujeres que participaron en la emancipación chilena contribuyen a que el alumnado se cuestione la perspectiva tradicional en que se ha enseñado este contenido y les permite analizar la importancia de los hechos estudiados en el presente.
Evidencia histórica	El análisis de fuentes visuales, audiovisuales y textuales, especialmente dentro del laboratorio histórico consignado en el ABP, fue la instancia que proporcionó los principales insumos que trabajaron e interpretaron los futuros profesores de la especialidad para resolver las preguntas o actividades planificadas.
Interpretaciones historiográficas	Por medio del análisis de las fuentes trabajadas, se contribuye a que el alumnado pueda ser capaz de comprender la historia como un conocimiento problematizador, subjetivo y hermenéutico, ya que el itinerario formativo programado le ofrece la posibilidad de comparar y contrastar distintas visiones historiográficas sobre el rol femenino en el proceso emancipatorio chileno.
Usos de la historia	A través del análisis crítico de los textos escolares del MINEDUC (Ministerio de Educación, Chile) y de las imágenes consignadas sobre los monumentos dedicados a los próceres de la patria, se espera que los estudiantes sean capaces de entender que la historia puede servir para justificar hechos controvertidos del pasado en el presente, conformar identidades o influir en las expectativas sociales de futuro.
Dimensión ética de la historia	Por medio de las actividades programadas, especialmente el puzzle y el ABP previsto, los futuros docentes tienen la oportunidad de evaluar las injusticias del pasado y valorar responsabilidades de forma contextualizada, con respecto a la exclusión de la mujer del proceso independentista.

Posteriormente, se precedió a la validación de la unidad didáctica por dos expertos universitarios en Didáctica de la Historia. Las recomendaciones dadas por estos especialistas fueron fundamentales para mejorar los enunciados de las tareas y algunas preguntas de las situaciones planteadas.

Implementación de la propuesta

La unidad didáctica se llevó a cabo en el horario habitual de la asignatura (dos veces a la semana), y se realizó durante seis clases de 120 minutos cada una, correspondientes a 12 horas de intervención en el aula. Las clases fueron grabadas en audio, con el consentimiento de los participantes. En este estudio se recurre al audio solo en caso necesario; es decir, en situaciones donde se requiera verificar el avance de los alumnos frente a una determinada tarea o revisar los indicadores de logro que evidenciaron el dominio de las competencias históricas trabajadas.

La implementación de la unidad didáctica se fundamentó en las tres fases operativas que se detallan en la tabla 1 y se basó en una metodología activa y participativa que buscaba involucrar al alumnado en la elaboración de un portafolio digital grupal que debía ser organizado en la plataforma de *Google Sites*.

La intervención inicia con un KPSI que tiene como propósito averiguar los conocimientos previos de los futuros docentes sobre la independencia chilena y los recuerdos que tienen acerca de la metodología utilizada por sus profesores de Enseñanza Básica y Media para enseñar dicho contenido.

Esta evaluación inicial fue útil para diagnosticar que la mayor parte de los estudiantes recuerdan que sus profesores le enseñaron la emancipación chilena mediante clases tradicionales, centradas fundamentalmente en la

lección expositiva y en el uso abusivo del texto escolar; también sirvió para visualizar que todo el curso coincide en que la enseñanza del contenido previsto se ha impartido desde la visión androcéntrica de los grandes próceres de la patria.

Luego del KPSI, se socializó el objetivo de aprendizaje, la metodología de trabajo y la relevancia de la temática para promover la motivación inicial de los estudiantes sobre la importancia de desarrollar el pensamiento histórico y de incorporar la perspectiva de género en el estudio de la independencia de Chile.

Para la presentación del tema se utilizó una infografía interactiva que expone, de forma comparativa y crítica, a los principales hombres y mujeres que participaron en la causa patriota. Este recurso sirvió como puente cognitivo entre lo que el alumnado ya sabía y lo que debía aprender. Para verificar los aprendizajes obtenidos en esta actividad, se les solicitó a los futuros docentes que se organizaran en equipos de cinco integrantes, para elaborar una reflexión crítica sobre la temática analizada. Cabe destacar que estos grupos se mantuvieron conformados a lo largo de toda la unidad didáctica para desarrollar las distintas actividades, especialmente el puzzle y el ABP consignado.

