

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LA REALIDAD EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y REGIONAL CHILENA

Marta Castañeda Meneses
Universidad de Playa Ancha

RESUMO

O artigo aborda o ensino de história na realidade de uma universidade pública chilena. Por meio de um relato cronológico e crítico, busca-se demonstrar a evolução da tarefa docente, desde as primeiras referências às escolas normais até a atual formação universitária orientada a um professor que se posicione como profissional crítico, capaz de tomar decisões fundamentadas a planejar situações de aprendizagem. Nesse contexto, o ensino de história na educação básica também percebe uma evolução em seus objetivos e preocupações. Assim, por exemplo, os atuais parâmetros para a formação na área reconhecem de forma incipiente o papel de pesquisador dos professores. Formar para ensinar história aparece, ainda, associado à preparação de algumas estratégias, a fim de entregar ao professor do ensino fundamental as ferramentas necessárias para aprofundar-se na sua compreensão da sociedade e, por consequência, dos meninos e meninas que lhes são confiados.

Palavras-chave: Evolução da Formação de Professores. Ensino de História. Ensino Fundamental.

1 ALGUNOS ANTECEDENTES PARA COMPRENDER LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN CHILE

El principal instrumento público para la formación de profesores de educación primaria en Chile lo constituyen por más de 150 años las Escuelas Normales, por ello la comprensión de la formación de profesores en el país no puede excluir una referencia a las mismas.

Siguiendo los planteamientos de la investigación histórica de AVALOS (2002) y SOTO ROA (2013) se puede señalar que el proceso de la formación de docentes en Chile se ha caracterizado por una progresiva profesionalización que se ha llevado a cabo, principalmente, bajo la iniciativa e impulso del Estado. Entre estos antecedentes se puede mencionar una temprana manifestación de

voluntad política republicana respecto a educación, traducida en el Reglamento de Maestros de Primeras Letras, dictado en 1813, a tres años de iniciado el proceso independentista, que fijaba los requisitos para el desempeño de los maestros, incluyendo concursos y exámenes para su nombramiento.

En 1821 se dicta una norma que ordena a todos los maestros de primeras letras presentarse en la Escuela Normal de enseñanza mutua establecida en la universidad, para acordar con un preceptor el turno de su respectiva asistencia para recibir instrucción en el nuevo sistema de enseñanza. Esta disposición convierte a Chile en el primer país de América Latina que inicia la enseñanza normalista, medida que complementan la fundación de la Escuela Normal de Preceptores en Santiago en el año 1842 y la primera Escuela Normal de Mujeres en 1854. En las primeras décadas del siglo XX (1927) se decreta una reforma integral a la educación en todos sus niveles educativos. En el caso de la formación de profesores, la mencionada reforma implica una revisión a la organización institucional, la gestión, las concepciones pedagógicas y la naturaleza del trabajo docente.

Como consecuencia de la reforma, se fortalece una concepción del rol docente que se acerca a un profesionalismo autónomo y responsable de función educativa, el que se diferencia del rol técnico y funcionario predominante desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Lo anterior se traduce en la evolución de la formación normalista, transitando desde alumnos adolescente a jóvenes egresados del nivel de educación secundaria. La formación se centra entonces en el espacio terciario, post secundario, que si existía para los profesores de especialidades del nivel secundario.

A mediados del siglo XX surgen en Chile las escuelas universitarias de formación de profesores de educación primaria, denominados de educación general básica en el contexto de la reforma educativa chilena de 1967. La reforma tiene como principal característica lograr la cobertura universal y la obligatoriedad de ocho años de estudios para la enseñanza básica, ampliando los seis años que se cursaban hasta ese momento, lo que se traduce en la reorientación de la formación y el rol docente de educación primaria. Se busca así responder a una demanda creciente de profesores de educación básica, priorizando un trabajo docente de naturaleza técnica y operativa. Complementariamente la educación secundaria, forma a los futuros docentes en el dominio de una o más disciplinas

con un rigor académico, que podría equipararse a un nivel de licenciatura del presente, se conforma entonces una formación que prioriza el componente disciplinar por sobre el pedagógico, generando una identidad profesional por sobre la de índole técnica.

