



VOLUMEN II

EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

VOLUMEN II



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Volumen II**

Derechos reservados:



©Asociación Universitaria de Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales



©Diada Editora, S. L.
Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla
Tel. +34 954 129 216
WEB: www.diadaeditora.com

Editores:

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Imagen de cubierta: “Ya no somos la voz dormida” de Paula. Con licencia **Creative Commons**
Dirección editorial y realización: **Paloma Espejo Roig**

Impreso en España

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN.
ACCIÓN COMPLEMENTARIA DE REFERENCIA EDU2011-14941-E

LA PARTICIPACIÓN Y LA FORMACIÓN CIUDADANA: LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES NOVELES DE HISTORIA

Nelson Vásquez Lara, Marta Quiroga Lobos, David Aceituno Silva, Gabriela Vásquez Leyton y Paula Soto Lillo*

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

La formación ciudadana y una educación que favorezca la participación son fundamentales para el desarrollo de un país y la calidad de su Democracia (Pizarro, 2003). Sin embargo, para que esto suceda deben existir instituciones que colaboren en construir sociedades más participativas, y en este sentido, la escuela, como espacio de socialización, resulta ser central.

En los últimos años, los estados se han concienciado del importante rol que el profesor debe cumplir dentro de la escuela, tanto desde el punto de vista del aprendizaje de contenidos, como de la formación integral del alumno (Bellei, 2001). Por tanto, la formación docente, se ha situado en el centro del debate, ya que una formación inicial de calidad debiera repercutir de manera positiva en los aprendizajes de los estudiantes como lo demuestran los estudios más recientes (Darling-Hammond, 2010).

En este trabajo, unimos estos dos importantes objetivos. Por un lado, nos interesa conocer y reflexionar acerca de cómo los profesores de Historia en formación perciben, valoran y desarrollan la participación y la formación ciudadana en sus centros de práctica. Y, por otra parte, reflexionar acerca de qué tipo de formación profesional queremos desarrollar, ¿una basada en técnicas con foco en la enseñanza de contenidos? o ¿una más integral, que considere el desarrollo de competencias para la vida en sociedad?

La relevancia de este trabajo está dada por la responsabilidad que el Ministerio de Educación chileno ha otorgado al profesor de Historia, que remarca que “en el marco amplio y ambicioso de objetivos y contenidos de formación ciudadana reseñados, la asignatura de Historia y Ciencias Sociales constituye la columna vertebral de la misma.” (Mineduc, 2004). Razón de sobra, para reflexionar sobre cómo se está llevando a cabo este objetivo desde las etapas iniciales de formación.

* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso. Chile. E-Mails: nvasquez@ucv.cl; Marta.quiroga@ucv.cl; davidaceituno@yahoo.com; g.vasquez.l@hotmail.com; paulasotol@hotmail.com.

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE HISTORIA EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (PUCV)

Las investigaciones acerca de la formación inicial del profesorado de secundaria de Historia chileno son muy escasas aún. A este respecto, un trabajo importante es la tesis doctoral de Nelson Vásquez (Vásquez, 2004). Más recientemente, se han realizado algunas investigaciones referidas a la formación inicial por competencias, con base en el programa de formación de profesores del Instituto de Historia de la PUCV (Vásquez y Montecinos, 2007).

Para el caso que estudiamos, el de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la formación de un Profesor de Historia de secundaria tiene una duración total de 10 semestres en los cuales se imparten cursos relacionados con Pedagogía, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, siendo ésta última una de las áreas que tiene menos relevancia dentro del currículum (Sociología, Antropología, Economía, etc.). En esta área se imparte la asignatura de Educación Cívica en el 9º semestre de la carrera.

La PUCV -donde ejerce docencia uno de los primeros Doctores en Didáctica de la Historia del país- ha sido pionera en establecer una formación didáctica actualizada, además de considerar un proceso continuo de prácticas docentes: Práctica inicial, intermedia y final, las que duran un semestre cada una, presentando distintos focos de intervención dentro del aula y en el centro escolar. La malla curricular¹ está en constante renovación, aplicando una evaluación basada en Competencias, debido a lo cual la carrera de formación de profesores ha sido acreditada por 6 años (de un máximo de 7).