En una segunda fase se procedió a la introducción de los nuevos aprendizajes a través de una clase expositiva-interactiva y de un trabajo grupal basado en el análisis crítico de diversas fuentes, tales como textos escolares de historia, videos, cartas, periódicos e imágenes de monumentos dedicados a los "padres" de la patria. Esta actividad, a partir del suministro de nuevos datos, referencias y vocabulario sobre el contenido previsto, buscaba generar un cambio conceptual en el alumnado.

Para reforzar dicho aprendizaje, se procedió a desarrollar la técnica del puzzle. Por ello, el curso fue organizado

en grupos base reducidos y, posteriormente, se les distribuyó el texto preparado por el docente "Las mujeres en la independencia chilena. Lineamientos para repensar la historia patriótica-androcéntrica", en partes equitativas, entre los integrantes de los equipos; en segundo lugar, se prosiguió con el estudio autónomo de la parte asignada; en tercer lugar, continuó con la organización de los comités de expertos para profundizar en la temática; en cuarto lugar, siguió con la conformación de los grupos base colaborativos, donde cada miembro compartió su parte con el resto de los integrantes; y, por último, finalizó con una reflexión oral y escrita de cada equipo.

El puzzle fue utilizado debido a su innovadora metodología de trabajo, ya que puede potenciar la participación del estudiantado, favorecer la actividad de diferentes estilos de aprendizaje y motivar la interdependencia positiva

entre los alumnos. Para lograr estos fines, el proceso de implementación del puzzle fue acompañado de una evaluación formativa continua que ayudó a localizar los posibles obstáculos en el proceso de aprendizaje de los futuros profesores.

En la tercera fase se busca fortalecer la capacidad de indagación del alumnado a través del desarrollo de un ABP (Gómez Carrasco *et al.*, 2018). En esta estrategia, se le encomendó al curso que analizara, a través de una rigurosa investigación grupal, un problema relacionado con la enseñabilidad de la independencia chilena y sobre la forma en que la perspectiva de género aporta nuevos lineamientos teóricos para repensar esta temática. Asimismo, mediante el diseño de una propuesta didáctica y la exposición de su respectiva simulación de clase, el alumnado tuvo que presentar una posible solución al problema investigado. El detalle de estas instancias se adjunta en la tabla 3.

Tabla 3- Instancias de trabajo del ABP

Instancia	Descripción
Elaboración del informe	<p>Una vez que los equipos fueron conformados, procedieron a seleccionar la problemática y a elaborar el informe de investigación. El reporte debía regirse por la siguiente estructura: portada, introducción, preguntas de investigación, objetivos, metodología, desarrollo de la temática, conclusiones, bibliografía y anexos.</p> <p>Algunas de las temáticas trabajadas en el ABP fueron: el tratamiento de Javiera Carrera asignado por los textos escolares del MINEDUC, el predominio del enfoque androcéntrico en la enseñanza de la independencia chilena, la figura de Bernardo O'Higgins como referente patriótico presente en las conmemoraciones escolares, los roles sociales asignados por el currículo escolar a las mujeres que participaron en la causa patriota, entre otros.</p> <p>Para promover las competencias del pensamiento histórico en la investigación desarrollada, se consignó un laboratorio histórico donde los estudiantes simularon el trabajo del historiador</p>

	<p>con el objetivo de analizar, bajo la guía del docente, diversas fuentes de información y elaborar los productos asociados al ABP, entre los cuales, para este caso particular, se cuenta la elaboración de un reporte, la formulación de una propuesta didáctica y la exposición de su respectiva simulación de clase.</p> <p>Dentro del laboratorio histórico consignado, los futuros profesores tuvieron que aplicar las siguientes cuatro heurísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Heurística de origen, teniendo en cuenta de donde proviene el documento histórico y su propósito. • Contextualización, con el fin de colocar el documento en su contexto temporal y espacial. • Lectura cerrada, para extraer la principal idea del documento. • Corroboración heurística, para comparar las múltiples fuentes.
Diseño de la propuesta didáctica	El estudiantado elaboró una propuesta didáctica que debía permitir enseñar la problemática investigada desde un enfoque pedagógico y disciplinar, innovador y constructivista.
Simulación de clase	A partir de la propuesta didáctica elaborada, uno de los integrantes de cada equipo procedió a realizar una simulación de clase con los principales resultados de la investigación. La simulación debía apoyarse en material audiovisual, respetar la estructura de la clase y no superar los 30 minutos de duración.