Con el golpe de Estado de 1973 se suprimen totalmente las escuelas normales transfiriendo la formación de docentes a las universidades que se encontraban intervenidas militarmente, tanto en lo académico como operativo. Las autoridades universitarias fueron designadas políticamente por el nuevo gobierno y se produjeron expulsiones de académicos y estudiantes aduciendo razones políticas e ideológicas. La formación de profesores de educación básica se transfiere entonces, en un proceso complejo, a las universidades, lo que entre otros resultados implica poner en un mismo escenario a profesores primarios y secundarios.

El año 1979 marca el inicio de una nueva política educacional, que centra en las familias la responsabilidad del acceso y por ende del sostenimiento de sus hijos en la educación secundaria y superior. Esto implicó que el Estado sólo garantiza el acceso universal a la educación primaria. Así entre 1980 y 1981 se dictan las reformas institucionales que remodelan la educación superior chilena, lo que incluye particularmente las facultades y departamentos de educación y por ende incide directamente en la formación de profesores de todos los niveles del sistema escolar.

La política implementada significó por un lado la liberación de las condiciones y requisitos para la creación de nuevas instituciones de educación superior sin subsidio estatal, cuyo financiamiento surgía desde nuevos estudiantes, por ende en competencia con las instituciones tradicionales existentes desde antes de 1980 y dependientes del Estado.

En este contexto las instituciones privadas de enseñanza superior, en particular los institutos de formación profesional, vieron en las carreras pedagógicas una oportunidad de desarrollo, la que no siempre estuvo en diálogo con la calidad de la formación entregada. Por su parte, las carreras pedagógicas de las universidades tradicionales fueron desligadas del estatus universitario y las casas formadoras reciben genéricamente la denominación de Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. Lo anterior significa una variación en el estatus jurídico de los profesionales de la educación, transitando de una dependencia directa del Estado (Ministerio de Educación) a

trabajadores que dependen de corporaciones municipales o colegios privados. Complementariamente para el ejercicio de la docencia ya no se considera obligatoria la afiliación al colegio de la orden (asociación gremial de carácter nacional)

Entre 1981 y 1987 la concepción de la pedagogía se limita a un saber instrumental, donde los dominios teóricos y científicos no tienen justificación, donde se impulsa una formación principalmente técnica y metodológica. En 1987 la figura de Academia Superior de Ciencias Pedagógicas vuelve a su condición original de universidad, reconociendo nuevamente la calidad universitaria de la formación inicial de profesores. Este complejo escenario de evolución se ve afectado con la Ley Orgánica Constitucional de Educación, la última dictada bajo el gobierno militar, que estableció la obligatoriedad de la Licenciatura para las carreras pedagógicas, además de hacerla privativa para las universidades.

El régimen democrático instalado en 1990, reconoció el carácter estratégico de la educación en el proceso de desarrollo del país e impulsó una política que se centró en la puesta en marcha del Estatuto de los Profesionales de la Educación cuyo objetivo principal apuntaba a incentivar la profesionalización en el ejercicio de la labor docente. El documento ratifica la formación docente en las universidades, reconociendo por primera vez en un marco legal la competencia técnica que supone la profesión docente, basada en un conocimiento científico y teórico que sólo puede ser alcanzable con una formación de nivel superior. De forma complementaria, el estatuto permitió el mejoramiento progresivo de las remuneraciones docentes, otorgando mayor estabilidad y protección laboral al sector.