Con todo, debemos reconocer que los estudios hechos acerca de la visión que tienen los profesores de Historia de su formación inicial, tanto en la región de Valparaíso como en otras regiones del país, dan cuenta de que aún existen deficiencias que superar. Por un lado, los docentes valoran positivamente su formación inicial (en especial la erudición de los contenidos, la calidad de los docentes, etc.), pero critican las estrategias de enseñanza desarrolladas en la Universidad por sus profesores (clase magistral, exclusividad de la exposición oral, positivismo historiográfico, la supremacía de la Historia política y el poco contacto con trabajos de archivo) (Vásquez, 2005).

LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA

El currículum escolar chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales busca que los estudiantes comprendan los fundamentos de la vida en Democracia, así como los derechos y deberes involucrados en ella, de manera que desarrollen habilidades para la convivencia democrática y la participación social y política (Mineduc, 2010). Por ende la escuela debiese ser un espacio no sólo de formación ciudadana sino de valoración democrática. Al respecto, la bibliografía especializada parte de la base que la efectividad de la educación en términos de formación ciudadana debe iniciarse por el aprendizaje de unas competencias que incluyen las dimensiones de conocimientos, habilidades y valores, a

¹ Se puede ver la malla académica de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la PUCV en: <http://www.ucv.cl/p3_admision/site/asocfile/ASOCFILE120111021111902.pdf>.

través de unos contenidos curriculares y de formas pedagógicas activas desarrolladas en climas de confianza y participación (Cox *et al.*, 2005).

De esta manera, la enseñanza de un conjunto de conocimientos, competencias y valores no es suficiente para el aprendizaje de la ciudadanía. Por eso, los “espacios”, como lugares habitados por los sujetos, en que se juega la educación para la ciudadanía activa, es un trabajo a tres bandas (Nelson y Kerr, 2005), que deben interactuar entre sí (Bolívar, 2007): el currículo escolar, la cultura escolar y la comunidad escolar. Desde la escuela, estos elementos permiten construir una sociedad democrática y favorecen la participación de docentes y alumnos en actividades ciudadanas (Imbernón, 2002).

METODOLOGÍA

El enfoque de este estudio es de tipo cuantitativo, ya que usa la recolección de datos para probar una hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico. El estudio posee un diseño no experimental, que se realiza sin manipular las variables, sólo observando los fenómenos como se dan en su contexto natural (Hernández, 2006). Y es de tipo transversal o transeccional, donde el objetivo es describir una población en un momento dado (León, 2002).

La técnica de recogida de datos es un cuestionario cerrado, que posee una serie de preguntas que se deben responder con respecto a una o más variables a medir (Albert, 2006). La escala de medición utilizada es la escala Lickert, medida usada para la evaluación de actitudes y percepciones. En este caso, se utilizó el instrumento diseñado para el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana aplicado en Chile en el año 2009. Las preguntas seleccionadas para esta comunicación se relacionan con dos variables, como puede verse en el Cuadro 1.

FORMACIÓN CIUDADANA EN EL ESTABLECIMIENTO	ENSEÑANZA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA
Propósitos de la formación ciudadana a nivel escolar	Planificación de la enseñanza de la Formación ciudadana
Responsabilidad de la formación ciudadana en el establecimiento	Actividades y temas para enseñar formación ciudadana
La mejora de la formación ciudadana en este establecimiento	Evaluación: Tipos e instrumentos utilizados para evaluar los temas relativos a la formación ciudadana

Cuadro 1: Variables del cuestionario. Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario fue aplicado a un total de 22 estudiantes, mediante un *muestreo por conveniencia* (León, 2002) o *muestreo no probabilístico accidental* (Aldridge, 2003) ya que se basa en una selección de casos fácilmente disponibles para el investigador. La muestra está compuesta por alumnos que realizan su proceso de práctica profesional docente final en centros de educación secundaria de la provincia de Valparaíso, en distintos tipos de dependencia socio-económica: 17 subvencionados (concertados), 3 particulares (privados), 2 municipales (públicos).

