

**XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia
APEHUN**

Santa Fe, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Título del trabajo: El egresado universitario y su práctica profesional: el profesor en historia.

Núcleo temático: 1. Formación inicial y continuada del Profesorado.

Autoras: Irma Esther Rosso y Ana Delia Ruzich

Cargo y pertenencia institucional: Universidad Nacional del Nordeste.

Correo electrónico: ierosso@hum.unne.edu.ar, rossocuqui@gmail.com; aruzich@hum.unne.edu.ar

RESUMEN.

El conocimiento del profesor sobre su disciplina, es presentado en la clase como contenido académico, donde se conjugan lo epistemológico de la ciencia y los elementos culturales que posee y adquiere, a lo largo de su experiencia, como docente.

En el ejercicio de la profesión, el docente opera en tres contextos (Yinger 1981) el psicológico (formado por teorías y valores sobre la enseñanza y el aprendizaje), el cual fue adquirido durante su formación docente; el ecológico (formado por los recursos, circunstancias externas), y el social (referido al grupo clase)

Las formas de enseñar los contenidos académicos, se relacionan con las historias profesionales de cada docente, pero específicamente, con las formas en que los aprendió.

El conocimiento docente, para el ejercicio de su profesión, tiene un punto de partida que es la formación que ha recibido en los institutos de formación docente

En esta ponencia se presentan cuestiones puntuales sobre la práctica docente que ofrece el plan de estudios de la carrera del profesorado en Historia – en la UNNE-, referidas la formación disciplinar y la formación pedagógica en lo teórico y práctico; con escasa diferencia con la formación del licenciado.

XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia
de la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales
(APEHUN)

Santa Fe, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Título del Trabajo: El egresado universitario y su práctica profesional: el Profesor en Historia.

Núcleo Temático: 1- Formación inicial y continuada del Profesorado.

Autoras: Irma Esther Rosso - Ana Delia Ruzich

Pertenencia institucional: Universidad Nacional del Nordeste

Correo electrónico: rossocuqui@gmail.com, aniserojedas1@yahoo.com.ar

Introducción.

El conocimiento del profesor sobre su disciplina, es presentado en la clase como contenido académico, donde se conjugan lo epistemológico de la ciencia y los elementos culturales que posee y adquiere, a lo largo de su formación y experiencia, como docente.

Las formas de enseñar los contenidos académicos, se relacionan con las historias profesionales de cada docente, pero específicamente, con las formas en que los aprendió.

El conocimiento docente, para el ejercicio de su profesión, tiene un punto de partida que es la formación que ha recibido en las Instituciones de formación docente ya sea universitaria o IFD

En esta ponencia se presentan cuestiones puntuales sobre la práctica docente que ofrece el plan de estudios de la carrera del profesorado en Historia – en la UNNE-, referidas la formación disciplinar y la formación pedagógica en lo teórico y práctico; con escasas diferencias con la formación del licenciado.

Análisis del Plan de Estudios.

Caracterizar al egresado universitario, como docente en Historia, nos llevó a reflexionar sobre la formación docente que brinda la Institución – Facultad de Humanidades de la UNNE-. Se inició un proceso de investigación con el análisis del currículo o, en nuestro caso denominado Plan de estudios.

En primer lugar, se definió qué se entiende por el concepto de currículo luego, se estableció cómo se analizarían los componentes del mismo, es decir los métodos y niveles de investigación.

En relación con la primera cuestión, existen diferentes puntos de vista, para determinar los alcances del concepto currículo o, en el nivel universitario el denominado Plan de Estudios. Al respecto existe una variedad de constructos, para definir el término de currículo, por ejemplo la escuela inglesa lo considera, como una prescripción, algo escrito; el autor Gimeno Sacristan (1989) considera que “el currículum es una realidad previa” en el que se hallan asentados comportamientos didácticos, políticos, administrativos entre otros, sobre supuestos de teorías, creencias, valores que condicionan “la teorización sobre el currículum”. Si bien no existe una definición unívoca del término, se puede arriesgar una conjetura genérica en que se considera lo