Paralelo a los esfuerzos anteriores, se impulsa un proceso de Reforma Educacional basada en la noción de fortalecimiento de la profesión docente, manifestada en diversas estrategias de aprendizaje y crecimiento profesional para los docentes en servicio. Las líneas de trabajo de la Reforma Educacional consideraron particularmente el Desarrollo Profesional Docente. En esta última línea de trabajo se implementan tres iniciativas centrales: el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente; la acreditación obligatoria de las carreras de Pedagogías conforme los estándares de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP¹); y, la postulación a Proyectos de Mejoramiento de la Equidad y la Calidad

1 Actualmente es la Comisión Nacional de Acreditación bajo la sigla de CNA

de la Educación Superior, Línea Apoyo Renovación de Pedagogías, administrados por el Gobierno de Chile y financiados por préstamos internacionales.

Todas estas iniciativas se traducen en apoyo financiero y técnico del Ministerio de Educación a la formación docente inicial, enriqueciendo en cobertura, eficacia y densidad conceptual los procesos formativos de los nuevos profesores. En el mismo sentido, operó el movimiento de construcción de estándares de desempeño docente, tanto para uso de la formación inicial como para la evaluación de los profesionales en servicio, que permite el acceso a reconocimientos nacionales a las mejores prácticas docentes, en concursos de asignación anual.

No obstante, a pesar de los importantes avances y respaldos obtenidos por la formación inicial en las últimas dos décadas, en la actualidad la educación chilena se sigue enfrentando a demandas ciudadanas que exigen un rol de mayor regulación al Estado respecto a la calidad de la educación, lo que permite la generación de un renovado marco conceptual que incorpora nuevos desafíos profesionales a los que deben responder los procesos de formación inicial docente.

AVALOS (2002) plantea la hipótesis que la formación inicial docente en Chile ha realizado a lo largo de los años un complejo tránsito desde el énfasis en la cantidad al énfasis en la calidad; desde el propósito de homogeneizar o normalizar a la atención de la diversidad; entre formar para un rol docente de índole técnica a formar para un efectivo rol profesional, moderno y de servicio social; entre formación inicial para la carrera docente a formación permanente y continua; y, finalmente, un tránsito desde menor a mayor complejidad curricular e institucional en el marco de su proceso formativo y su ejercicio profesional efectivo.

2 LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Para la COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE CHILE (2005:9) la formación de los docentes debe ser capaz de desarrollar "profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía

para enfrentar la contingencia y la diversidad, y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que su tarea merece". La formación de los docentes se hace primordial en el quehacer educativo, puesto que desarrolla en el educador habilidades, destrezas, conocimientos, metodologías, competencias, entre otros aspectos, que éstos aplicarán desde el inicio de su carrera profesional.

La formación inicial docente aparece condicionada por una serie de demandas en el contexto del paradigma de formación continua y permanente. En este sentido, "la formación inicial debe preparar a los futuros profesores para un buen desempeño al comienzo de su vida profesional, ofreciendo las condiciones para un aprendizaje que les permita enfrentar con suficientes conocimientos, capacidades y habilidades las demandas de sus primeras experiencias de enseñanza y, al mismo tiempo, comenzar la segunda etapa de su formación, que ocurre en el ámbito laboral; lo cual es especialmente significativo si se considera que las investigaciones indican que la primera experiencia profesional determina la filosofía educativa a seguir por el docente" (ROSS, 2008:76-77).

Dentro de la formación inicial de un docente, es necesario que éste se apropie de un conjunto de saberes imprescindibles para su desarrollo profesional. Estos saberes, llamados saberes docentes por TARDIFF (2004), tienen que constituir la base sobre la cual se asiente la comprensión de todos los procesos presentes en la práctica pedagógica. A su vez, los saberes docentes se enmarcan en el contexto de un país, aportando a los saberes los trasfondos políticos, sociales, económicos, culturales y tecnológicos en los cuáles las competencias y las habilidades docentes se desarrollan. De la interacción de saberes y contextos resulta la base sólida en que se asentarán las prácticas educativas.

Los saberes docentes se componen a partir de distintos saberes provenientes de diversas fuentes: disciplinarios, curriculares, profesionales – incluyendo en este grupo a los saberes provenientes de las ciencias de la Educación y de la Pedagogía – y experienciales. De acuerdo a lo anterior, los saberes del docente son saberes plurales que se manifiestan en una práctica docente integrada.

El MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001) define la formación docente como un continuo que ocurre a lo largo de toda la vida profesional de los profesores de educación básica. Por tanto, la

formación inicial docente debe preparar al futuro maestro para que realice un buen trabajo docente al comienzo de su vida profesional. En este marco, la formación inicial docente debe ofrecer las condiciones para un aprendizaje que permita al futuro educador enfrentar con suficientes conocimientos, capacidades y habilidades las demandas de las primeras experiencias de enseñanza, pero que además capacite al joven profesional para emprender con éxito la segunda etapa de su formación, que tendrá lugar a lo largo de toda su vida profesional.

La misma fuente define la misión del docente como educar, y asume que es un buen educador quien realiza una tarea comprometida y efectiva de educación. Su misión contribuye al crecimiento de sus estudiantes, desde los espacios definidos y estructurados para la enseñanza sistemática al desarrollo integral de las personas, incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales. Su función es mediar y asistir en los procesos por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales.

Los profesores de educación básica como profesionales de la educación deben asumir su condición de aprendices permanentes y adoptar una práctica constante de análisis crítico respecto de su trabajo docente, contrastando siempre sus expectativas con la realidad. Asimismo, deben sentirse parte de un sistema nacional de educación y velar por el buen ejercicio de su profesión, reivindicando para ello la necesidad de condiciones apropiadas de trabajo.

Los profesores de Educación Básica enmarcan su desempeño de acuerdo a Ley General de Educación, (LEY 20.370 de 2009). Su desempeño profesional se concibe como generalista, enseñando fundamentalmente en cuatro áreas disciplinarias las que corresponden a Lenguaje y Comunicación; Matemáticas; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y, Ciencias Naturales. En otras áreas de aprendizaje tales como Educación Artística (Artes Visuales y Musicales), Educación Física, Idioma Extranjero y Tecnología, se espera que de manera preferente puedan enseñar profesores de educación básica con mención en dicha área o profesores de enseñanza media que fueron autorizados para desempeñarse en otros niveles.

El MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011:6) ha definido estándares pedagógicos de la enseñanza para los egresados de

carreras de Pedagogía en Educación Básica. Los estándares se conciben como instrumentos de apoyo a las instituciones formadoras de profesores de educación básica, ya que tendrán en ellos “un parámetro público de referencia para orientar las metas a alcanzar en la formación de sus estudiantes, así como para diseñar e implementar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que es necesario asegurar durante y al finalizar la formación, para el logro consistente de tales metas”. Los estándares pedagógicos del profesor de Educación Básica perfilan los conocimientos, habilidades y actitudes consideradas necesarias para el adecuado desempeño de los futuros profesores de Educación Básica.

3 LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO

Para orientar el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales en la educación básica, el Ministerio de Educación chileno ha formulado un conjunto de estándares pedagógicos y disciplinarios de la enseñanza para los egresados de carreras de pedagogía en educación básica. En específico para el área disciplinaria denominada como Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2011:119-134), se definen diez estándares, que tienen como propósito formativo desarrollar en los estudiantes el conocimiento y la comprensión de hechos que han modelado históricamente el presente, habilidades de investigación y análisis de la realidad, y competencias cívicas y ciudadanas necesarias para la convivencia democrática.

La definición de estándares se asocia a los conocimientos, capacidades y habilidades que debieran demostrar los futuros profesores para enseñar en el área curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y que corresponden a un sólido conocimiento del currículo escolar, su propósito formativo y la secuencia de aprendizajes definida; la capacidad de diseñar, seleccionar y aplicar estrategias y recursos para enseñar estas habilidades; y. evaluar los aprendizajes fundamentales del área. Los estándares (MINEDUC 2011:117-118) se organizan en torno a cinco temas, a saber: conocimiento del aprendizaje de la disciplina, historia, geografía, formación ciudadana y habilidades de investigación en ciencias sociales, según el siguiente detalle:

Conocimiento del aprendizaje de la disciplina. Los estándares enfatizan los conocimientos que deben mostrar los futuros profesores sobre los estudiantes de Educación Básica y como aprenden Historia, Geografía y Ciencias Sociales; en particular, deben aprender las principales variables que afectan el aprendizaje y las dificultades de los estudiantes para aprender en esta área.