Durante el desarrollo del ABP, las clases tuvieron como objetivo guiar y retroalimentar el trabajo realizado por el alumnado. De este modo, se favoreció el aprendizaje autónomo y cooperativo del estudiante mediante la implementación de actividades que buscaban tal propósito.

Las distintas labores previstas en el ABP, además de los recursos pedagógicos diseñados (presentaciones, guías de trabajo e instrumentos evaluativos) por los propios estudiantes para mejorar su desempeño, proporcionaron la mayor parte de los insumos que se adjuntaron

como evidencia en el portafolio digital. En este instrumento también se recogieron las actividades de diagnóstico y consolidación de aprendizajes, como el KPSI y la reflexión crítica grupal de la infografía analizada y del puzzle implementado.

En el portafolio, cada grupo también debía detallar los aprendizajes logrados mediante la elaboración de una breve reflexión escrita por cada evidencia adjunta. Asimismo, dicho instrumento consignó un apartado de autoevaluación, donde los futuros profesores anexaron el diario de clase que fueron completando a

lo largo de toda la secuencia para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Por último, es importante señalar que el portafolio incluía un ítem de coevaluación, donde los estudiantes, a través de una lista de cotejo entregada por el profesor, evaluaron el desempeño de sus compañeros en las distintas actividades que se consignaron en la propuesta.

Evaluación de la unidad didáctica

La evaluación de la propuesta implementada se basa en la información provista por los siguientes insumos:

Portafolio digital: proporcionó la información necesaria para realizar el seguimiento y la evaluación del proceso de aprendizaje de cada equipo.

Registro de asistencia: suministró datos fidedignos para constatar el grado de compromiso y la concurrencia física de los estudiantes durante las clases que consignó la experiencia.

Diario del investigador: este instrumento, asociado al proceso de observación participante realizado durante las clases, permitió apuntar, en forma cronológica y sistemática, todas aquellas cuestiones relacionadas con las ventajas y las limitaciones de la propuesta implementada, los aspectos que se deben considerar en futuras clases y la valoración del alumnado sobre la experiencia.

Rúbrica: posibilitó la evaluación del desempeño académico logrado por el alumnado en el portafolio digital. Se ha optado por diseñar y utilizar una rúbrica analítica (Ponce López *et al.*, 2020), porque es altamente efectiva para analizar detalladamente cada uno de los aspectos evaluados (organización y actualización del contenido, uso de tecnología, calidad y pertinencia de las evidencias, redacción y ortografía y capacidad de reflexión).

El análisis evaluativo de la propuesta se basa en una doble triangulación, pues se recurrió a la multimetódica y a la de múltiples fuentes. La multimetódica (Carvajal & Carvajal, 2020) permite desarrollar una aproximación fenomenológica al contexto de la experiencia. Por su parte, la triangulación de múltiples fuentes ayuda a superar las debilidades epistémicas y metodológicas que podrían darse ante la recogida de información individual (Delgado & Estepa, 2016). De esta forma, mientras en la primera triangulación se lleva a cabo un análisis hermenéutico para evaluar las similitudes y diferencias existentes entre los portafolios digitales del curso; en la segunda se refuerza la validez de dichas interpretaciones con apoyo del análisis documental, realizado a partir de los datos registrados en las grabaciones de audio y apuntados por el docente en el diario de campo, en la planilla de asistencia y en la rúbrica analítica elaborada para evaluar el portafolio.

La evaluación de la unidad didáctica, que se realiza en los próximos apartados, comienza con el análisis de los aprendizajes obtenidos en cada competencia histórica trabajada; luego, en las fortalezas y las dificultades de la propuesta implementada; por último, en la discusión, interpreta los resultados más significativos y plantea algunas reflexiones sobre los aspectos que se deben considerar en futuras intervenciones.

RESULTADOS

Primeramente, el análisis evaluativo de la unidad implementada permite evidenciar que, tal como consta en la tabla 4, los alumnos lograron aprendizajes significativos en el dominio de las competencias históricas trabajadas.