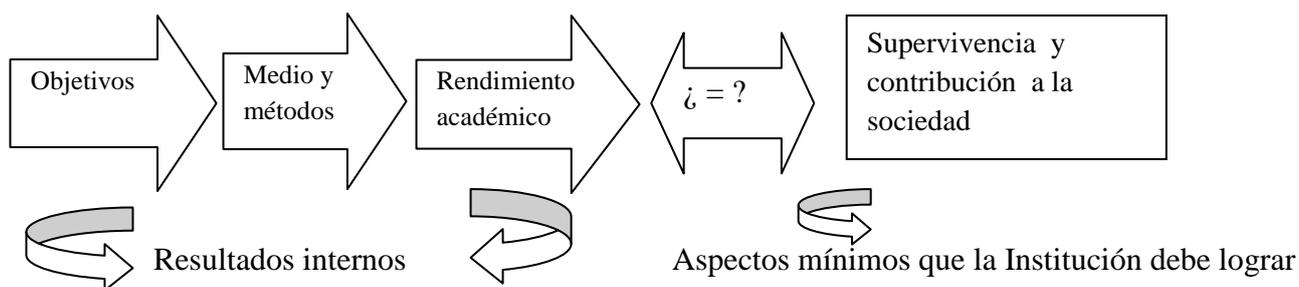
prescriptivo, algo escrito en que pueden figurar las intenciones de lo que se pretende hacer y, describir la realidad académica de una institución educativa.

De acuerdo con la definición de Stenhouse, currículo es “lo que acontece en situaciones” reales, no es la aspiración, sino el logro (Stenhouse, 1981); considera que el currículo se conforma con la intención y con la realidad, en una relación dialéctica, en un continuo analizar si las intenciones se han logrado, para determinar los aciertos y errores que se recorrió en ese camino de la puesta en práctica, por ello afirma : “El problema central del estudio del currículo es el hiato existente entre nuestras ideas, aspiraciones(intenciones) y nuestras tentativas para hacerlos operativos”, es decir reflexionar sobre la aplicación real, la concreción de las ideas que formulamos, que preconcebimos. En la línea de este autor, currículo es la tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Esta perspectiva, es la que orientó el análisis del Plan de Estudios de la carrera del Profesorado en Historia de la UNNE, es decir los principios que orientan la formación docente y se hallan plasmados en los objetivos, las propuestas del perfil del egresado y los alcances del título. Además, se tomó en cuenta la propuesta del paradigma crítico, valora el aporte de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje –docentes/estudiantes-, porque son ellos los que están inmersos en los significados de la cotidianeidad de las aulas, en los simbolismos de su contexto sociocultural.

La teoría crítica considera al currículo como un espacio de experiencias, de vivencias en conflictos y consensos; en vista a estos postulados se trabajó con una muestra de docentes, estudiantes que, en esta ponencia, por razones de extensión, sólo se expondrán algunas.

De esta manera, en el trabajo de esta investigación, se entendió por currículo las expectativas y necesidades de la Institución, la de sus actores, con respecto a los logros de la formación de los estudiantes, de acuerdo con la realidad que viven.

El modelo de análisis se guió con el proceso de evaluación de *necesidades* de Roger Kaufman(1984), quien pretende determinar los vacíos que existen entre los resultados alcanzados y los que debiera alcanzar; es decir, los objetivos, medios y métodos y el rendimiento académico son elementos internos a la institución, cuando el estudiante egresa lo “aprendido” es de utilidad en el mundo y en las relaciones intersubjetivas, es la supervivencia y contribución a la sociedad, es el elemento externo a la institución, el autor los presenta en el siguiente cuadro:



Analizar las relaciones entre los resultados internos a la institución con los requerimientos de la sociedad (resultados externos), permitió observar la inserción y desempeño de sus egresados y detectar el nivel de logro de los objetivos de la institución, en el sentido de: a) las propuestas están planteadas de acuerdo con el contexto sociocultural y b) están en relación con el contexto pero, se cumplen o no, porque fallan los medios o los métodos, existen vacíos (necesidades)

