



# FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

*Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto.  
Ministerio de Educación.*

---

*Informe Final*

## **UTOPIA Y REALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DEL SUR DE CHILE.**

Investigador Principal: Orietta Fabiola Geeregat Vera  
Institución Adjudicataria: Universidad de La Frontera  
Proyecto FONIDE N° 060 - 2006

---

**Enero 2008**



GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACION

**INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:**

**Inicio del Proyecto:** Marzo 2007

**Término del Proyecto:** Enero 2008

**Equipo Investigación:** Orietta Fabiola Geeregat Vera, Sonia Betancour Sánchez, Sonia Eliana Osses Bustingorry y Olga Angélica Vásquez Palma

**Monto adjudicado por FONIDE:** \$13.000.000-

**Presupuesto total del proyecto:** \$18.500.000-

**Incorporación o no de enfoque de género:** NO

**Comentaristas del proyecto:** Cristián Cox, Abelardo Castro y Ximena Damm.

*“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.*

**Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.**

Esta publicación está disponible en [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)

<b>INDICE</b>	<b>PÁGINA</b>
Abstract	2
Contextualización	4
Preguntas de Investigación	11
Hipótesis y Objetivos	12
Marco Teórico Conceptual	13
Descripción Metodología	17
Presentación Resultados Investigación	21
Conclusiones	33
Recomendaciones para la formulación de políticas públicas	41
Bibliografía	42
Anexos	

## **1. ABSTRACT**

El presente documento da cuenta de los propósitos y resultados del proyecto “Utopía y realidad en la formación inicial de profesores”, cuyo objetivo general es indagar en dos universidades tradicionales acerca de los problemas en el ámbito curricular en la Formación Inicial de profesores de Lenguaje y Comunicación, a través de la identificación de problemas comunes y diferenciadores en la formación inicial de profesores, desde la perspectiva de los actores. Se interroga respecto de la existencia de vínculos entre la teoría y la práctica de los ámbitos disciplinario y pedagógico con la finalidad de aportar al diseño contextualizado de currículum de formación inicial docente y contribuir a la generación de políticas públicas pertinentes y articuladas con los contextos socioeducativos donde se ejecutan.

Su objeto de estudio es la formación inicial de docentes de lenguaje y comunicación en las Universidades de La Frontera y Austral de Chile. Pretende identificar y comparar elementos nodulares que sustentan ambos currículos en ejecución, determinando las relaciones existentes entre saber pedagógico y disciplinario y estableciendo la pertinencia de las propuestas curriculares con respecto al contexto.

La metodología utilizada se sustenta en el paradigma cualitativo, utilizando la estrategia de estudio de caso múltiple, con técnicas de recolección del método etnográfico y análisis de datos en todas las etapas investigativas propuesta de Bogdad y Tylor, y sustentados en la reflexividad de Hammerley (2004).

Los resultados del proyecto se evidencian en el establecimiento de redes de articulación entre instituciones de educación superior materializada específicamente en la realización de un seminario interuniversitario denominado “Habitat Pedagógico”, el cual centró su discusión en tres ejes, a saber, conocimiento pedagógico del contenido, currículum por competencias en la formación inicial de profesores de lenguaje y comunicación y el concepto de articulación en los proyectos educativos. Además, se divulgaron las discusiones teóricas y hallazgos del proyecto a través de página web de la Universidad de La Frontera, revista universitaria impresa, Asistencia a Congreso Internacional de Semiótica, revistas de divulgación, de productividad científica y Seminario de discusión.

Las principales conclusiones alcanzadas dicen relación con la existencia de elementos nodulares comunes vinculados con la desarticulación entre saberes disciplinarios y saberes pedagógicos en el currículo en ejecución de ambas universidades en estudio, y la complejidad en la articulación sistémica interinstitucional evidenciada en los espacios de práctica profesional. Del mismo modo se observa un común esfuerzo por orientar el currículo hacia contextos situados. Como aspectos diferenciados se destacan la organización de la malla curricular con sus diversos componentes.

Producto del análisis teórico – empírico se recomienda redefinir algunos lineamientos nodulares de las políticas públicas de educación que dicen relación con una participación más resuelta del Estado en la determinación de los lineamientos básicos de la formación inicial docente.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN

En la actualidad el desafío educativo se concentra en cómo preparar a los actores sociales con las competencias adecuadas para desempeñarse y participar en una realidad tan distinta a la tradicional, lo que motiva una profunda transformación de los programas, de los procesos, de los estilos y del perfil de los actores involucrados especialmente en el ámbito docente.