LA PARTICIPACIÓN Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN CHILE: EL ROL DEL DOCENTE

Con la llegada de la Democracia en Chile, los gobiernos de la Transición evidenciaron que se hacía perentorio reeducar a la sociedad para vivir en este nuevo contexto de libertad ciudadana. La educación, por tanto, jugaría un rol relevante, debido a que la demanda del contexto político y social de recuperación democrática demandó a la educación y al currículum escolar reforzar e incorporar una serie de contenidos que les permitiera desarrollar habilidades y actitudes que aseguraran, desarrollaran y fortalecieran los valores fundamentales de una sociedad democrática moderna. Desde este punto de vista, la reforma educacional llevada a cabo en Democracia incluyó entre sus objetivos la formación ciudadana, pese a las fuertes trabas que se habían heredado de la Dictadura (Cox, 2003).

Las nuevas orientaciones introducidas en el currículum escolar² aspiran a que los estudiantes se desarrollen como hombres y mujeres libres y socialmente responsables, a la vez que competentes en el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia. Para ello se plantea que conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias (Mineduc, 1998).

En este contexto, pese a que la formación de la ciudadanía es considerada transversal a las etapas y áreas del conocimiento del currículo, el rol del profesor de Historia es fundamental, pues se considera a la enseñanza de la Historia como eje troncal en el desarrollo de los contenidos ciudadanos.

Sin embargo, parece ser que la formación ciudadana y, en especial, la participación ciudadana en educación han sido muy limitadas. El hermetismo y autoritarismo han caracterizado tanto a la institución escolar como al sistema escolar, la política educativa y la cooperación internacional en el terreno educativo. Esto se da, por un lado, por la escasa sensibilización (o rechazo) que ha tenido la reforma educacional (Cox, 2001) y, por otro, debido a las mismas estructuras de la escuela, que reproduce la verticalidad de las relaciones (agencias-gobiernos, gobiernos-sociedad civil, reformadores-docentes, directivos docentes-docentes-padres-alumnos.), lo que no favorece el desarrollo de proyectos de participación dentro del contexto educativo (o que los reduce al mínimo, por ejemplo a la elección de centro de estudiantes).

La reforma “desde arriba” ha sido una limitante para el desarrollo de una práctica de la participación ciudadana, ya que se considera al docente como el instrumento que debe “bajar” las políticas educacionales a la escuela, lo cual ha generado rechazo en muchos aspectos, por la poca comunicación entre los dos ámbitos, que generan rechazo a las políticas “impositivas”.

Por último, como mencionamos, la misma estructura de la escuela no siempre ha favorecido la participación ciudadana y su enseñanza en la escuela por parte del profes-

² En el caso de la Educación Media, el nuevo Marco Curricular fue aprobado en 1998 y los nuevos programas de estudio fueron implementados, un grado por año, entre 1999 y 2002.

rado, debido a que la profesión docente es concebida fundamentalmente como una profesión de aula, correspondiendo al director la comprensión y el manejo de la institución escolar como totalidad. Con lo que se resta al docente de la elaboración de proyectos de participación ciudadana que integren al conjunto de la comunidad escolar, si no surge o es autorizado por la dirección (Torres, 2001).

CIUDADANÍA, ESCUELA Y PARTICIPACIÓN

Una vez revisada la importancia de la enseñanza de la participación en la formación de la ciudadanía democrática y el rol del docente dentro de este proceso, nos situaremos en analizar cómo el profesor novel observa el desarrollo de la ciudadanía en su centro de práctica docente y de qué forma él es partícipe de ésta.

PREGUNTA 21: ¿CUÁLES SON A SU JUICIO, LOS PROPÓSITOS MÁS IMPORTANTES DE LA FORMACIÓN CIUDADANA A NIVEL ESCOLAR?
a) Promover el conocimiento sobre instituciones sociales, políticas y cívicas
b) Promover el respeto y la protección del medioambiente
c) Promover la capacidad de defender los puntos de vista personales
d) Desarrollar las habilidades y competencias de los estudiantes para la resolución de conflictos
e) Promover el conocimiento de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos
f) Promover la participación de los estudiantes en la comunidad (barrio, comuna o ciudad)
g) Promover el pensamiento crítico e independiente de los estudiantes
h) Promover la participación de los estudiantes en la vida escolar
i) Apoyar el desarrollo de estrategias efectivas para la lucha contra el racismo y la xenofobia
j) Preparar a los estudiantes para una futura participación en la política