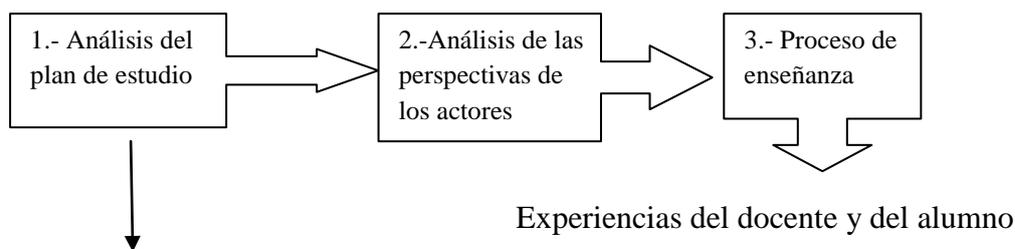
Observamos que en este tipo de análisis se deja de lado la cantidad de alumnos ingresante, cantidad que egresan y se detiene en el estudio sobre la cuestión de qué sucede al interior de la institución, en el trayecto que recorre el estudiante durante su formación para observar luego, su desempeño como docente.

De acuerdo con Roger Kaufman, para determinar las “necesidades”, éstas pueden ser analizadas en cualquier nivel de jerarquía de la institución y en cualquier momento, en uno de sus elementos o en

todos, con una perspectiva holística, es factible usar diferentes técnicas para determinar vacíos; es decir observar lo que es y lo que debiera ser; o bien desde la perspectiva de Apple(1986) la relación entre lo prescriptivo y la realidad. Lo que ofrece la institución y los requerimientos de la sociedad escolar en que ejercerán los egresados.

En el siguiente cuadro se presenta el camino que guió esta investigación, de acuerdo con el “análisis de las necesidades” de Kaufman, en relación con la propuestas de la corriente hermenéutica y la crítica, citadas en párrafos anteriores y los sustentos teóricos de Apple.

ELEMENTOS INTERNOS:



Relación Objetivos Propuesta → Medios-Métodos Aplicación → Rendimiento, logros Resultados

ELEMENTO EXTERNO

La unidad de análisis es el currículo, en su alcance holístico. Por lo tanto se partió de los documentos que prescriben los objetivos (plan de estudio) en relación con los de la institución y que los docentes deben tenerlos presentes al momento de planificar. Por ello se observará la correlación entre ambas fuentes, para determinar la coherencia entre una y otra, los lineamientos con referencia al perfil del alumno y del egresado y si se plasman en las planificaciones. Sería lo que Wittrock (1989) llama conocimiento curricular, es la familiaridad con las formas de organizar y dividir el conocimiento para la enseñanza: en textos, programas, medios, otras formas de práctica.

El proceso de análisis se inició, con una consulta informal a los docentes de la carrera, quienes en su mayoría reconocieron que nunca habían leído detenidamente o analizado el Plan de Estudios, sólo tenían idea del lugar que ocupa su asignatura en el plan, es decir en qué nivel (o año de la carrera) se halla.

El plan fue aprobado en el año 1999, para dar inicio a una nueva cohorte del año 2000, sufrió reformas en cuanto a la carga horaria y correlatividades de las asignaturas, sin realizar hasta el momento un monitoreo para observar el impacto del mismo.

El Plan de Estudios lo primero que establece son los alcances del título y se detecta que está de acuerdo con el sistema educativo vigente en el año 2000, mencionando que los egresados pueden ejercer en los niveles de EGB3, polimodal y superior.

A partir de la lectura anterior se observa que la institución, en este momento debe adecuar estos alcances a los nuevas demandas del Ministerio público; es *el primer desfasaje* (Kaufman,1984)entre lo que ofrece la institución y las exigencias del medio a los egresados; existe un vacío en lo referente a las exigencias del cambio que se produjo en los últimos años, por lo tanto urge una revisión del Plan de Estudios, como así también de los programas de las asignaturas para revisar y actualizar contenidos; específicamente orientar hacia los nuevos enfoques de la disciplina.

A continuación el Plan de Estudios, agrupa las asignaturas por niveles –años de la carrera- y compagina en cada nivel asignaturas específicas de la ciencia Historia con pedagógicas y de las ciencias sociales, con las respectivas cargas horarias (semanales y anuales).