Los recursos tecnológicos que caracterizan la vida social también impactan y requieren de los procesos educativos su incorporación a ellos; la revolución de las comunicaciones e información plantean hoy el imperativo de un cambio educacional permanente en todos los niveles del sistema. La vida social requiere de una participación cada vez más activa, autónoma, creativa y desafiante, caracterizada por un cambio dinámico.

La recuperación de la democracia en el caso de América del Sur y la generalizada aceptación de nuevas reglas de juego en el contexto económico internacional, tales como la globalización de la economía y el desafío de la competitividad internacional hicieron aparecer estos esfuerzos de políticas y estrategias parciales como absolutamente insuficientes para lograr el tipo de educación demandado para toda la población. En consecuencia, reaparecieron en América Latina los discursos de la “reforma educativa”.

Investigadores y educadores como Cristian Cox (1989) en Chile, De Moura Castro (1999, 2002 y 2004), Reimers, F y L. Tiburcio (1994), abordan el desafío del qué y para qué de la reforma educativa, quienes deben llevarla a cabo y las dificultades que implica. Complementan esta visión muchos trabajos de FLACSO con investigaciones acerca de los paradigmas educativos donde destaca el trabajo de Sander, B. (1996).

Se investiga también la incidencia de la gestión pública, en este proceso son interesantes los trabajos de Brunner, J.J. y G. Sunkel, (1993) y Briones, G. y otros (1993), de los aportes de Devries, O. y colaboradores (1996), destacan estudios e investigaciones relativos a explicar las tensiones administrativas que los cambios generan dentro del sistema educacional.

Una de las cuestiones fundamentales y no resueltas en un proceso de cambio educativo es la situación de los actores reales directos: alumno y profesor. Ambos pueden ser caldo de cultivo de las mejores intenciones y proyectos utópicos o verdaderos cementerios de todo esfuerzo transformador.

Quizá porque nunca se producirá una conjunción perfecta entre diseño y puesta en práctica, a nivel humano, resulta interesante observar las formas como, a lo menos en Latinoamérica, se ha tratado de resolver este dilema.

Una forma evidente son los programas de formación de profesores, preparación de profesores, actualización de maestros, adecuación generacional, entre otros. El sortear la amplia frontera entre formación teórica y práctica real fue un síntoma prolongado, especialmente en las décadas del sesenta y setenta, salvo experiencias aisladas vinculadas a contingencias político-ideológicas, la formación docente corría por un carril muy distinto a la contingencia de la práctica real.

A fines de la década del setenta y como una sugerencia de organismos y fondos internacionales, comienza a gestarse un plan innovador de formación de profesores, especialmente vinculados a nuevas teorías de acción pedagógica y a la irrupción, cada vez más notoria, de avances tecnológicos. El contar rápidamente con masa laboral y profesional capacitada hace que la educación y la enseñanza sea para muchos países un factor estratégico. En algunos países, como Chile, se otorga a la formación docente el carácter de exclusiva responsabilidad de las universidades y se buscan medios tecnológicos para apoyar especialmente el trabajo de nuevas generaciones de docentes.

La formación de profesores para este nuevo paradigma es urgente y así se aborda en distintos países, impulsados por el Banco Mundial y sus programas de apoyo.

En Chile, en el siglo recién pasado, la educación ha ido evolucionando, poniendo énfasis en diferentes categorías educativas: el profesor, el alumno, los métodos, hasta en la actualidad con un énfasis en las necesidades y competencias.

En los últimos cuarenta años, Chile ha experimentado tres modelos político-económicos, con sus correspondientes especificidades sociales: desarrollista, socialista,

neoliberal. Cada uno de ellos establecía adecuaciones sociales que en parte debían ser asumidas por la sociedad; entonces cuando el sistema educativo establecía adecuaciones a un modelo, éste era reemplazado por otro, y luego por otro, entrando en un espiral de deterioro y precariedad, al que paradójicamente contribuían los esfuerzos del sistema por superarlas, las llamadas innovaciones curriculares o educativas, que no son otra cosa que un esfuerzo de adecuación a las exigencias económicas, políticas y sociales. De acuerdo a lo anterior, podríamos señalar que la educación entra en “confusión”, al no ser capaz, por una parte de articular el avance tecnológico y los proyectos políticos, sociales y económicos del país con la cotidianeidad. Y, por otra parte, se ha constituido en un elemento que reproduce y agudiza las contradicciones sociales, lo que en términos de Bonfil (1990) sería, que no se ha conectado el país imaginario con el país profundo.