Cuadro 2: Cuestión sobre los propósitos de la Formación ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

Una primera cuestión (Cuadro 2) hacía referencia a las intenciones de la educación ciudadana, y la pregunta establecía: ¿Cuáles son a su juicio, los propósitos más importantes de la formación ciudadana a nivel escolar? Al respecto (véase Gráfico 1), los encuestados indican en primer lugar que es el “Promover el pensamiento crítico e independiente de los estudiantes” (22%), de donde se puede desprender que los alumnos ven la formación de la ciudadanía como un medio para el logro de habilidades de pensamiento, más que un fin en sí misma. Esta concepción más limitada de la formación ciudadana -basada en la transmisión de información-, es poco útil si no va acompañada del desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva (Sobejano y Torres, 2009).

En segundo lugar, con un (17%) eligen “Promover el conocimiento sobre instituciones sociales, políticas y cívicas” y “Promover el conocimiento de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos”, donde podemos reconocer que le asignan un valor más

integral a la educación ciudadana. Sin embargo, en sus respuestas destaca el valor de una enseñanza declarativa más que actitudinal, centrada en los conceptos políticos de la educación cívica, lo que se relaciona con la visión minimalista de la formación ciudadana.

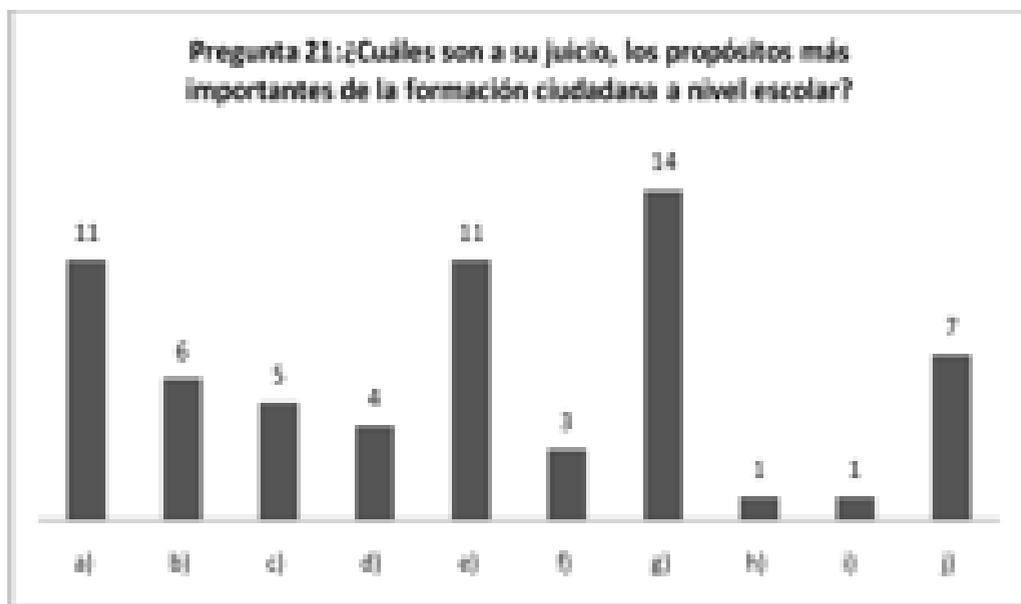


Gráfico 1: Propósitos de la Formación Ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

Acerca de la responsabilidad dentro del establecimiento en la formación ciudadana, vemos que los alumnos están mayoritariamente (si consideramos las opciones *de acuerdo* o *muy de acuerdo*) en que todos los actores de la comunidad escolar deben asumir el compromiso y participación en ella. Destaca que el 100% de los alumnos está *muy de acuerdo* en que la mayor responsabilidad debería recaer en el establecimiento como un todo, visión coincidente con lo propuesto por el Ministerio educativo de la formación ciudadana como un bien común. Sin embargo, también es valorable que el 100% de los alumnos establece estar *de acuerdo* o *muy de acuerdo* en que los profesores de Historia debieran tener la mayor responsabilidad en dicha formación, situación que asigna un matiz a la respuesta anterior. Ya que, si bien los profesores noveles señalan que la formación ciudadana es una tarea de todo el colegio, en ella el mayor responsable debiese ser el docente de Historia.