Tabla 4- Aprendizajes significativos generados en el trabajo basado en competencias históricas

Competencia	Aprendizajes significativos evidenciados
Relevancia histórica	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado fue capaz de concluir que la invisibilización de la mujer en el proceso de independencia es producto del enfoque androcéntrico que promueve el MINEDUC en el sistema educativo, el cual, según los sujetos participantes, busca la preservación de la historia patriótica y el predominio del rol masculino en esta. • Asimismo, también señalaron que la exclusión parcial o total de la mujer en el currículo solo contribuye a restarle importancia a su participación en la sociedad, lo que, a juicio del grupo-curso, viene a reforzar la prevalencia de estereotipos de género que únicamente contribuyen al aumento sostenido de casos de acoso sexual, violencia intrafamiliar y discriminación salarial. • Por último, cabe destacar que los futuros docentes, a partir de la formulación de interrogantes sobre la actual situación de violencia de género y de la comprensión de la sociedad patriarcal de comienzos del siglo XIX en Chile, pudieron evaluar la importancia de los hechos estudiados en el presente y las implicaciones que estos generan en la necesaria conciencia que debe existir sobre la reivindicación de la mujer como sujeto histórico y actor social activo capaz de aportar, junto al hombre, al desarrollo del país.
Evidencia histórica	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos comprendieron, de forma eficaz, la tipología descriptiva de diferentes fuentes y las principales fases operativas que conlleva un laboratorio histórico dentro del ABP; todos recalcaron el rol clave de esta instancia para liderar un proceso investigativo riguroso que permita entregar una posible solución a un determinado problema pedagógico relacionado con la enseñabilidad de los procesos estudiados. • De igual forma, el estudiantado pudo concluir que el uso correcto de fuentes en un trabajo de investigación es la competencia más adecuada para aprender y asimilar, en forma práctica y significativa, la metodología que utiliza el historiador para producir narrativas históricas. Esto, desde la perspectiva docente, supone generar una base gnoseológica sólida para que los futuros profesores, a través de ejercicios prácticos de indagación, puedan enseñar a sus

	<p>estudiantes a desarrollar un análisis descriptivo y heurístico de fuentes para tratar un determinado problema histórico.</p>
<p>Interpretaciones historiográficas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gracias a la creciente asimilación de esta competencia, la mayor parte del curso logró cambiar su concepción sobre la historia. Previo a la experiencia, la catalogaban como una disciplina aburrida e inútil que solo consistía en la memorización de fechas, hitos y personajes; sin embargo, luego de la implementación de la propuesta, el alumnado comenzó a concebirla como una ciencia social crítica y problematizadora, ya que exige de parte del investigador un riguroso contraste y análisis de diversas interpretaciones historiográficas para abordar una determinada temática. • Asimismo, cabe destacar que la totalidad de los participantes coincide en que, a pesar de la existencia de diversas interpretaciones historiográficas sobre el problema analizado, hay un claro predominio de la narrativa androcéntrica en el estudio de la independencia chilena. Este enfoque, según su visión general, ignora la alteridad de la "otra", es decir, la historia contada desde la perspectiva de la mujer, y reduce el análisis de la problemática prevista a un simple relato cronológico de grandes hitos que fueron protagonizados por los "padres" de la patria.
<p>Dimensión ética de la historia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Además de lo señalado en el apartado anterior, el cambio de concepción sobre la historia también provocó que los estudiantes la empezaran a considerar como una disciplina tremendamente útil, pues, siguiendo el principio de la dimensión ética de la historia, resulta indispensable para comprender la complejidad del pasado y juzgar, con responsabilidad y evidencia, las injusticias y los problemas de los hechos estudiados. Esto, desde la perspectiva docente, contribuye a que los estudiantes logren comprender el sentido social de la historia, que consiste en promover una ciudadanía crítica y activa en el alumnado. Dentro de este propósito, los futuros docentes señalaron que la historia debe servir para visibilizar el rol de la mujer en el currículo y combatir la violencia de género, así como para contrarrestar el impacto negativo de los estereotipos sexistas en diversos ámbitos de la sociedad.