Esta misma antítesis cruza y ha cruzado la formación de profesores a nivel general y de lengua castellana o española en particular. Allí se concentra a dos niveles la utopía de los modelos y la contrautopía de la realidad y de la práctica real. Las mejores implementaciones de cambio incorporados a jóvenes maestros de lengua y literatura mueren en el murallón anquilosado de las prácticas cotidianas en donde persisten, a lo menos, dos o tres estilos de concebir y hacer las cosas.

Estos estilos corresponden también a procesos de formación: Escolástico-enciclopedista, histórico-sociológico y constructivista. En la clase de castellano se sigue enseñando historia de la literatura, biografías de autores, gramática de un anquilosado español con incrustaciones metodológicas experimentales, orientadas por un constructivismo, aún no digerido adecuadamente.

Estos hechos contradicen la formación actual de un profesor de lengua materna, como es el castellano, y hacen mucho más necesaria la coherencia y equilibrio entre la dimensión de la especialidad y la dimensión de la enseñanza o bien asumir el qué, el cómo y el para qué se abordan ciertos contenidos programáticos vinculados a la lengua, a los textos, a los proceso de comunicación, discursos, Entre otras temáticas.

Que los contenidos de la especialidad deben enseñarse para lograr ciertas competencias, parece ser el desafío del presente. El cómo, está construyéndose y sobre este dilema se experimentan hoy diversas estrategias en la formación de profesores que,

junto con manejar o tener sólidos dominios disciplinarios, sean capaces de implementar adecuadamente éstos para una educación liberadora y emancipadora de sus alumnos.

En esta realidad socioeducativa, se justifica la presente investigación y deja en evidencia que el tema se inserta en el ámbito de la *formación de formadores*, en cómo responder adecuadamente a las demandas actuales desde variados y complejos contextos, como los geográficos, sociopolíticos, culturales, laborales, entre otros, aspectos que se cruzan en la dinámica de formación de profesores en la IX y XIV regiones del país.

En la Región de la Araucanía y la nueva Región de Los Ríos se encuentran las universidades de La Frontera y Austral de Chile, las que imparten carreras pedagógicas, desde hace más de treinta años, desde sus naturales diferencias y propósitos globales semejantes, como instituciones de educación superior.

Entre los antecedentes compartidos por La Universidad de La Frontera y Universidad Austral de Chile, no es irrelevante su ubicación geográfica, condición de pobreza (CASEN 2006) y bajos índices de rendimiento educacional (SIMCE 2006), situaciones que desde la partida justifican el interés e importancia de abordar esta investigación. Un antecedente importante de acotar, aún sin estadísticas oficiales, es el hecho de que los titulados por ambas universidades se contratan preferentemente en las mismas regiones de origen, que coinciden con las de su casa de estudio superior.

Las preocupaciones de los estudios revisados apuntan a, la formación de docentes para la escuela, el acceso masivo y obligatorio al sistema escolar: “todos a estudiar” sin cautelar necesariamente la calidad. Otra preocupación importante y apoyada desde el Ministerio y proyectos privados es la dotación de tecnología avanzada –no siempre nivelada con la capacitación en nuevas tecnologías- y, el mejoramiento de infraestructura en general; privilegiando los sectores rurales, las escuelas básicas y establecimientos de Enseñanza Media.

En junio de 2005, en Chile, el entonces Ministro de Educación, Señor Sergio Bitar, convocó a la constitución de una Comisión sobre Formación Inicial de Docentes para que le propusiera las bases para una política Nacional sobre esta materia; una iniciativa, que

por primera vez, hace una evaluación general en pro de establecer un fundamento para futuras propuestas de acción, el trabajo se corona con la publicación: *Informe comisión sobre la Formación Inicial docente* (2005). Dicho texto contiene las características generales de la formación docente en Chile, una reseña del estado actual de la formación docente Inicial en el país, un análisis e identificación de nudos críticos y finalmente algunas sugerencias.

Para efectos de nuestra investigación nos detendremos en los últimos dos aspectos.