Debemos señalar que para construir desde la escuela una verdadera formación democrática de la ciudadanía, todos los actores implicados deben tener cuotas y espacios de participación. Debido a que se entiende que una escuela democrática, para que ésta actúe y eduque, exige una acción conjunta de todo los miembros de la comunidad escolar y no sólo de uno de ellos (Bolívar, 2007).

Por último, cuando se les consulta sobre la cuestión: ¿Qué se necesita para mejorar la formación ciudadana en este establecimiento? (Cuadro 3), la opción mayoritaria (24%) entre los practicantes (Gráfico 2) es “Más tiempo de instrucción destinado a la forma-

ción ciudadana”, de lo cual se desprende que los encuestados estiman que el tiempo asignado para trabajar temas de ciudadanía con los alumnos en clases sería crucial para formarles. También es una limitante para ellos su falencia de formación en relación con la enseñanza de la ciudadanía y la participación (19%), ya que no contarían con los conocimientos necesarios para desarrollarlos. Y, por último, el que no exista coordinación entre docentes (17%), porque sería también un impedimento para la participación ciudadana, lo cual evidencia las insolencias de la realidad escolar respecto al tema.

¿QUÉ SE NECESITA PARA MEJORAR LA FORMACIÓN CIUDADANA EN ESTE ESTABLECIMIENTO?
a) Más materiales y textos de estudio
b) Mejores materiales y textos de estudio
c) Capacitación adicional sobre métodos de enseñanza
d) Capacitación adicional en conocimientos relacionados con formación ciudadana
e) Más cooperación entre profesores de distintos sectores y subsectores
f) Más tiempo de instrucción destinado a la formación ciudadana
g) Más oportunidades para proyectos especiales
h) Evaluaciones específicas de formación ciudadana
i) Evaluación externa al establecimiento y al currículo

Cuadro 3: Cuestión sobre necesidades para la Formación ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

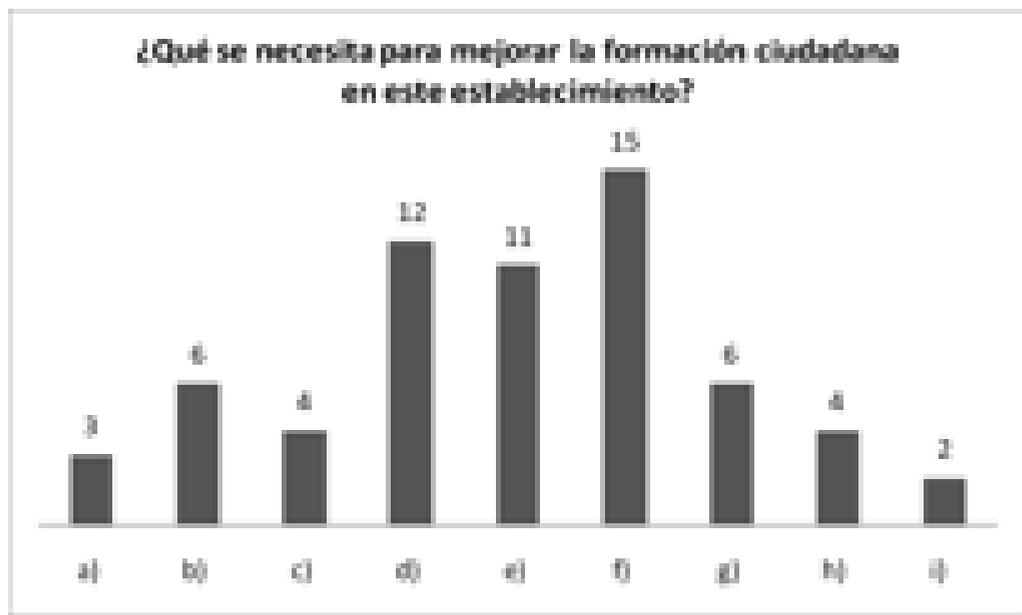


Gráfico 2: Necesidades para mejora de la formación ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

EL PROFESOR NOVEL Y LA ENSEÑANZA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

La complejidad de todo fenómeno o acontecimiento social resulta de gran valor educativo en la medida en que contribuye a despejar y combatir el mecanicismo, el dogmatismo o la emisión de juicios precipitados (Prats, 1997).