Usos de la historia	<ul style="list-style-type: none"> • A pesar de los buenos resultados observados en el dominio de las competencias previstas, es relevante notar que los participantes tuvieron algunas dificultades para comprender los usos de la historia, puesto que no lograron entender correctamente la formas o modalidades que emplea el Estado para canalizar dicha disciplina como un vector al servicio de la conformación de la identidad nacional y de la justificación oficial que se hace sobre hechos controvertidos del pasado. No obstante, sí pudieron concluir que el currículo es uno de los principales medios utilizados por el poder dominante para conservar la tradición histórica androcéntrica que alimenta la invisibilización de la mujer en el período estudiado y su impacto potencial en la violencia de género, que se desarrolla en diversos espacios sociales como la escuela, el hogar y el trabajo.
---------------------	---

Por otra parte, también es importante mencionar que la propuesta implementada fue muy útil para potenciar los valores y cultivar las habilidades blandas de los futuros profesores, como la proactividad, el trabajo colaborativo, la interdependencia positiva y la responsabilidad individual y compartida. De hecho, la mayor parte del curso coincidió en que las instancias formativas más significativas de la propuesta para desarrollar tales aspectos fueron el puzzle y el ABP, ya que ambas metodologías les resultaron altamente motivadoras para comprender la forma en que se implementan en el aula y aprender la disciplina histórica de una forma cooperativa, problematizadora y dialógica. Por tal motivo, plantean la necesidad de continuar trabajando en base al puzzle y al ABP, puesto que no han tenido la oportunidad de desempeñarse en estas estrategias durante su formación universitaria o de implementarlas en sus prácticas progresivas.

Del mismo modo, vale destacar el elevado nivel de compromiso y responsabilidad con el que los nueve grupos realizaron sus respectivos

portafolios digitales; ello se observa en que la totalidad cumplió con el desarrollo de la actividad. El compromiso con la propuesta también se manifestó en que 38 de los 45 alumnos asistieron de forma regular a las clases que contemplaron la experiencia.

En cuanto al desempeño académico logrado, destaca el hecho de que el 100 % del alumnado haya aprobado en la evaluación del portafolio grupal, logrando una calificación igual o mayor a 4,0 en una escala de 1,0 a 7,0.

Sin embargo, y pesar de que la mayoría de las calificaciones del curso fueron sobresalientes, es pertinente señalar que el propio estudiantado manifestó, especialmente en el apartado de autoevaluación, que le había resultado bastante complejo realizar los ejercicios propuestos para el trabajo de las competencias de segundo orden. Otras dificultades señaladas por los alumnos se relacionan con la simulación de clase, última instancia del ABP, donde los sujetos participantes tuvieron que presentar el problema investigado y una posible solución al mismo. Entre los

principales inconvenientes enunciados se encuentra el olvido de determinados sustentos históricos de la problemática, el escaso bagaje erudito y la inseguridad del alumnado para responder las preguntas de los compañeros y del profesor.

El ítem de coevaluación también evidenció varios problemas relevantes a mencionar, ya que ocasionaron una importante falta de cohesión en el trabajo en equipo. Algunos de ellos fueron: el incumplimiento de una tarea por parte de un integrante, la apatía de algunos compañeros con sus pares para establecer consensos o buscar soluciones y la reiterada inasistencia de tres compañeros que afectaron el desempeño de sus respectivos equipos durante el desarrollo del trabajo.

Desde la postura docente, se visualizaron diversas dificultades que permiten constatar que la formación inicial del profesorado está centrada exclusivamente en el componente disciplinar, ya que llama la atención la ausencia de referencias bibliográficas en los reportes y reflexiones críticas contenidas en todos los portafolios, con respecto a la didáctica de la historia, lo cual lleva a concluir que, para los participantes del estudio, el conocimiento histórico es más importante y significativo que el saber didáctico.

Igualmente, se destaca el caso de seis grupos que hacen constantes menciones a conceptos de primer y segundo orden; sin embargo, no son capaces de analizar los procesos psicológicos relacionados con las habilidades del pensamiento histórico.

