

# ESTUDIO PRELIMINAR DE LOS PROFESORES EGRESADOS DE LA CARRERA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CÍVICA DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA: UNA PANORÁMICA BASADA EN LA ACTUAL MALLA CURRICULAR

*José A. Ascencio Salazar, Rosa V. Isla Fuentes, Rosa I. Campusano Varas  
Universidad de La Frontera  
Temuco*

## **Introducción:**

A partir de la década de los noventa, las carreras de pedagogía de nuestro país comenzaron a observar con bastante sigilo la serie de transformaciones que se estaban realizando en los distintos establecimientos educacionales, producto del inicio y desarrollo de la Reforma Educacional en Chile. De acuerdo a esto, la formación Inicial de profesores se orientó a fortalecer las competencias académicas de los futuros maestros, de tal modo de adecuar el currículum a las nuevas exigencias, y en general, vincular la formación con las nuevas demandas del contexto educativo. Para esto, el Ministerio de Educación, en un intento por continuar mejorando la calidad de la educación de nuestro país, puso a disposición de las Instituciones de Educación Superior fondos concursables<sup>1</sup>, de los cuales la Universidad de La Frontera mediante la Facultad de Educación y Humanidades, y el Departamento de Educación, se adjudicaron. Así, desde el año 1995 la carrera de pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica de dicha casa de estudio, presentó una nueva malla curricular, que desde el año 1997 ha estado inserta en el PIFIP, contando con los fondos del Mineduc.

En este contexto, y fruto de esta sólida apuesta, el año 2000 se dan a conocer públicamente la sistematización de un trabajo que apunta a

la formulación de estándares de desempeño, destinados a evaluar la calidad de la formación docente, el cual consta de cuatro facetas orientadas a: la preparación de la enseñanza, ambiente propicio del aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de los alumnos y profesionalismo docente. En este tenor, y en una necesidad de constante evaluación a la formación inicial de profesores de la Universidad de La Frontera es que en la actualidad se encuentra en un proceso de autoevaluación y acreditación, que en el caso de la carrera de Pedagogía en Historia Geografía y Educación Cívica finaliza el año 2003.

Considerando la importancia de este continuo proceso de transformaciones en pro de una mejora de la calidad docente, se ha llevado a cabo el presente estudio preliminar que apunta a reconocer y analizar si los profesores egresados de la actual malla curricular de la carrera, que se encuentra vigente desde el año 1995, cuentan con las competencias necesarias en estrategias de: evaluación de aprendizaje, desarrollo de capacidades profesionales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, diseño y aplicación de recursos metodológicos, y proyección profesional, para poder insertarse al actual escenario laboral.

El presente estudio, es de tipo exploratorio y explicativo, cuenta con una población de 24 egresados, desde el año 1999 hasta el 2002. De este universo se localizó a 18 profesionales, lo

que representa al 75% del total, lo cual es una muestra representativa, para las características de esta investigación. El instrumento utilizado consistió en un cuestionario (con distintas escalas de apreciación y valoración), el que fue validado a través de un juicio de pares y expertos. El método utilizado fue de carácter cualitativo y cuantitativo. En este último, se destaca la realización de diversas pruebas estadísticas mediante el programa computacional SPSS, para otorgar más fiabilidad y validez a la investigación.

## I. Desarrollo

### 1.1. Antecedentes Generales de la formación docentes

Desde la década de los 80 con Gvirtz (1984), Ferry (1989), y Davini (1989) se comienza a nivel latinoamericano a comprobar que la formación docente no brinda los elementos suficientes para enfrentar las situaciones características de la práctica docente efectiva, más bien se tiende a la reproducción endogámica, contenidos epistemológicos, enseñanza descontextualizada, calificaciones para comprobar aprendizajes, etc. Según Diker, indica formas conductistas de enfrentar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, por parte de los docentes, los cuales parecen aún centrados en el paradigma positivista. Y es en la década de los noventa, cuando los propios profesores parecen compartir esta visión crítica sobre las insuficiencias de su formación, es entonces, que conjuntamente con una serie de transformaciones educativas basadas en su gran mayoría en el paradigma hermenéutico de enseñanza, que muchos países del cono sur comienzan a realizar Reformas Educativas, muchas de las cuales a su vez trajeron consigo cambios en el quehacer pedagógico (1997:68).

Desde entonces, manifiesta Morgenstern (1994:67), que la profesión docente tiene como rol fundamental formar a un profesional reflexivo autónomo que aprende y re-aprende continuamente habilidades, por medio de la observación y registro de sus ac-

ciones, de los efectos producidos en sus alumnos y del uso reflexivo de conocimiento para retroalimentar críticamente su actividad profesional. De tal modo, es de vital relevancia, que el nuevo docente posea un rol activo, dinámico y autónomo en el diseño, evaluación y reformulación de estrategias de innovación pedagógica mediante la constante investigación sistemática y permanente.

En este contexto, el nuevo rol que debe tener el profesor en su quehacer pedagógico y coherente, también a las nuevas tendencias teóricas basadas en el paradigma cognitivo<sup>1</sup>, es que se hace necesario realizar cambios significativos a la formación inicial de profesores en nuestro país. De tal forma, se consideró pertinente una mejora sustantiva en la formación docente desde el inicio de sus estudios en las instituciones de educación superior hasta llegar a hacer un continuo perfeccionamiento en su quehacer pedagógico.