Historia. Los estándares abordan los conocimientos que deben demostrar los futuros profesores respecto a conceptos fundamentales de la Historia y del conocimiento histórico. Asimismo, se abordan algunos conceptos y procesos específicos fundamentales de la Historia de Chile y de América y de la Historia Universal.

Geografía. Se presentan estándares que señalan los conocimientos necesarios para que los futuros profesores estén preparados para enseñar las disciplinas y habilidades involucradas en este eje curricular, incluyendo tanto el conocimiento del territorio y su relación con el ser humano, como el dominio de las herramientas propias de la disciplina.

Formación Ciudadana. Se señalan las capacidades requeridas por el futuro docente para favorecer que sus estudiantes comprendan la sociedad en la que viven y participen responsablemente en sus comunidades. Significa, además, que muestran las actitudes y habilidades propias de una ciudadanía responsable y, de igual modo, manifiestan las habilidades de indagación e interpretación de la realidad social que deberán desarrollar en sus estudiantes.

Habilidades de Investigación en Ciencias Sociales. Habilidades de indagación e interpretación de la realidad social, espacial e histórica que deben desarrollar los futuros profesores y así estar preparados para enseñar a sus estudiantes.

Los estándares que describen las capacidades y habilidades que se espera tenga el futuro profesor para enseñar el área y cumplir con su propósito formativo corresponden a los siguientes:

- Conocer cómo aprend en Historia, Geografía y Ciencias Sociales los estudiantes de Educación Básica. (Estándar 1)
- Comprender los conceptos de la historia y del conocimiento histórico y estar preparado para enseñarlos. (Estándar 2)
- Comprender los conceptos y procesos fundamentales de la Historia de Chile y América y estar preparado para enseñarlos. (Estándar 3)

- Comprender los conceptos y procesos fundamentales de la Cultura Occidental y estar preparado para enseñarlos. (Estándar 4)
- Comprender los conceptos y problemas fundamentales del espacio geográfico y del conocimiento geográfico y estar preparado para enseñarlos. (Estándar 5)
- Conocer y describir los principales aspectos de la geografía física y humana de Chile. (Estándar 6)
- Comprender los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales relacionados con formación ciudadana, identidad cultural y organización económica. (Estándar 7)
- Ser capaces de promover en los estudiantes competencias cívicas y ciudadanas para la democracia. (Estándar 8)
- Demostrar habilidades de investigación e interpretación de la realidad social, geográfica e histórica que deberán desarrollar en los estudiantes (Estándar 9)
- Estar preparado para desarrollar habilidades de investigación e interpretación de la realidad social, geográfica e histórica en sus alumnos. (Estándar 10)

Los estándares propuestos sugieren conocimientos y habilidades que deben demostrar los futuros profesores en el ámbito disciplinario de las ciencias sociales y como éste se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión de cómo los estudiantes aprenden en el ámbito disciplinario específico y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizajes, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros.

4 FORMACIÓN DE PROFESORES BÁSICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En la actualidad la formación para la enseñanza de la historia para el nivel de educación básica se estructura a partir del desarrollo de competencias. En el contexto de referencia una competencia es la atribución social asignada a quien pone en acción en distintos contextos los componentes cognoscitivos, actitudinales y procedimentales que conforman un saber profesional para actuar eficazmente en una situación determinada. (UPLA/2013)

Hoy la formación se centra en cuatro módulos, los dos primeros brindan la formación disciplinar y el tercero se centra en las características propias del sujeto que aprende, se priorizan, entonces, el cómo aprenden ciencias sociales los estudiantes de los distintos

niveles de educación básica, en concordancia de las orientaciones de los estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación básica.