Otros inconvenientes observados por el investigador están relacionados con el manejo de las TIC en el proceso de elaboración de los recursos interactivos utilizados en la propuesta didáctica y en la simulación de clase correspondiente al ABP. Entre los principales problemas constatados se encuentran, por una

parte, la falta de creatividad para diseñar recursos novedosos en base a las TIC, pues la mayoría de los sujetos participantes se basaron en las propuestas enseñadas por el docente; y, por otra, la reflexión sucinta que realizaron los profesores en formación sobre las limitaciones y potencialidades de las tecnologías, para promover el desarrollo de competencias históricas en el alumnado.

Respecto a lo último, destaca el caso de dos grupos que utilizaron en su simulación de clase un jeopardy de historia, inspirado en el concurso "Quién quiere ser millonario". Su dinámica de juego consistió en una carrera de preguntas y respuestas entre los estudiantes del curso. La totalidad de las preguntas realizadas por los dos equipos estaban relacionadas con conceptos de primer orden e involucraban básicamente datos biográficos de importantes figuras femeninas, que contribuyeron a la emancipación chilena, tales como: la fecha y ciudad de nacimiento, el aporte concreto que tuvo dentro del círculo patriota y el año y lugar de muerte del personaje consultado. De este modo, se suprimieron completamente las preguntas asociadas al análisis de fuentes o que incentivaran la reflexión crítica sobre la invisibilización de la mujer en el proceso independentista chileno.

Asimismo, cabe destacar que la actividad mencionada promovió el condicionamiento operante en la conducta de tres estudiantes, ya que solían participar únicamente por el refuerzo positivo que les producía la recompensa dada por el expositor, al responder correctamente la mayor cantidad de preguntas.

DISCUSIÓN

Si bien la experiencia generó resultados positivos en el aprendizaje histórico y pedagógico del alumnado, es importante reflexionar sobre los principales problemas constatados para visualizar los aspectos que se deben resguardar en futuras intervenciones.

La escasa preocupación por el saber didáctico, evidenciada en todos los portafolios, y el nulo análisis de parte de seis grupos con respecto a los procesos psicológicos que conlleva el trabajo basado en competencias históricas son cuestiones de gran interés que deben invitar al profesor a mejorar su estrategia docente en el aula, ya que otros estudios (Voet & De Wever, 2016; González Valencia *et al.*, 2020) sobre experiencias de innovación, desarrolladas en contextos universitarios similares, constatan la presencia de los mismos problemas enunciados.

Para sortear dichas dificultades, es importante que los maestros universitarios, como señalan Porta Vázquez *et al.* (2019), sean capaces de ir más allá de hacer historia o pensar históricamente para sí mismos, puesto que su prioridad debe estar en ayudar a otros a aprender la especialidad y la forma en que se construye y enseña. Por consiguiente, resulta indispensable que los docentes de la especialidad utilicen una lógica, tanto pedagógica como histórica, cuando diseñan problemas de historia y tomen en cuenta el contexto en el que sus estudiantes aprenden la disciplina.

Otra cuestión que llamó poderosamente la atención de los resultados obtenidos fue que el empleo de las tecnologías dentro de la experiencia no tuvo un sentido reflexivo suficiente de parte del alumnado, que le ayudara a comprender y superar las dificultades observadas, fundamentalmente, en los dos grupos que utilizaron el jeopardy de historia en

la simulación de clase. Siguiendo a López Filardo (2020), es importante que los aportes empíricos, como el presente estudio, puedan contribuir a un mayor conocimiento y comprensión de las relaciones existentes entre el uso pedagógico de las TIC y la enseñanza de la historia. De igual forma, es clave que puedan propiciar el desarrollo de una didáctica de la especialidad que permita generar prácticas educativas verdaderamente innovadoras.

Se está plenamente consciente de todas las dificultades mencionadas, lo que, desde la óptica docente, requerirá un mayor esfuerzo para trabajar de forma más frecuente en actividades donde el alumnado pueda potenciar su pensamiento histórico y perfeccionar sus habilidades sociales. Además, con el objetivo de atenuar las limitaciones observadas, es importante cautelar los siguientes aspectos en futuras intervenciones: la sobrecarga académica del alumnado, el poco interés de algunos estudiantes por la temática y/o las estrategias trabajadas, el escaso conocimiento que existe sobre la mayoría de los temas abordados y el dificultoso acceso a fuentes primarias para investigar las problemáticas seleccionadas en el marco del ABP.