En definitiva, se requieren docentes bien preparados en el ámbito pedagógico y disciplinario, comprometidos con el desafío del aprendizaje de todos y con una actitud coherente a los nuevos requerimientos educativos implantados por la Reforma Educativa Chilena desde el año 1996. Para cumplir con estas expectativas el Mineduc, puso a disposición de entidades superiores fondos concursables, desde el año 1997, y fueron 17 Universidades las que se adjudicaron dichos fondos, correspondiendo aproximadamente al 80% de los estudiantes inscritos en carreras de pedagogía. Los que se concentran en mejorar cualitativamente los procesos formativos relacionados con las prácticas profesionales, en renovar el currículo, en incorporar tecnología y en el sistema de acreditación profesional<sup>2</sup>.

La literatura actual sobre la formación de profesores se enmarca dentro de algunas tendencias: *Cognitivism del aprendizaje*, es decir, procesos de enseñanza que proporcione a los alumnos oportunidades de conocer un espectro amplio de estrategias de enseñanza; *enseñanza reflexiva, investigación-acción y apren-*

*dizaje mediante la acción*, estos enfoques indican una necesidad de reorganizar el currículo y los modos de enseñanza de manera que se ofrezca a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre experiencias y aprender a enseñar mediante proyectos de investigación-acción; y por último, el tan renombrado, *Constructivismo* entendido éste como un proceso de construcción de significados, donde el profesor mediante distintas estrategias pueda ayudar al alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. (G. Diker: 1997:35). En este tenor, es que las universidades participantes en el proceso de formación inicial de docentes, se apoyaron fundamentalmente en muchas de estas tendencias teóricas a la hora de llevar a cabo cambios en la formación de profesores, por lo menos, así quedó plasmado, según lo manifestado por Avalos, en los proyectos enviados al Ministerio de Educación.(1999:62)

Además, todas las instituciones de educación superior adjudicadas a este proceso, han tenido que realizar modificaciones en sus currículos para poder implementar de forma más adecuada estas nuevas tendencias teóricas a la formación docente. Para lo cual, Avalos, señala que ha habido una reorganización curricular de las diecisiete universidades adscritas como: Implementación del nuevo currículo, reorganización y cambios en el área de formación profesional, lo que han llevado a cabo mediante seminarios y talleres, y así dejar atrás las clases lectivas (1999:50). El principio fundamental que posee este nuevo currículo, es que por lo menos, para la profesión docente, el aprendizaje teórico debe ser relevante para la enseñanza y reconocible en las experiencias prácticas. Así como también, la actual Reforma Educacional en curso, introduce una visión constructivista del aprendizaje y la enseñanza, fomentando prioritariamente el trabajo colaborativo y en equipo, tanto de parte de los docentes como de los alumnos.

A su vez, el componente más importante de la formación inicial de profesores es la

estructuración y mejoramiento de la práctica profesional, los cuales se han implementado mediante tres elementos: una estructura graduada, nuevas herramientas y nuevas relaciones, donde los alumnos comienzan a insertarse en la comunidad educativa ya desde el tercer año de su carrera, lo cual va desde observaciones, diagnósticos socioeducativos de los establecimientos, diseños pedagógicos mediante artefactos, que luego aplican en dichas instituciones<sup>3</sup>. También se establecen nuevas relaciones, como los profesores del establecimiento educacional que supervisan a los alumnos en práctica, y los docentes de las universidades que constantemente apoyan a los alumnos en los respectivos talleres y seminarios.

El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial docente del Mineduc como una forma de robustecer la calidad de los estudios superiores de los futuros profesores, ha elaborado en conjunto con otras entidades de educación superior, elaboro estándares de desempeño para evaluar la calidad de la Formación Inicial Docente, mediante los cuales se pretenden establecer parámetros que indiquen el nivel necesario para lograr un desempeño profesional adecuado y así ofrecer condiciones suficientes para su futuro quehacer pedagógico (Mineduc, 2000). Más allá de las discusiones que se han suscitado en el acontecer nacional, es importante reconocer que son los únicos patrones que permitirán emitir de manera apropiada juicios, sobre el desempeño de los futuros educadores. Las instituciones de educación superior que lo adopten, podrán establecer el umbral de calidad exigible que satisfaga las demandas de la educación nacional, valorando de esta manera la preparación del futuro profesor y su capacidad para enfrentar las tareas propias de la profesión.

Los estándares de desempeño se trata de un conjunto de referentes genéricos que expresan posiciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje, que describen las formas de desempeño docente, y por último, se han formulado como descripciones de formas de des-

empeño siguiendo el ordenamiento lógico de los actos de enseñanza y de los procesos pedagógicos en el aula. De esta forma, la propuesta agrupa los estándares en cuatro facetas, 21 criterios y 78 indicadores. La primera faceta apunta a la preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante, la segunda está relacionada con la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje del estudiante, la tercera faceta, se vincula con la enseñanza para el aprendizaje de los alumnos (as) y por último, el profesionalismo docente (Mineduc, 2000:17). Por lo tanto, como se puede observar, estos estándares se expresan en términos de lo que se sabe y puede hacer quien ingresa al ejercicio docente.