En el desarrollo del módulo se contempla el análisis de los procesos de aprendizaje desde la peculiaridad de la visión de mundo de las ciencias sociales buscando generar aprendizajes significativos, que no se limiten a la mera repetición de información, sino que desde el análisis y la interpretación favorezcan en niños y niñas los procesos de desarrollo de pensamiento crítico reflexivo, propiciando generar procesos metacognitivos.

El cuarto módulo, se sostiene desde la concepción que la didáctica representa el diálogo permanente entre las ciencias de la educación y las ciencias disciplinares, donde el objeto de interés no está dado sólo por la preocupación de la selección de un contenido y una entrega más o menos adecuada, sino que es el espacio propio de la acción didáctica que supera la superposición de elementos y se interrelaciona directamente con el campo educativo. A modo de ejemplo (tabela a seguir) se presenta algunos elementos para comprender la progresión entre los módulos. (CASTAÑEDA, SALDAÑA, SEPÚLVEDA :2015)

5 LA FORMACIÓN DE PROFESORES BÁSICOS Y LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Si bien en la formación de los futuros docentes de nivel de educación básica no existe una formación específica en investigación en didáctica de las ciencias sociales, este espacio es asumido por la actividad académica denominada trabajo de titulación. El trabajo de titulación tiene como principal característica brindar a los futuros docentes la posibilidad de demostrar de las competencias adquiridas a lo largo de su formación profesional, priorizando la problematización reflexiva desde su propio quehacer profesional en el aula. La reflexión pedagógica aparece entonces como el medio que permite la construcción del saber docente, siendo una oportunidad de aprendizaje continuo y permanente, que favorece su desarrollo profesional. (UPLA, 2015)

El trabajo de titulación se asocia a la investigación de un tema específico en la realidad en que el estudiante se desempeña profesionalmente, brindando oportunidades de desarrollo de investigación en el área. Desde la implementación de esta modalidad

La Formación de los Profesores... - Marta Castañeda Meneses

Semestre	I	III	IV	V
Competencia General	Domina los contenidos disciplinares que se han de trabajar en la Educación Básica para la toma de decisiones didácticas en sectores Lenguaje y Comunicación, e Historia, Geografía y Cs sociales	Domina los contenidos disciplinares que se han de trabajar en la Educación Básica para la toma de decisiones didácticas en sectores Lenguaje y Comunicación, e Historia, geografía y ciencias sociales en segundo ciclo.	Sistematiza a través de la construcción de redes conceptuales los contenidos del ámbito de las ciencias naturales y sociales fundamentándolo desde las teorías del aprendizaje y el rol docente.	Genera acciones didáctica-reflexivas en el ámbito de la Educación Básica para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales y de las ciencias sociales.
Énfasis	Dominio de contenidos disciplinares en el área de la Geografía articulado desde los conceptos/constructos de espacio, región y territorio.	Dominio de contenidos disciplinares desde la reflexión historiográfica, considerando la existencia de distintos referentes teóricos, en torno a los nociones de memoria y tiempo histórico en una dinámica de continuidad y cambio	Organización de contenidos desde las teorías asociadas al aprendizaje del tiempo y del espacio en redes conceptuales (mapas conceptuales, mentales u otros) considerando el marco curricular oficial.	Diseño de propuestas didácticas con énfasis en la transposición didáctica y selección fundamentada de estrategias de aprendizaje.
Contenidos Priorizados	Desde el enfoque de la Geografía Regional, abordar el estudio de los fenómenos locacionales perceptibles desde la geografía física y humano-económica que configuran al territorio chileno como realidad geográfica y su proyección desde lo local a lo global	Abordaje de la Historia de Chile (desde sus orígenes hasta el presente, en su dimensión local y regional) en el contexto de la Historia Mundial.	Conceptualización de aprendizaje significativo y de conceptos sociales desde el rol docente. Valoración de los conocimientos previos en el logro de aprendizajes sociales, considerados para la construcción redes conceptuales.	Desde el enfoque de la Didáctica como ciencia de la Educación, favorecer la adquisición de estrategias metodológicas pertinentes al área, que se reflejen en la elaboración de propuestas de planificación y evaluación.