En este apartado veremos cómo el alumno practicante desarrolla la formación y participación ciudadana dentro de su centro de práctica. Para ello, nos centraremos en tres tópicos centrales del proceso de enseñanza aprendizaje: planificación, actividades de aprendizaje y evaluación.

Respecto a las fuentes utilizadas para la preparación de las clases o temas relacionados con la formación ciudadana en su práctica, los recursos más utilizados son el Currículo oficial, el Marco o las directrices curriculares (programas) y los documentos oficiales (como las constituciones y las declaraciones de los derechos humanos) (un 80% declara utilizarlas “en gran medida”). A continuación están los materiales producidos por ellos mismos con un 75%. El hecho de que este alto porcentaje de practicantes opte por confeccionar sus propios materiales pudiera ser atribuible a que aquellos materiales que están a su disposición en el ámbito de formación ciudadana no satisfacen sus necesidades particulares de aula.

Entendemos que el aprendizaje escolar se sitúa en el plano de la actividad social y la experiencia compartida, ya que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos “otros” son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002). Las actividades de aprendizajes debiesen fortalecer los trabajos grupales, las discusiones, permitir la socialización del conocimiento y del aprendizaje, es decir, acciones acordes con la enseñanza de actitudes y la participación democrática.

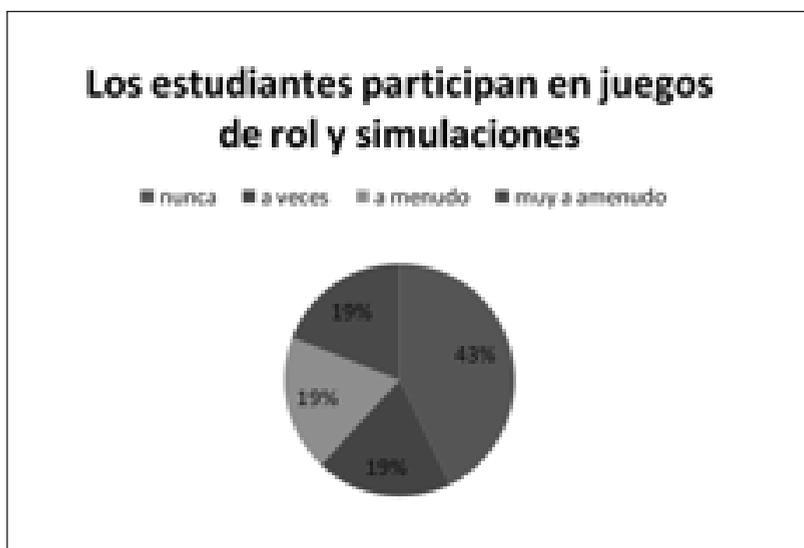


Gráfico 3: Actividad de juegos y simulaciones. Fuente: Elaboración propia.

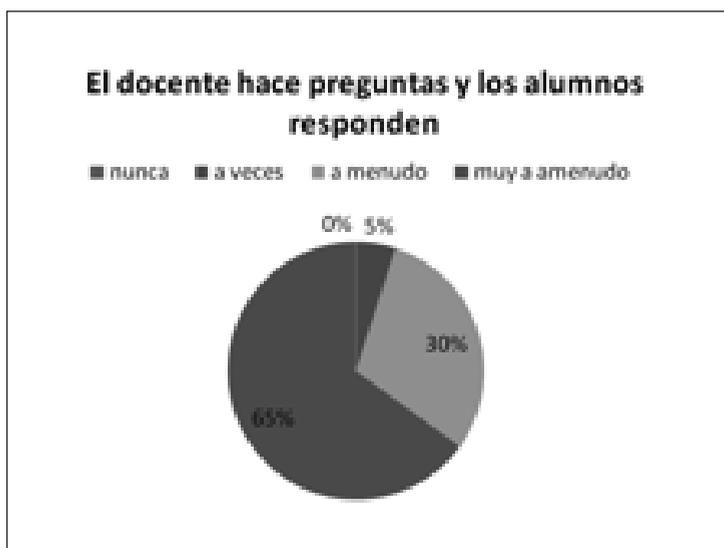


Gráfico 4: Actividad de preguntas del docente. Fuente: Elaboración propia.