### **1.2. Antecedentes Específicos de la Formación Inicial de docentes en la Universidad de La Frontera**

Las carreras de pedagogía comenzaron desde el año 1998 un proceso de enormes transformaciones, producto de la adjudicación por parte del Departamento de Educación del proyecto de innovación a la formación inicial de profesores. Esto trajo consigo una serie de transformaciones, sobre todo en el ámbito curricular y lo concerniente a las prácticas pedagógicas. Desde el inicio se comienza con ramos de educación centrados particularmente en seminarios y talleres, que tienen como objetivo central capacitar a los alumnos en las nuevas corrientes pedagógicas (constructivismo, aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, etc.) así como también se reflexiona en torno al que hacer educacional docente de nuestro país, a propósito de la Reforma Educacional.

El proceso más interesante en la formación docente en las carreras de pedagogía en que se comienza con prácticas graduadas a partir del tercer año, donde los alumnos se juntan en grupos de tres o cuatro personas y realizan un diagnóstico socioeducativo del contexto escolar, para luego intervenir directamente con un diseño pe-

dagógico, el que constantemente está asesorado por profesores de la universidad a través de los talleres, así como también por los profesores colaboradores del establecimiento educacional donde se lleva a cabo la práctica profesional. Luego, en el cuarto año se realiza una etnografía del contexto escolar que se visita, para luego en el segundo semestre aplicar artefactos pedagógicos que cubran las necesidades de aprendizajes de los estudiantes, que usualmente son software, historietas, guías de aprendizaje, comics, etc. Siempre asesorados por los profesores colaboradores y los del taller. Finalmente, en el quinto año se realiza una práctica centrada fundamentalmente en la inserción de los estudiantes en el ámbito institucional de los Liceos o Colegios que visitan, mediante la realización de elaboración de PME y PEI, que se suele trabajar con los Jefes de UTP de dichos establecimientos.

### **1.3. Ámbitos elementales para la Formación docente**

#### **Evaluación de aprendizaje**

Para nadie es desconocido el creciente interés que ha despertado en este último quinquenio la renovación conceptual de los procesos evaluativos en todos los ámbitos del quehacer pedagógico. Esto es natural, considerando el cambio paradigmático vivenciado en estos últimos años en la educación a nivel mundial, como así mismo, en el contexto nacional. Este interés se ve demostrado en las numerosas investigaciones al respecto y que han significado un verdadero aporte para estos fines: Santos Guerra (2000), Rosales (1997), Freixes (2000), Barberá (1999), Ahumada (1999), Montecinos (1999), etc. Todos ellos, ponen de manifiesto no sólo el cambio conceptual, sino también el protagonismo del maestro en esta antigua tarea del quehacer pedagógico, al ser ellos los profesionales más directamente determinantes de las características del desarrollo de la enseñanza, es a ellos a quienes debe corresponder la principal responsabilidad evaluadora frente a otros posibles evaluadores externos.

Como bien lo asegura Rosales (1997: 14) "Privar al profesor de la posibilidad de evaluación y de autoevaluación sería tanto como desprofesionalizarlo al extremo de no reconocer en él la suficiente capacidad y nivel de responsabilidad como para hacerse cargo de una de las principales funciones educativas. Así visto, no es superficial determinar la relevancia respecto de la formación que deben tener los futuros profesores en esta área de estudio, intrínseca a su profesión docente, siendo absolutamente primordial la formación inicial de estos, puesto que constituye una ocasión excepcionalmente apropiada para fomentar la reflexión a partir de la realidad vivida.

La evaluación en general y la evaluación de aprendizaje, en particular corresponde según Santos (2000) a: "...una serie de instrumentos de investigación del profesorado que, a través de la investigación, recogida y tratamiento de datos, nos permite comprobar las hipótesis de acción con el fin de confirmarlas o introducir modificaciones en ellas. La evaluación debe proporcionar criterios de seguimiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje o sea, sobre el funcionamiento y los resultados". Tras esta reflexión, la evaluación debería convertirse más que un inhibidor de las posibilidades del aprendizaje del alumno, en un potenciador de esas posibilidades, de tal suerte de poner énfasis en los procesos con el fin de proponer mejoras del aprendizaje del estudiante como así mismo, propiciar instancias de reflexión y autoevaluación del proceso educativo que dirige. Más aún si consideramos que la evaluación mirada desde el currículo, debería servir de plataforma para diseñar y planificar la enseñanza, en estos días de acuerdo a las teorías cognitivas y corrientes constructivistas del aprendizaje y enseñanza.

Ahora bien, para efectos del presente estudio, hemos considerado aquellas competencias que debería alcanzar el profesor en su proceso de formación inicial, con la finalidad de estar plenamente capacitado para manejar es-

trategias de evaluación adecuadas, tanto en términos de contenido como también en el ámbito de sus prácticas, de tal suerte de aplicarlas en forma coherente con las nuevas tendencias en este campo de su quehacer profesional. Aspectos como: manejo de los momentos evaluativos, diversidad de instrumentos de evaluación, formas de evaluación y aptitudes para implementar una cultura evaluativa en su ambiente laboral y de acuerdo al proyecto Educativo que se propone.