En el primer nivel se prevé una asignatura Introductoria a la Ciencia Historia y una específica de la misma –Historia del Cercano Oriente- el resto de las asignaturas corresponden al área de las ciencias sociales que, de acuerdo con la descripción que brinda el mismo plan, permiten al estudiante un panorama general del área de las ciencias sociales.

A partir del segundo nivel existe una mayor presencia de asignaturas específicas de la ciencia, entre las que se van integrando las del área pedagógica, totalizando cinco asignaturas de formación docente, que se cursan a razón de una por año y en un cuatrimestre.

Presentado de esta manera el Plan, de acuerdo con Develay(1994), observamos un plan de estudio academicista, en que prevalecen espacios curriculares específicos de la Historia y escasas pedagógicas. En este sentido los estudiantes del último nivel manifiestan, en los relatos sobre la formación que reciben de la siguiente manera:

"en lo personal considero que la formación recibida en la facultad desde el aspecto propio de la disciplina historia fue muy bueno y completo...sobre el aspecto del rol docente no considero que tenga una formación completa, ya que pienso y de hecho no estaría en una posición segura de afirmar que en el aspecto didáctico de mi formación sea todo completo o la adecuada"(alumno José)

Esta primera reflexión, del alumno-pasante señala claramente que la formación docente que ha recibido, de acuerdo con los modelos propuestos por Develay (1994) está centrada en la adquisición de los modos de razonar de la disciplina; o de acuerdo con Porlan y Rivero(1998), modelo centrado en los contenidos profesionales (científicos y pedagógicos) vistos desde una perspectiva teórica. De acuerdo con Pérez Gómez(1992) es un modelo academicista tradicional, que pone el acento en el "proceso de transmisión de conocimientos", que concibe al docente como un especialista en los contenidos disciplinares que los tiene que transmitir verbalmente en clase, es enciclopedista, debido a que existe una concepción de docente, que se basa en la idea de que cuanto mayor es la cantidad de conocimiento que maneja, que enseñe y, fundamentalmente que aprendan los alumnos, significa excelencia académica y es ser buen docente.

Desde esta perspectiva el buen docente es quien posee un dominio preciso y acabado de la disciplina, en el sentido de manejar datos, hechos y fechas, que le permitirán transmitirlos fehacientemente a los alumnos, cuanto mayor conocimiento disciplinar posea un docente, podrá ejercer mejor su práctica profesional, es decir, que el ejercicio de la docencia pasa exclusivamente por el conocimiento de "la disciplina" que conlleva de manera inherente saber transmitirlo. Por lo tanto la concepción de enseñar, es transmitir a otros (alumnos) para que aprehendan los conocimientos, desarrollados de acuerdo con fundamentos científicos y lógicos preestablecidos.

El dominio de la disciplina es la condición necesaria y suficiente en la formación docente, porque ésta determina su desempeño como buen profesor. De esta manera el modelo academicista se caracteriza por no otorgar valor relevante a la formación en el área pedagógica, porque al dominar la disciplina no se necesita ninguna otra formación para enseñarla.

Este modelo de docente, perdura en la institución desde hace varias décadas, lo refieren las autobiografías profesionales de cinco docentes (50%), de los 10 que han participado del universo seleccionado, como referencia transcribimos algunas vivencias:

Mariel:

"Debo aclarar que el mundo de la Historia no me disgustó en aquel momento y ahora por supuesto me fascina, sólo quiero señalar que la formación implicó para mí la inmersión en un mundo disciplinar que pocas veces se relacionó con la tarea final a la que uno debía dedicarse: enseñar Historia en la escuela secundaria puntualmente (ya que el primer título era Profesor de Nivel Medio en Historia). Los autores, los enfoques, las teorías con las que me iba involucrando en cada materia que cursaba me acercaban cada vez más a problemas del historiador y de la Historia y no a los del docente de Historia y al de la docencia...[el] cursado de las materias, universales, americanas, argentinas, todas con minuciosos detalles, conceptos, historiadores, pero no recuerdo la relación con la tarea docente..."