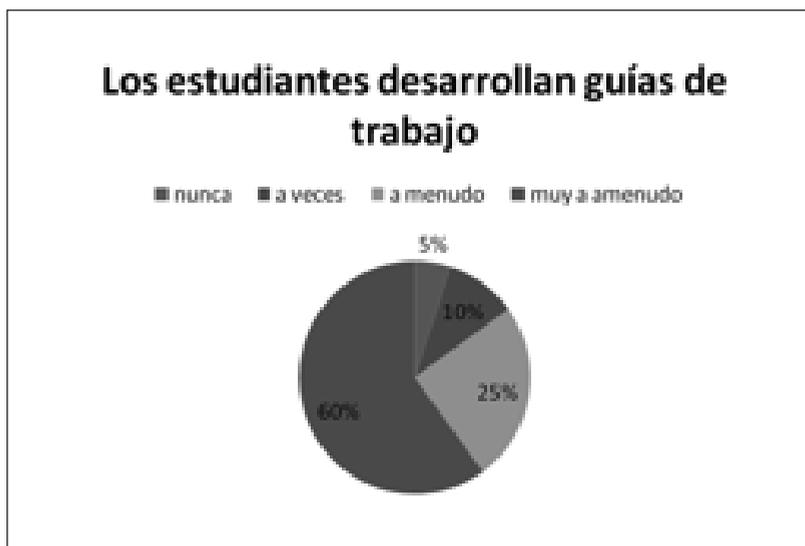


Gráfico 5: Actividad de desarrollar los estudiantes guías de trabajo. Fuente: Elaboración propia.

Por ello, frente a la pregunta: ¿Qué tan a menudo tienen lugar las siguientes actividades durante las clases en que usted enseña temas relacionados con formación ciudadana su práctica docente?, destaca, sobre otras (véanse Gráficos 3, 4 y 5), la opción “El docente hace preguntas y los alumnos responden” (65% muy a menudo, 30 % a menudo), o sea, es preponderante la enseñanza tradicional.

En concordancia a esto, la literatura especializada plantea que para desarrollar una ciudadanía activa se hace necesario diseñar temas de reflexión y debate para que los jóvenes que se integran en nuestras sociedades lo hagan con una adecuada conciencia de cuáles son los retos sociales y los problemas con los que van a tener que enfrentarse (Imbernón, 2002). En otras palabras, se hace necesario pasar de una enseñanza basada en la entrega de contenidos conceptuales o declarativos a una basada en problemas, donde al alumno se le pueda poner en situación propicia a la reflexión. Lamentablemente la metodología menos utilizada es justamente que los estudiantes participen en juegos de rol y simulaciones (43% declaran no haberlo utilizado nunca).

Por otra parte, un (85%) de los practicantes señalan que sus estudiantes utilizan guías de trabajo muy a menudo (60%) o a menudo (25%) lo que ratifica que los profesores noveles confeccionan sus propios materiales (75%). De allí se concluye que el uso de los materiales propios sea el recurso más utilizado para abordar temas de formación ciudadana, lo que unido a la reconocida falta de conocimientos de formación ciudadana deja bastantes dudas acerca de la eficiencia de dicha formación.

Para finalizar, respecto a la evaluación de los temas de formación ciudadana, las más utilizadas corresponden a las pruebas de desarrollo, ensayos y monografías con un (55%), lo que coincide con las formas de evaluación predominantes en las salas de clases.

Por otra parte, un 70% de los practicantes declara utilizar la observación directa para evaluar temas de formación ciudadana entre sus estudiantes (muy a menudo, 35%, o a menudo, 35%). Esto puede atribuirse a la dificultad que presenta la evaluación de actitudes, no siempre medible o cuantificable, o simplemente al desconocimiento de los instrumentos pertinentes.

Los menos utilizados, a su vez, son la autoevaluación y evaluación de pares, que podría ser mucho más útil para evaluar la participación, o algunas actitudes propias de la vida en democracia, como son la solidaridad, la valoración de la diversidad, etc. Sin embargo, los practicantes no ven este tipo de evaluación como la mejor opción, lo que evidencia, de nuevo, la falta de herramientas y conocimientos didácticos pertinentes para enseñar estos temas.