### **Desarrollo de capacidades profesionales en la enseñanza de las Ciencias Sociales**

De acuerdo a los cambios culturales acelerados en los que nos vemos envueltos, los contenidos y estructuras de aprendizaje que antes eran efectivos ya no son aceptados tácitamente como en décadas anteriores, la relación entre alumnos y maestros se ha modificado, las normas establecidas y los patrones de conducta se alteran con relativa rapidez. En cuanto a las relaciones sociales, se dice que cada vez con mayor frecuencia los alumnos presentan trastornos del comportamiento. Así visto, las clases, en general, y las clases de Historia en particular, enfrentan nuevas exigencias: "se necesitan nuevas formas de aprendizaje que permitan comprender la complejidad de los cambios sociales, se requiere de nuevas formas de aprendizaje complejas y totalizadoras, integradoras y orientadas a procesos, de tal forma de permitir a los estudiantes la adquisición de determinados conocimientos, no sólo en un nivel cognitivo, sino en situaciones concretas: este saber debe ser útil como competencia social en su vida cotidiana" (Ecker, 1992: 23).

Entonces, según estos cambios: ¿cuáles son las competencias sociales que debe poseer el futuro profesor de Historia Geografía y Educación Cívica?

Los nuevos retos de los maestros del futuro consisten en estar preparados para reaccionar con flexibilidad ante los problemas previstos en las diversas situaciones de la sala de clases, de tal suerte de transformar el saber his-

tórico en habilidades sociales por las jóvenes generaciones.

Las exigencias a la docencia han crecido de manera significativa, sobre todo en el aspecto pedagógico didáctico. Por ello la formación tiende a una profesionalización de la docencia cada vez más intensa y la creciente necesidad del desarrollo de habilidades para la autorreflexión, así como las sociales, las comunicativas y de organización. En vista del actual desarrollo social y escolar parece prioritario el fortalecimiento de la disposición a la cooperación y la capacidad de trabajo en equipo de los futuros maestros.

Según la bibliografía reciente, Ecker define los siguientes ámbitos de calificaciones para el perfil de los futuros profesores de la disciplina:

- Alta competencia profesional: flexibilidad en el manejo de los conocimientos, tanto en los contenidos como en los métodos.
- Capacidad para la autorreflexión: asumir roles distintos, manejo del poder, manejo de conflictos.
- Habilidades sociales y comunicativas: pensamiento y trabajo orientados a procesos tanto individuales como grupales.
- Competencia para la planeación y para la creación: conocimientos de teorías de aprendizaje, desarrollo psicológico, medios didácticos, técnicas de trabajo según su pertinencia.
- Habilidades analíticas y de organización: un trato adecuado con colegas, apoderados y familia. Organización de proyectos que trasciendan el ámbito disciplinar.(1997:45)

En términos generales una formación orientada al futuro, requiere de formas de enseñanzas coordinadas, integradoras orientadas a procesos que permitan la vinculación entre conocimiento y razonamiento, entre contenido y proceso social, con un alto grado de autorreflexión y pensamiento crítico, que le permita al profesor ser coherente entre aquello que hace y aquello que enseña. Mal podría el docente fomentar el diálogo si el mismo es

antidemocrático en el aula, o promover el respeto a la diversidad, si no es capaz de aceptar las diferencias culturales o ideológicas de sus alumnos.

De esta forma, se explica que en los cuestionarios aplicados en la investigación se consideren indicadores como: desarrollo en los estudiantes de conciencia cívica, respeto y tolerancia a las diferencias étnicas, culturales e ideológicas, fomentar el diálogo como mecanismo de resolución de conflictos, valorar la vida en sociedad, desarrollo de la conciencia ecológica, potenciar la identidad nacional, fomentar la generación de proyectos colaborativos y promover la reflexión y juicio crítico.

### **Diseño y aplicación de recursos metodológicos**

La acción de diseñar consiste en proyectar a las diferentes situaciones en donde se lleva a cabo la práctica, las posibilidades que existen para transformar esa práctica, generando condiciones para que los aprendizajes se hagan posible de un modo efectivo y con un alto impacto en el desarrollo cognitivo y cultural de los estudiantes que van a ser afectados. El diseño, tiene un carácter situado pues se proyecta para la situación en la cual se va a producir la situación pedagógica y no para otra. Constituye además, un espacio de reflexión crítica que permite revisar las propias concepciones sobre la enseñanza, las posibilidades que se abren cuando ésta se transforma, las consecuencias culturales y pedagógicas, los requerimientos institucionales. Así mismo, la estimación sobre los medios y la tecnología, las herramientas que se van a utilizar y cómo estas herramientas tienen el potencial para modificar la enseñanza del profesor y el aprendizaje de los alumnos.

Respecto de los recursos metodológicos, la presente investigación supone que los métodos corresponden al camino para llegar a algún fin, en este caso, el aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal) de los alumnos. Corresponde también a "una forma de-

terminada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas " (Benejam. 99:1997). Por cuanto, las decisiones que toman los profesores sobre recursos metodológicos dicen relación con los instrumentos, elementos y situaciones que se crean en el aula para conseguir que los estudiantes aprendan.

En este contexto, el diseño y aplicación de recursos metodológicos, tienen directa relación con: las capacidades que se desea desarrollar en los estudiantes, el tipo de contenido que se desea enseñar, el estilo del profesor, las condiciones materiales, el costo y beneficio que se obtiene en la preparación del material, la evaluación, el número de alumnos al cual va dirigido y el método de enseñanza a utilizar.