Si tuviera que realizar una conclusión de mi paso por la carrera, mencionaría algunos aspectos principales:

-Organización fragmentaria del conocimiento que se impartía en la carrera. Cada materia era un compartimiento estanco que no se relacionaba con las otras materias. Lo observo hasta el día de hoy.

-Escasa referencia a la futura tarea docente. ¿Se forman Historiadores o profesores en Historia?

-Escasa referencia a la diferencia entre Profesorado y Licenciatura, sus fines y objetivos.

-Escaso contacto con la realidad docente. Nunca supimos durante la carrera acerca del Estatuto del docente, derechos y obligaciones del docente. Chocamos en nuestras primeras experiencias laborales con las declaraciones juradas, el libro de temas, las licencias, inscripciones, desplazamientos, aspectos todos de los que nunca tuvimos información en la carrera. Existía un gran abismo entre la realidad y la carrera.

-Otro aspecto a mi juicio dificultoso, fue realizar la “bajada” de los contenidos a los alumnos de la secundaria. Me encontré en las primeras clases usando los autores que recomendaban en la facultad, en lugar de utilizar los libros realizados para el nivel medio. Me parecía que era muy poco lo que decían esos libros, que era necesario ir a los autores. Esto me remite nuevamente a la falta de conexión entre la carrera y la tarea docente.

Debo señalar que me recibí de profesora para el Nivel Medio en el año 1993, por eso mis recuerdos se remiten a aquellos tiempos, aunque como profesora ahora de la carrera, escucho muchas veces de los comentarios de los alumnos las mismas experiencias que se vivían hace más de 20 años. Hay muchos para reflexionar.....

Silvina:

“Ya en la Facultad, me entusiasmaron algunas profesoras por su capacidad de transmisión de los conocimientos, debido en muchos casos a que tenían formación como maestras, lo cual hacía que sus clases fueran muy claras y bien organizadas. De esta manera, me fui haciendo una idea práctica de lo que podría ser la didáctica de la historia (formación vicaria, la formación a través de la observación a otros), más allá de que luego debí revisarla al convertirme en profesora, ya que me encontré sin herramientas adecuadas como para hacer frente a las clases en el nivel medio. Volviendo a mis años de estudiantes, me parecieron referentes algunos profesores por la solidez de los conocimientos que manifestaban...”

Blanca:

Al iniciar el ejercicio docente, preferí lo conocido a lo innovador como garantía de buenos resultados frente a los alumnos y a toda la institución, llevándome a reproducir las conductas de mis propios formadores.

El modelo academicista, en la formación docente del profesorado en Historia, podemos decir que está dado como mandato fundacional, por parte de los primeros docentes; lo que se puede corroborar, no sólo con la narrativa de los sujetos, como lo transcribimos en párrafos anteriores, sino también, con un seguimiento de las “reformas” al plan de estudio. Se observa que no existió modificación alguna, con respecto a las asignaturas disciplinares, solo se han reubicado en los diferentes niveles o bien se las denominó de otra manera (ejemplos: Historia Antigua I y II, por Historia del Cercano Oriente e Historia de Grecia y Roma, Historia Argentina I y II, por Historia Argentina hispánica e Historia Argentina Independiente)

El Plan de Estudios, después de determinar la organización de las asignaturas, establece, lo que denomina: campo profesional, en él describe las áreas en que podrán desempeñarse los egresados; divide en tres campos: el de la docencia, investigación y otras actividades profesionales en la que aclara específicamente: “de demanda existente o por crearse” [sic]

Con respecto al campo de la docencia, establece que sus egresados podrán ejercer “la profesión de enseñar, presentar y ejecutar proyectos educativos y de capacitación en las instituciones de nivel medio (o secundario) y terciario universitaria y no universitaria, a los ámbitos oficiales y privados”. En los mismos niveles y ámbitos puede desempeñarse en el campo de la Investigación.

El último campo que se menciona es con respecto a “otras actividades profesionales (de demanda existente o por crearse)”, en este punto determina las actividades de asesoría, consultorías y peritaje en una amplia gama de instituciones culturales, políticas y de los medios de comunicación. Evaluador de proyectos educativos del área Historia.