el trabajo de titulación permite a los docentes en formación profundizar en el área de la didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de los docentes y de los estudiantes priorizándose la investigación asociada a la enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los procesos de formación profesional docente responden a la realidad social en que se encuentran inmersos. En el caso de la realidad chilena, estos elementos han sido de gran relevancia condicionando los procesos formativos, en algunos casos promoviendo y en otros impidiéndolos. Con todo, la formación de profesores de educación primaria para la enseñanza de la historia, aparece en primer término con la necesidad de ser visibilizada en los espacios académicos especializados.

La didáctica de las ciencias sociales en el contexto que se presenta ha ido lentamente posicionando una nueva forma de comprensión que busca superar la memorización tradicional para abrir espacios a la comprensión y a la participación. La relevancia de la formación en el área, lleva por ejemplo a la propuesta de estándares nacionales que debiesen cumplir los futuros maestros. Propuesta en que incipientemente se reconoce la necesidad de formación para la investigación en el área.

Así para la realidad que se presenta es posible afirmar que los procesos de enseñanza de la historia están en un proceso en que cada vez se visualizan más, lo que implica que dicha formación en los futuros profesores del nivel transita desde perspectivas metodológicas a espacios didácticos efectivos, lo que ha de incidir finalmente en las aulas escolares.

TEACHERS' FORMATION ON DIDACTICS OF SOCIAL STUDIES. THE REALITY IN A PUBLIC AND REGIONAL UNIVERSITY IN CHILE

ABSTRACT

This paper deals with the teaching of history within a Chilean public university. Throughout the whole account as much chronological as critical, it is intended to make the evolution of the teaching task known, considering the first references to *normal schools, up to the current university formation oriented to a teacher who is positioned as a critical professional, who is able to make

based decisions at the moment of designing teaching situations. In this context, the teaching of history in elementary schools can also appreciate an evolution in its objectives and concerns. For example, current standards for the formation in the area incipiently recognize the investigative role of teachers. The formation for the teaching of history appears, then, associated – more than to the preparation of a number of strategies - to providing the elementary school teachers with the necessary tools to delve into their understanding about society and, therefore, boys and girls who they are entrusted with.

Keywords: Evolution of Teachers' Formation. Teaching of History. Elementary School Teaching.

BIBLIOGRAFÍA

AVALOS, Beatrice. Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2002.

CASTAÑEDA, Marta, SALDAÑA, Gonzalo SEPÚLVEDA, Marcela. Matriz de Progresión de Contenidos, Valparaíso: Universidad de Playa Ancha, Carrera de Educación Básica, 2015.

COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. Informe Final sobre Formación Inicial Docente en Chile. Santiago de Chile:Ministerio de Educación, 2005.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2009. En<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. Santiago de Chile: MINEDUC, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica: Estándares pedagógicos y disciplinarios. Santiago de Chile: MINEDUC, 2011.

ROSS, Patricio. Reconceptualización del currículo de formación de profesores de Educación Básica: ¿De la formación generalista a la formación especializada? Serie Proyecciones, Valparaíso 75-83, 2008.

SOTO, Freddy. Historia de la Educación Chilena., Ediciones Universidad Central, Santiago de Chile, 2013.

TARDIFF, Maurice. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea, 2004.

Universidad de Playa Ancha, Carrera de Pedagogía en Educación Básica, Orientaciones para el Trabajo de Titulación. Valparaíso, julio 2015.

UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA, Modelo Educativo, 2013, enhttp://www.upla.cl/inicio/2012_0327_modelo_educativo.pdf.

Recebido em 10/dezembro/2017

Aprovado em 5/fevereiro/2018