De acuerdo a lo anterior, la formación de los profesores requiere estar orientada a rescatar, en el diseño y planificación, lo siguiente: valorar aquellas estrategias que favorezcan la comunicación, la participación y la propia iniciativa de los estudiantes, valorar el trabajo en equipo como estrategia que le permite compartir, comunicar e intercambiar conocimiento, utilizar la informática insertar a la familia en el proceso educativo, etc.

## II. METODOLOGÍA

### 2. Objetivos

#### 2.1. Objetivo General:

Reconocer y analizar las competencias de la formación docente de los egresados de la carrera de pedagogía en Historia, Geografía y Educ. Cívica, en ámbitos como: evaluación de aprendizaje, desarrollo de capacidades profesionales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, diseño y aplicación de recursos metodológicos, proyección profesional.

#### 2.2. Objetivos específicos

- Conocer la opinión de los actuales profesores egresados de la carrera de pedagogía en Historia e insertos en la actualidad en el contexto educativo, sobre ámbitos elementales en la formación docente y coherente a los actuales requerimientos constructivistas.
- Establecer la importancia de formar al profesor de acuerdo a las actuales competencias que debe tener para el ejercicio de su labor pedagógica.

#### 2.3. Muestra

La unidad de análisis está constituida por 20 egresados de la carrera de pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad de la Frontera, desde el año 1999 hasta el 2002, lo que equivale a un 75 % de la población total.

MUESTRA	N°	AÑO DE INGRESO			AÑO DE EGRESO (1999- 2000 -2001 -2002*)				TIPO DE INSTITUCION				TIEMPO (JC- MJ- HR S.)		
		1995	1996	1997	1999	2000	2001	2002	PP	PS	M	EPS (&)	JC	MJ	Hrs
Mujeres	11	3	5	3	3	3	4	1	1	5	2	3	6	2	3
Hombres	7	7	0	0	3	0	4	0	2	4	1	0	5	1	1

(\* Se considera a aquellos alumnos que han egresado hasta septiembre del 2002)  
(& Preuniversitarios)

## 2.4. Procedimientos

### 2.4.1. Consideraciones Metodológicas del Estudio

El presente estudio es de tipo exploratorio y explicativo, puesto que en un inicio se procedió a buscar investigaciones en torno a la formación inicial docente en la universidad de La Frontera, las cuales no existen, motivo fundamental para realizar este estudio preliminar. Además, se caracteriza por ser descriptivo y explicativo, toda vez que los ámbitos analizados manifiesten resultados que inciten a la fundamentación del tema y su posterior comprensión.

Para llevar a cabo esta investigación se recurrió a la estadística, pues en la actualidad es considerada como uno de los métodos cuantitativos más adecuados, particularmente, la descriptiva como la inferencial, para lo cual se recurrió al programa SPSS versión en español 10.0, el que permitió tener resultados fiables y válidos. Pero a su vez, este estudio independiente de entregar resultados cuantitativos, desea demostrar lo importante que es para los futuros profesores de Historia egresar con las herramientas necesarias para ejercer en el actual quehacer pedagógico.

### 2.2.2. Ámbitos seleccionados en el instrumento

Para definir los ámbitos de estudio en la investigación, se consideraron múltiples criterios, fundamentados primero en teorías actuales sobre educación, a saber: paradigma socio – cognitivo y corrientes constructivistas del aprendizaje. La malla curricular actual de la carrera de pedagogía en Historia y finalmente los Estándares de Desempeño a la Formación Inicial de Profesores otorgados el año 2000 por el Mineduc. En este contexto, es que se seleccionaron ámbitos, los cuales son fundamentales a nuestro parecer en cualquier formación de profesores. Para esto se han definido según las actuales tendencias educativas y la literatura concerniente a la formación docente:

- **Evaluación de aprendizajes:** entendida como el proceso que está inserto en el currículum y que sirve de plataforma para la programación de la enseñanza, de tal suerte de, a través de ella, recabar información sobre cómo se está llevando a cabo el aprendizaje de los alumnos, con la finalidad de obtener información pertinente que conlleve a la mejora del proceso de aprendizaje del alumno y la reflexión sobre la enseñanza que imparte el profesor.

- **Capacidades Profesionales en la Enseñanza de las Ciencias Sociales:** considerando la orientación de nuestra disciplina, detectamos la carencia de estudios que permitan establecer las particularidades de los profesores de esta área, los que, según los cambios a nivel mundial, exigen nuevas competencias y desafíos que deberán enfrentar con flexibilidad, adquiriendo capacidades propias de la disciplina que enseña, tales como: desarrollar la conciencia cívica en sus estudiantes, respetar y valorar las diferencias, reconocimiento del diálogo como mecanismo de resolución de conflictos, fomentar la generación de proyectos colaborativos, fomentar la generación de juicio crítico.

- **Diseño y aplicación de Recursos Metodológicos:** corresponde a la proyección y posterior desarrollo de diversas formas e instrumentos que permitan mejorar y optimizar el aprendizaje, conceptual, procedimental y actitudinal de los estudiantes. Considerando elementos como: diseños coherentes con el currículum vigente, planificar centrando la atención en el desarrollo de capacidades y valores, llevar a cabo la metodología de proyectos, utilizar la informática, trabajar interdisciplinariamente, inserción de la comunidad y la familia en la organización y diseño de la enseñanza.