El siguiente ítem se refiere al Perfil del egresado, en el que se establecen los conocimientos, habilidades y actitudes que deberán adquirir a lo largo de la carrera, para un desempeño profesional eficaz en los campos laborales pertinentes y que se discriminan en cinco competencias:

1. Cultural básica

Hace referencia a un saber esencial y común de la formación humanística, en lo filosófico, artístico, etc.

2. Disciplinar

Menciona la necesidad de adquirir conceptos, profundizar conocimientos de las Ciencias Sociales. “implica una visión crítica e integrado de los procesos históricos”; habilidad para diferenciar selectivamente las áreas temáticas; capacidad reflexiva; “aplicar procedimientos e instrumentos de evaluación propios de la disciplina, que llevan a una práctica de la enseñanza comprometida con la realidad social de la comunidad donde actúa”.

En este último párrafo hace referencia a la enseñanza, ligada a la evaluación, en las descripciones anteriores sólo refiere a la adquisición de conocimiento o problemáticas de la disciplina. Es digno de destacar que en la autobiografía una docente –Silvina- hace notar justamente la falta de cumplimiento en este aspecto cuando escribe:

“Advertí más tarde, gracias a incorporarme como auxiliar en la Facultad en Introducción a la Historia, primero e Historia de la Historiografía, después, que había adquirido mucho contenido pero en los cursos en general no se ofrecían marcos teórico-metodológicos para esos contenidos. Las cuestiones teóricas fueron preocupándome cada vez más, al advertir su importancia, así como las lagunas que en esta área tenía mi formación, que busqué paliar con lecturas de una forma más bien autodidacta, así como con la asistencia a reuniones científicas y la búsqueda de intercambios con otros docentes e investigadores”.

En este sentido, de acuerdo con los referentes teóricos del modelo adoptado, se observa el vacío o la necesidad establecer las perspectivas teóricas que sustentan la selección de contenidos o bien, la necesidad de revisar el cumplimiento de las propuestas prescriptas en el plan de estudio y que, de acuerdo con los relatos, en la práctica las asignaturas no lo desarrollan

3. Didáctico y pedagógica

Hace referencia a los saberes constitutivos de la metodología en general para enseñar, es decir competencias de conocimiento pero, no destaca en ningún momento la necesidad de adquirir competencias para el desempeño laboral como ser competencias para la práctica profesional

4. Crítica, ética y estética

Este campo parte de supuestos en que se mencionan actitudes de respeto a otros y capacidades para valorar la disciplina como tal y los aportes que ofrece en la formación profesional y humana.

Es una expectativa general que se pretende que alcancen los egresados, sin precisar de qué manera se implementará.

5. Epistemológica y metodológica”

En este punto se hace referencia a la formación específica en el campo de la investigación histórica, desde la metodología, fundamentos teóricos e instrumentos necesarios que deben conocer y manejar tanto los investigadores como los docentes.

Se propone, a continuación el perfil académico o de formación, en el que se aclara lo que el egresado, en el transcurso de la carrera, “habrá adquirido una formación que le permita”: ...se puede leer seguidamente lo que podrá hacer el egresado (como continuar con su formación, participar en proyectos, desarrollar su profesión con actitudes favorables a la problematización de la realidad natural o social y a la búsqueda de soluciones..., asumir los valores de convivencia) es decir que se enumeran actitudes que hará el egresado; si bien, entre ellas se observan competencias, no se explicitan claramente, cuáles son ni cómo se llevaran a cabo.

Seguidamente se establecen los objetivos generales de aprendizaje a nivel del Plan de Estudios. Los objetivos generales “apuntan al logro de las competencias enunciadas en el perfil profesional y académico que resumen los conocimientos, habilidades y actitudes que deberá lograr el egresado.”

“Los objetivos propenden fundamentalmente a que el egresado adquiera las competencias enunciadas en el ítem anterior [(perfil profesional y de formación o académico)] lo que implica

lograr una sólida formación en los ámbitos o ejes transversales siguientes:”... a.)epistemológico – teórico; b.) socio – histórico, c.) Metodológico y d.- pedagógico – didáctico. En cada uno de estos ejes prioriza el conocimiento del área que hacen referencia y en el último menciona como competencia la capacidad de elegir metodologías propias para la enseñanza, de acuerdo con las características psicológicas del sujeto educando, sin existir ninguna otra expectativa al respecto.