CONCLUSIONES

Los alumnos de práctica docente final asocian el propósito de la formación ciudadanas al desarrollo de aprendizajes complejos y a contenidos declarativos, que les permitan a los alumnos conocer cómo funciona el sistema político, más que desarrollar competencias para vivir en sociedad.

Los encuestados destacan que los contenidos de ciudadanía es asunto responsabilidad de todo el establecimiento educacional, lo que concuerda con la propuesta del currículum escolar para la formación ciudadana en Chile. Sin embargo, señalan como responsable principal de la formación ciudadana en la escuela a los docentes de Historia (quizá asignándole el rol de especialista por sobre otros docentes), lo que resta cierto valor a la enseñanza de la participación ciudadana como el deber de toda la comunidad escolar.

Por otra parte, los docentes reconocen sus debilidades de formación para enseñar y desarrollar la formación y participación ciudadana en la escuela (se debe recordar que

sólo cuentan con una asignatura al respecto en toda su carrera), lo que se ve graficado en la clara ausencia de estrategias y metodologías (prima la enseñanza más tradicional, por sobre la enseñanza problematizada) pertinentes para formar ciudadanos en la escuela y evaluar sus aprendizajes. De hecho, enseñan y evalúan la participación como si se tratase de cualquier otro contenido histórico, con base en el conocimiento declarativo, por sobre las habilidades y las competencias.

Por tanto, podemos decir que, si bien la escuela sigue siendo un espacio que no propicia la formación ciudadana debido a su estructura administrativa centralizada, no existe tampoco un cambio en las propuestas de los nuevos docentes para generar transformación que comience a romper estas limitaciones.

En este sentido, los profesores noveles siguen reproduciendo las mismas creencias de los profesores con más experiencia. Por un lado, que el currículum no favorece la formación de ciudadanos (porque no existe tiempo para hacerlo, aunque es sabido que es una enseñanza a desarrollar de manera transversal). Y, por otro, que no estarían preparados para hacerlo, por tanto realizan clases similares para temas que necesitan metodologías diversas y específicas, como es la formación y participación.

Por tanto, los desafíos para la formación de profesores y su formación didáctica específica, respecto a temas tan relevantes como los estudiados en estas líneas, siguen siendo grandes urgencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDRIDGE, A. (2003). *Topografía del mundo social: Teoría y práctica de la investigación mediante encuestas*. Barcelona: Gedisa.
- ALBERT GÓMEZ, M^aJ. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- BELLEÏ, C. (2001). El talón de Aquiles de la reforma: Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En: MARTINIC, S. y PARDO, M. (ed.). *Economía política de las reformas educativas en América latina*. Santiago de Chile: CIDE-PREAL.
- COX, C. (2001). *Seis equívocos sobre la Reforma Curricular*. Mineduc, Septiembre. En: <http://imperial.unapvic.cl/portal/_alumnos/contenidos/EBP200622/309/sesion9/Seis_Equivocos_sobre_la_Reforma_Curricular.pdf> (Consulta, 23 de septiembre de 2011).
- COX, C. (ed.). (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- DARLING-HAMMOND, L.; NEWTON, X. y WEI, R. (2010). Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), pp. 369-388.
- DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mac Graw Hill.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- MINEDUC (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Sector Historia y ciencias Sociales. Formación general*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2004) *Formación ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1º Básico a 4º Medio*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación.
- PIZARRO, M. (2003). Educación, Democracia y Participación. *Enfoques educacionales*, 5, pp. 1-15.
- PRATS, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, pp. 7-18.
- SOBEJANO, M^aJ. y TORRES, P.A. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- VÁSQUEZ, N. (2004). *La Formación del profesorado de Historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V región en el marco de la reforma educacional*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Joaquim Prats, Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de les Ciències Socials.
- VÁSQUEZ, N. y MONTECINOS, C. (2007). Las competencias específicas de los profesores de historia y ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, pp. 18-28
- VÁSQUEZ, N. (2005). La formación inicial y permanente de los profesores de historia en Chile. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 4, pp. 65-79.