- **Proyección Profesional:** partiendo de la base que actualmente todo profesional debe tener un proceso de formación continua, a lo



largo de toda su vida, puesto que ya no es suficiente con su formación inicial o de pregrado. El profesor requiere como principio básico estar preparado eficientemente para realizar los cambios que considere pertinente en el desempeño de la docencia. Así, elementos como: desarrollo de conocimiento para generar proyectos, participar activamente en proyectos interdisciplinarios, generar autoaprendizaje mediante distintas técnicas de

investigación. Permiten obtener una aproximación del perfil del profesor que debería egresar de las carreras de pedagogía.

### III. Resultados

A continuación se presentan las tablas más representativas que se desprenden de la investigación, las que han sido analizadas mediante diversas pruebas estadísticas del Programa Computacional SPSS, versión 10.0.<sup>4</sup>

**Tabla N°2 : Estadísticas de grupo según los ámbitos a evaluar**

Ámbitos	Sexo	N	Media	Desviación Típica	Error Típico de la Media
Evaluación de Aprendizajes	Hombre	7	16,14	4,53	1,71
	Mujer	11	16,73	5,27	1,59
Enseñanza de las Ciencias Sociales	Hombre	7	22,71	9,41	3,56
	Mujer	11	23,09	5,74	1,73
Diseño y aplicación de recursos metodológicos	Hombre	7	32,29	10,32	3,9
	Mujer	11	29,18	5,90	1,78
Proyección Profesional	Hombre	7	11,86	4,60	1,74
	Mujer	11	10,45	2,16	,65

**Tabla N°3: Grados de Mayor intensidad según variables consultadas**

VARIABLES	MAYOR INTENSIDAD
Realización de diseños pedagógicos	83,3
Respetar y tolerar las diferencias étnicas, culturales e ideológicas.	65,5
Desarrollar el conocimiento adecuado para generar proyectos educativos.	65,2
Utilizar distintos medios para motivar y mejorar el aprendizaje de los alumnos	64,4
Conocer y manejar una serie de recursos metodológicos en el aula.	62,5
Planificar considerando objetivos orientados al desarrollo de capacidades y valores.	62,2
Promover la reflexión y juicio crítico frente a temas contingentes.	61,1
Llevar a cabo una metodología de proyectos dentro de su diseño pedagógico.	57,7

**Tabla N°4: Grados de Menor intensidad según variables consultadas**

VARIABLES	MENOR INTENSIDAD
Trabajar Interdisciplinariamente	34,4
Insertar a la comunidad escolar y a la familia en el proceso educativo.	41,1
Fomentar el trabajo colaborativo e interdisciplinario para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos	43,3
Generar un autoaprendizaje mediante las distintas técnicas de investigación.	44,4
Tendencias evaluativas	45,5
Diversidad de instrumentos para evaluar los aprendizajes de los alumnos	45,5
Instrumentos adecuados según los distintos tipos de aprendizajes.	46,6
La evaluación como una forma de retroalimentación para mejorar los aprendizajes.	46,6

**Tabla N°5: Distribución de Frecuencias en términos porcentuales en el ámbito de la evaluación de aprendizajes**

Frecuencia/variable	EX	B	RE	PE	NE
Tendencias Evaluativas	0	16.7	16.7	44.4	22.2
El reconocimiento de los distintos Momentos evaluativos (inicial, de procesos y final)	0	22.2	22.2	38.9	16.7
Diversidad de instrumentos para evaluar los aprendizajes de los alumnos.	0	16.7	33.3	33.3	16.7
Instrumentos adecuados según los distintos tipos de aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal)	0	0	50	33.3	16.7
Formas de evaluación: Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.	0	11.1	33.3	38.9	16.7
La evaluación como una forma de retroalimentación para mejorar los aprendizajes.	0	16.7	27.8	27.8	27.8
El Manejo de Estrategias para implementar una cultura evaluativa que esté inserta en el Proyecto Educativo Institucional	5.6	5.6	38.9	22.2	27.8

EX	Excelente	B	Buena
RE	Regular	PR	Precaria
NE	No existió	F	Frecuencia

**Tabla N°6: Distribución de Frecuencias en términos porcentuales del desarrollo de las capacidades profesionales en la enseñanza de las Ciencias Sociales**

Variables/ Frecuencia	TM	BA	RE	IN	NO
Desarrollar en sus estudiantes conciencia cívica.	16.7	16.7	27.8	5.6	33.3
Respetar y tolerar las diferencias étnicas, culturales e ideológicas.	16.7	16.7	50	11.1	5.6
Fomentar el diálogo como mecanismo de resolución de conflictos. (políticos, ideológicos, culturales, etc.)	5.6	27.8	22.2	38.9	5.6
Valorar la vida en sociedad para fortalecer la convivencia democrática.	5.6	16.7	44.4	22.2	11.1
Desarrollar conciencia ecológica y respeto por la vida.	5.6	11.1	44.4	27.8	11.1
Potenciar la identidad nacional teniendo conciencia que estamos inmersos en un mundo global.	11.1	11.1	33.3	38.9	5.6
Fomentar la generación de proyectos colaborativos e interdisciplinarios que sean un aporte a nivel local, regional, y global.	5.6	5.6	44.4	33.3	11.1
Promover la reflexión y juicio crítico frente a temas contingentes.	5.6	33.3	27.8	27.8	5.6