Establecidos los objetivos general del Plan pasa a enunciar los objetivos por área- Se observa que no existe un orden epistemológico para el ordenamiento de las mismas, porque se inicia con el área de Historia Argentina y Americana, se podría deducir que se parte de lo cercano o local (Argentina) para continuar con lo Americano (lo general). Sin embargo, este criterio se trunca porque, a continuación se detallan los del área teórico-metodológico y se vuelve a lo disciplinar con el área de Historia General, de las ciencias sociales y el de una asignatura denominada Taller de Normativa, finalmente se detallan los objetivos del área de Formación docente. Los objetivos de estas dos áreas refieren específicamente al conocimiento de las perspectivas historiográficas que orientan debates sobre algunas temáticas, brindar herramientas para el trabajo de investigación e incentivar el espíritu crítico. Objetivos sobre formación docente no se observan.

Otro punto que llama la atención es la aclaración que entre paréntesis realiza el área de Historia General en que aclara que: “se propone brindar a los alumnos una serie de conocimientos básicos de la disciplina y procedimentales específicos de la carrera”, parecería ser que solamente las asignaturas de esta área brindan esa posibilidad a los estudiantes no así las otras áreas disciplinares.

Con respecto al enfoque de la disciplina se observa una marcada línea del estudio de la Historia a través de los procesos que vivieron las sociedades en el pasado teniendo presente un abordaje globalizante (o bien, holístico); por lo tanto se infiere que esta perspectiva de análisis deja de lado la corriente de la preceptiva metodológica (o positivismo).

Sólo en las áreas de Historia Argentina y de las Ciencias Sociales se hace hincapié en la implementación de técnicas de la investigación histórica, propias del área respectiva.

Los objetivos de la última área se refieren a la Formación Docente, en que prevé la aplicación de las teorías pedagógicas en la realidad que se desempeñaran los alumnos a través del análisis de fenómenos educativos. En este punto no se menciona la formación para la autorreflexión y autoevaluación en pos de un perfeccionamiento permanente; además se encuentran a cargo de las asignaturas pedagógicas.

En los objetivos siguientes se refieren a los trabajos prácticos, en los mismos se determinan los del área de investigación para conocer el rigor científico, con el que debe realizar su tarea el investigador en Historia; pero están ausentes objetivos que encaucen hacia la formación docente.

A través del análisis de los objetivos de cada una de las asignaturas que conforman las áreas de Historia Argentina, Historia de América e Historia Universal, se observa que en cada una de ellas se orientan específicamente al conocimiento de los contenidos, conceptos y en algunos casos de los procedimientos de investigación con respecto a la temática precisa que involucra a las disciplinas en particular, dejando de lado los objetivos de formación pedagógica, que se debería perseguir en la formación del profesor en Historia.

Con respecto a los últimos puntos del Plan de Estudios, establece una precisa prescripción en cuanto a:

~ Criterios generales para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes, en este punto se determina la necesidad de trabajar en equipo con los docentes del departamento respectivo para acordar de enseñanza y evaluación a partir de los objetivos enunciados en el Plan de Estudio

~ Criterios sobre cómo enseñar, en un primer punto establece la metodología de enseñanza debe ser acorde con el perfil del graduado generando capacidades y autonomía; si bien tiene en cuenta competencias, no las discrimina como tales. Luego establece las modalidades de enseñanza como seminarios, talleres en otros, sin dejar de lado la formas “tradicionales” (clase expositiva) y promover los trabajos en grupos e individuales.

~ Criterios sobre la evaluación de los aprendizajes, en este ítem no es preciso el plan, no define lo que se entiende por criterios de evaluación, solo da pautas generales como por ejemplo,

que las evaluaciones deben ser acordes con los objetivos, considerar contenidos conceptuales, habilidades, procedimientos y las modalidades didácticas implementadas.