En tal sentido, resulta fundamental que el profesorado universitario, dedicado a la formación de los futuros docentes de historia, en primer lugar, revise los enfoques pedagógicos y disciplinares que guían su actividad docente; en segundo lugar, debe ser capaz de crear diversas oportunidades en el aula para que los estudiantes tomen conciencia de la forma en que se origina y reproduce la historia androcéntrica; y, por último, es importante que se centre en construir narrativas alternativas que cuestionen las injusticias y abusos producidos en las sociedades pasadas y presentes.

De igual forma, y siguiendo algunas de las reflexiones que apuntaron los estudiantes dentro de su portafolio

digital, resulta de gran importancia que el docente universitario pueda, mediante sus propias prácticas y a través de diferentes mecanismos didácticos, transmitir emociones, pasiones y sentidos vitales de la profesión, para que los futuros profesores se inspiren y puedan contagiarse de la vocación pedagógica que se necesita para ser un buen maestro.

En vista de los resultados logrados, y a pesar de los problemas que se pudiesen suscitar, los alumnos, a través de su participación en propuestas de innovación como la presente, pueden lograr cambiar su concepción negativa sobre la historia y ser capaces de conocer y aplicar las habilidades necesarias para pensar, en perspectiva histórica, el presente en función del pasado.

La posibilidad de generar tales aprendizajes significativos aumenta considerablemente cuando se trabaja en base a temáticas controvertidas, como el estudio de la independencia chilena desde la perspectiva de género, ya que su análisis, para esta experiencia en particular, implicó un proceso reflexivo necesario para replantear la enseñanza y aprendizaje de la historia, el cual debe permitir cuestionar el paradigma historiográfico tradicional y el magistrocentrismo universitario y dar cabida a la práctica de corrientes disciplinares y pedagógicas innovadoras y constructivistas.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el Proyecto NI- EDU 02/2020 "El uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la enseñanza de la historia. Potencialidades, problemas y desafíos", adscrito al PI FID USC 1897 de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Se agradece a la institución patrocinante por el apoyo otorgado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, H. (2020). El uso del debate en la Educación en Derechos Humanos. Problemas, desafíos y potencialidades. *Mendive*, 18(2), 219-234.
- Armas Castro, J., Moreira, A. I., Maia, C., & Conde Miguélez, J. (2019). La historia de Portugal en las aulas de Educación Básica. ¿Formar patriotas o educar ciudadanos? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 67-80. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.369521>
- Carvajal, B. C. & Carvajal, M. (2020). Triangulación de métodos en ciencias sociales. *Mayéutica. Revista Científica de Humanidades y Artes*, 8, 170-196.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Delgado Algarra, E. J. & Estepa Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: Análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Garcés, V. H. (2020). Alfabetizar en convivencia y ciudadanía. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. *Sophia*, 16(1), 4-18. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.874>

- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. & Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación* (Edición: 1). Editorial Octaedro, S.L. docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable. *Revista Educación*, 43(1), 400-417. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28388>
- González Valencia, G. A., Santisteban Fernández, A. & Pagès Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Hammarlund, K. G. (2020). Between Historical Consciousness and Historical Thinking: Swedish History Teacher Education in the 2000s. En *The palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 167-187). https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_8
- López Filardo, M. G. (2020). Concepciones y prácticas de profesores de Historia sobre la construcción didáctica del tiempo histórico mediado por el uso de las TIC. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17, 29-43. <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i33.372>
- Ponce López, I., Juárez Hernández, L. G. & Tobón, S. (2020). Construcción y validación de un instrumento para evaluar el abordaje de la sociedad del conocimiento en docentes. *Apuntes Universitarios*, 10(1), 40-65.
- Porta Vázquez, L. G., Bazan, S. & Ezequiel Aguirre, J. (2019). La enseñanza del pensamiento histórico en la formación
- Sáiz Serrano, J., Gómez Carrasco, C. J. & López Facal, R. (2018). Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *Historical Encounters*, 5(1), 16-30.
- Van Boxtel, C., van Drie, J. & Stoel, G. (2020). Improving Teachers' Proficiency in Teaching Historical Thinking. En *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 97-117). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_5
- Voet, M. & De Wever, Br. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57-67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.008>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

Los autores han participado en la redacción del trabajo y análisis de los documentos.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial 4.0 Internacional
Copyright (c)