TM	Totalmente	RE	Regular
BA	Bastante	IN	indiferente

**Tabla N° 7: Distribución de Frecuencias en términos porcentuales en el ámbito de diseño y aplicación de recursos metodológicos**

Variables/Frecuencia	M.D.A	D.A.	Ind.	E.D.	T.E.D
Realizar diseños pedagógicos coherentes con el contexto de sus estudiantes y con el currículum vigente.	22.2	17.2	5.6	0	0
Planificar considerando objetivos orientados al desarrollo de capacidades y valores.	16.7	38.9	5.6	22.2	11.1
Utilizar distintos medios (video, análisis de textos, análisis iconográfico, software, etc.) para motivar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	11.1	44.4	5.6	33.3	5.6
Llevar a cabo la metodología de Proyecto dentro de su diseño pedagógico	5.6	27.8	22.2	38.9	5.6
Utilizar diversas técnicas metodológicas en la programación de su enseñanza.	5.6	27.8	11.1	50	5.6
Elaborar artefactos pedagógicos de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.	5.6	27.8	5.6	44.4	16.7
Utilizar la informática dentro de su diseño pedagógico.	11.1	27.8	5.6	44.4	11.1
Desarrollar en forma práctica el conocimiento adquirido en los talleres y seminarios.	5.6	22.2	11.1	27.8	33.3
Trabajar interdisciplinariamente	0	5.6	5.6	38.9	50
Aplicar y evaluar el trabajo colaborativo en el aula.	5.6	22.2	16.7	38.9	16.7
Insertar a la comunidad y a la familia en el proceso educativo.	5.6	5.6	16.7	33.3	38.9

M.D.A.	Muy de acuerdo	E.D.	En desacuerdo
D.A.	De acuerdo	M.E.D.	Muy en desacuerdo
I.D.	Indiferente		

**Tabla N° 8: Distribución de Frecuencias en términos porcentuales en el ámbito De Proyección Profesional**

Indicadores	S	CS	D.V.E	N
Conocer y manejar una serie de recursos metodológicos para desarrollarlos en el aula.	5.6	50	27.8	16.7
Desarrollar el conocimiento adecuado para generar proyectos educativos.	22.2	22.2	50	5.6
Participar activamente en Proyectos de Investigación para fortalecer la formación docente.	11.1	50	27.8	11.1
Fomentar el trabajo colaborativo e interdisciplinario para satisfacer las necesidades de aprendizajes de los alumnos.	5.6	5.6	44.4	44.4
Generar un autoaprendizaje mediante las distintas técnicas de investigación.	5.6	5.6	50	38.9

N	Nunca	D.V.E.	De Vez en Cuando	S	Siempre	CS	Casi siempre
---	-------	--------	------------------	---	---------	----	--------------

#### IV. Conclusiones

A la luz de los resultados establecidos, tanto cuantitativos mediante las pruebas estadísticas realizadas en el SPSS, como también cualitativos se pueden señalar las siguientes conclusiones:

La formación inicial de profesores en la Universidad de la Frontera, en términos generales, ha estado centrada en la capacitación de los futuros docentes para adecuarse a los requerimientos de la actual Reforma Educacional, fundamentados en las nuevas tendencias y corrientes educativas. Por otro lado, los objetivos están orientados a una eficaz inserción en el ámbito laboral, con herramientas pertinentes que permitan adecuarse a los distintos contextos escolares de nuestro país.

La función principal del docente que se encuentra inserto en la Formación Inicial de profesores, debe estar capacitado para desarrollar las potencialidades para aprender, para pensar y tener juicio propio sobre la realidad de sus estudiantes en constante proceso de autorreflexión de sus prácticas en pro de la mejora del aprendizaje de sus alumnos.

Este docente deberá facilitar el dominio de los saberes fundamentales y de las destrezas que les permitan a los alumnos continuar aprendiendo y desarrollando sus potencialidades a lo largo de su vida, ayudándoles a adquirir y construir nuevos conocimientos.

Al momento de analizar los ámbitos de estudio, se ha podido extraer que los alumnos (as) egresados considerados en la muestra, según:

Las estadísticas de grupo se puede evidenciar (ver tabla 2) que existe homogeneidad, puesto que tanto hombres como mujeres no difieren en ninguna de las variables y sus opiniones son significativas en cuanto a: edad, tipo de establecimiento, años de ingreso y egreso de la Universidad, etc. No obstante lo anterior, llama la atención las enormes diferencias (media) existentes en el ámbito de Evaluación de

aprendizajes con preguntas cerradas, en comparación con las preguntas directas establecidas. Se observa un alto grado de incongruencia, con una correlación negativa de 0,042 entre lo que aseveraron y lo que en realidad sabían del tema. Un ejemplo de esto, es cuando se les consultó en preguntas cerradas sobre las tendencias evaluativas, ellos manifestaron que estaban excelentemente preparados y luego en las preguntas abiertas al consultarles que nombraran las que conocían, ellos no contestaron o bien respondían instrumentos evaluativos o formas.