Podemos avanzar en una primera conclusión observando la enumeración y explicitación de cada uno de estos items el plan de estudio tiene vacíos en los siguientes puntos:

a.- no se definen ni seleccionan las competencias (DESECO)(Montero Alcaide,2009)

b.- en la triangulación con las autobiografías de los docentes, durante el período de su formación y el ejercicio de la docencia, en la institución se detecta que no se cumplen con la normativa emanada del plan de estudios, en cuanto al perfil que debe tener el egresado como docente de Historia;(Cfr. Triangulación con las autobiografías)

c.- si bien, el plan de estudio prevé un seguimiento o monitoreo con respecto a la aplicación de lo prescrito, de acuerdo con las entrevistas a docentes no se ha realizado una evaluación de los resultados obtenidos en cada cohorte, tampoco se ha determinado la relación con los requerimientos de la sociedad y menos aún con la realidad educativa del nivel medio o secundario, frente a los cambios. Los docentes reconocen que sólo se han incorporado asignaturas como sociología y economía para favorecer el desempeño en estas áreas a los egresados, pero no para aplicarlos en el análisis de los contenidos históricos, de acuerdo con las nuevas perspectivas historiográficas.

Conclusión

El análisis precedente nos permite observar el modelo de formación docente que ofrece la institución; es manifiesta la preocupación por el conocimiento disciplinar que deben lograr sus egresados, objetivo que, de acuerdo con las narraciones de los sujetos, lo logra; sin embargo, existe un vacío en cuanto a la formación pedagógica. A pesar del desarrollo de asignaturas de esa área, éstas no sólo son escasas, sino que toda la responsabilidad de la formación docente recaen sobre ellas.

En el Plan de Estudios, no se observa, en los objetivos prescritos, la incorporación de temáticas referidas al ejercicio de la profesión en las asignaturas disciplinares, como por ejemplo: diversas formas de realizar la transposición didáctica al nivel medio, de acuerdo con la edad de los alumnos o, con las exigencias del diseño curricular establecido por el ministerio público; cómo realizar la selección de contenidos según las diferentes escuelas historiográficas, entre otras.

En síntesis lo prescrito en el Plan de Estudios de la carrera del Profesorado en Historia, requiere una revisión, para la adecuación a las nuevas exigencias y una autorreflexión por parte de la comunidad universitaria, para llevar a la práctica una formación docente que implique a todos los formadores, no sólo a los especialistas en educación. Es necesario, una toma de conciencia, por parte del cuerpo docente de la Institución, que en la formación profesional deben estar todos comprometidos con el tratamiento, tanto teórico como práctico, del significado de ser docente. Porque el Plan de Estudios se genera de la consulta y participación activa a los profesores de la carrera del Profesorado.

Referencias bibliográficas.

APPLE, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

-----.(1997)*Teoría crítica y educación*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

DEVELAY (1994) citado por PORLAN, Rafael. et al. (1998)*El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de las ciencias*. España. Díada.

GALVAN MORA, Lucila. (2011) *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Barcelona. Octaedro.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). (Comp.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

KAUFMAN, Roger (1994) citado por ARGÜELLO, Susana Beatriz (2012) et.at. *La investigación-acción en la auto-formación permanente de profesores. Investigación, diálogo y reflexión*. Jujuy. UNJu.

MARCELO, Carlos y VAILLANT, Denise.(2009) *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid. Narcea

MONTERO ALCAIDE, Antonio. (2009). *Las competencias en educación. Competencias educativas, diseño y desarrollo del currículo en los centros*. España. Guadalturia

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A.. (1989) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Comp.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

PORLÁN, R. (1997) *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.

PORLÁN, R. y LÓPEZ RUIZ, J.I.. *Constructivismo en ciencias: pensamiento del alumno versus pensamiento del profesor*. *Qurrriculum*, 1993.6/7, 91-107.

PORLAN, Rafael y RIVERO, Ana. (1998) *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de las ciencias*. España. Díada.

STENHOUSE, L *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. 1984.

WITTRUCK, M.. *La investigación de la enseñanza I*. Buenos Aires: Paidós. 1989