En la distribución de frecuencias en términos porcentuales en los distintos ámbitos, en todos se puede observar una preparación regular, sobre todo en el ámbito de la evaluación de aprendizajes donde hay un casi absoluto desconocimiento de los principales fundamentos que son elementales en la actualidad según los actuales requerimientos de la Reforma educacional chilena. En cuanto a la proyección profesional, más del 60% de los consultados manifiestan generar su propio autoaprendizaje en las distintas técnicas de investigación pedagógica. Así como también se ratifica asevera como uno de los menores grados de intensidad al momento considerados por los egresados. (Ver tabla N°4)

Los mayores grados de intensidad son coherentes por la distribución de frecuencia por ámbitos. Los alumnos mencionan entre un 83% y 65% de preparación adecuada en la elaboración de diseños pedagógicos, respetar las diferencias culturales, utilización de distintos medios para motivar y mejorar el aprendizaje de los alumnos, planificar considerando objetivos centrados en valores y capacidades. Por lo tanto, como bien reflejan los resultados hay una mayor intensidad, pero a su vez se cree necesario mencionar que no esta dentro de los rangos adecuados a los actuales requerimientos a los que se ven enfrentados los docentes en su quehacer pedagógico.

A su vez, el ámbito mejor evaluado por los egresados fue el de la enseñanza de las Ciencias Sociales, lo cual se ratifica tanto en los resultados dados en la distribución de frecuencias como por los grados de mayor intensidad (Ver Tabla N°6 y N°3), lo cual resulta ser un poco contradictorio, en el sentido de que los alumnos manifestaron que cuando estaban estudiando encontraban que no se les preparaba en las distintas materias como cívica, cuidado del medio ambiente, protección al ecosistema, etc.

### V. Bibliografía

- **Aisemberg, B. Y Aderoqui S.** (1998). Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas. Argentina. Paidós.
- **Aisemberg, B. Y Aderoqui S.** (1994). Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones. Argentina. Paidós.
- **Alday, H; Maia, M; Bravo, H.** (1998). Evaluación y Desarrollo Educativo. Chile. CPEIP. Ministerio de Educación. (1998).
- **Avalos, Beatrice.** (1998) El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. UPLACED, Proyecto de formación Inicial, Serie de Documentos.
- **Avalos, Beatrice** (1996) La Profesión Docente y el Desarrollo de la Educación en América Latina y el Caribe. En Boletín Proyecto Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, UNESCO, OREALC.
- **Benejam, Pilar y otros.** (1997). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona. Horsori.
- **Briones, Guillermo.** (1992). Métodos y técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales. México. Trillas.
- **Carretero M; Pozo, J; Ascencio, M.** (Compiladores). (1997). La enseñanza de Las Ciencias Sociales. Madrid. Visor.
- **Carretero, Mario.** (1997). Construir y Enseñar Las Ciencias Sociales y la Historia. Argentina. Aique.
- **Cea, M.** (1999). Metodología Cuantitati-
- va. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid. Síntesis S.A.
- **Cros, F** (1998) Innovaciones Pedagógicas en la Formación de Profesores. Serie de Documentos N° 5 PFI, Universidad de Playa Ancha. · **Figueroa, C.** (1997). Reforma Educativa, Gestión y Liderazgo. Educación y Desarrollo, Desafíos para Latinoamérica. CENLADEC. Universidad de Playa Ancha. Comisión Fullbright. UNESCO- REPLAD.
- **Diker, Gabriela y Terigi Flavia.** (1997). La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta. Argentina. Piados.
- **Gimeno, Sacristán.** (1998). Comprender y transformar la Enseñanza. Madrid. Morata.
- **Hernández, R.** (1998). Metodología de la Investigación. México.
- **Mineduc.** (2000). Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial docente.
- **Mineduc.** (2002). Formación Inicial: Preocupación por los futuros maestros. Revista de Educación Aprender más y mejor. Edición 295.
- **Morgenstern de Finkel, S.** (1994) Formación del Profesorado en España: una reforma Aplazada.. Barcelona Pomares-Corredor.
- **Pérez, G.** (1998). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos. Madrid. La Muralla.
- **Santos, Miguel.** (1996). Evaluación Educativa: Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos. Argentina. Magisterio del Río de la Plata.
- **Santos, Miguel.** (2001). Sentido y finalidad de la Evaluación en la Universidad. Evaluar es Comprender. XV Jornadas Nacionales de Evaluación en la educación Superior. Universidad católica de Valparaíso Instituto de Educación. Viña del Mar. Chile.

<sup>1</sup> Además, se estimuló el ingreso de buenos alumnos a las carreras de pedagogías mediante un programa de becas

<sup>1</sup> Se destacan dentro de este paradigma, ten-

dencias como el constructivismo (Piaget), el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak), aprendizaje por descubrimiento (Bruner), etc.

<sup>2</sup> Datos extraídos de la Revista de educación "Aprender más y mejor". Junio 2002. Edición 295

<sup>3</sup> En cada institución de educación superior participante de la formación inicial de profesores, la práctica pedagógica va a ser distintamente aplicada, ya que debe adecuarse a las necesidades e intereses que posean.

<sup>4</sup> Se agradece la colaboración del Dr. Nelson Araneda de la Universidad de la Frontera, por haber aplicado las pruebas estadísticas necesarias para obtener los resultados de esta investigación.