Los nudos críticos en la formación inicial docente se ordenan en tres ejes temáticos: gestión institucional, currículo de formación y actores del proceso formativo. Muy sintéticamente diremos que en relación a la gestión, las evidencias indican que ***“la formación de profesores en el discurso no siempre tiene un correlato en las prácticas de las instituciones formadoras de docentes”*** (op cit.p.57), esto se explica porque en la práctica real, los formadores hacen mucha docencia , lo que les impide conformar equipos de trabajo interdisciplinario, la observación e investigación sobre el propio quehacer, y la posibilidad de vincularse al sistema escolar, condiciones, todas, que según la Comisión, son necesarias para impulsar la construcción de nuevo conocimiento pedagógico; a ello, este grupo de investigadoras sugiere agregar, la falta de auto-evaluación con la que se mantienen los procesos, como otra característica generalizada; la vuelta a la democracia, aún no devuelve las sanas prácticas de re-flexión y autocrítica constructiva, al parecer, el temor subsiste y atraviesa toda la vida social, también existe temor a la evaluación, lo que tal vez, en parte contribuye a mantener en un estado de tensión y distancia entre lo que se dice y lo que realmente se practica. Pese a que los sistemas de acreditación de la universidades y por lo mismo de las respectivas carreras que se imparte, precisan de complejos sistemas de auto-evaluación que apuntan al fenómeno de autorregulación y aumento de los estándares de exigencia de las instituciones superiores, estos no están del todo carentes de conducciones institucionales e inter-institucionales que les permitan arribar a un buen resultado.

Los otros nudos que consigna la Comisión en el eje gestión, son los “mecanismos de regulación del Estado”, los cuales tendrían limitaciones para asegurar la calidad y pertinencia de la formación inicial de docentes para el sistema escolar, le sigue la

“Autorregulación institucional”, ésta se traduce en insuficiente apropiación y uso de mecanismos de autorregulación de generación interna, desde la propia cultura de gestión de cada institución, privilegiándose, los pocos mecanismos externos a ella.

Del aspecto anterior, se puede comentar, la incoherencia que se produce cuando se realizan grandes esfuerzos por innovar o intentar responder a realidades distintas de modo más pertinente, sin acompañar las iniciativas con un proceso sistemático de evaluación. Creemos que este aspecto junto a “la investigación educacional y formación docente”, otro nudo identificado por la Comisión, son gravitantes a la hora de revisar el despliegue curricular de una determinada carrera profesional; sobre todo, porque la investigación de la propia acción, se convierte en un indicador auténtico a la hora de evaluar y rectificar procesos.

Sin embargo, en la actualidad, de acuerdo al informe que se está comentando, “la investigación en las escuelas de educación no contribuye como debiera al enriquecimiento de la deficitaria producción de conocimiento sobre educación en el país” (p54).

El último nudo que se registra en el ámbito de la gestión, tiene que ver con el surgimiento de “programas especiales de pedagogía”, los cuales no garantizan el cumplimiento de los estándares establecidos, siendo éste un punto polémico, no afecta el tema de esta investigación, ya que se observa en la formación general básica y Educación parvularia, lo que no deja de ser preocupante porque afecta directamente a quienes son aspirantes a profesores, sector que la Licenciada Pogré (2003) llama “los nuevos estudiantes”, puesto que, hoy acceden a la universidad grupos muy deprivados culturalmente, que además fueron objeto de una formación básica deficitaria; tema muy demandante, pero en el cual, no se puede profundizar, por ahora.

Lo más relevante, es la evidencia, de que los distintos saberes involucrados en la formación de profesores se presentan sin dirección, esto es, como currículos de “colección”, sin una articulación extrínseca ni menos aún intrínseca, entendiendo la primera como aquella que produce una buena gestión del currículo y la segunda, como aquella deseable, como producto de un proceso comunitario, al menos, es la posición de este grupo investigador.

Por otra parte también observamos la necesaria articulación entre teoría y práctica, y la necesidad de destruir esta falsa dicotomía, puesto que, para efectos de esta investigación, la una no existe sin la otra, dado que toda dimensión teórica, requiere y muchas veces deviene de una dimensión práctica, es por eso, que en este trabajo, se habla, de saberes disciplinarios y saberes pedagógicos, asumiéndolos constituyentes de teoría y práctica y también, que son necesarios para alcanzar autonomía y carácter profesional.

Aquí se apunta también, a observar en qué medida, los alumnos del programa de Pedagogía en Castellano y Comunicación (Temuco) y Lenguaje y Comunicación (Valdivia), perciben que han desarrollado competencias en el sentido que Álvarez (1999) señala, en cuanto *“una habilidad más amplia que hace que la persona ponga en juego el uso y relación de diferentes capacidades para poder enfrentar una situación real”* (Álvarez, 1999, p.7). Las capacidades en este caso, son las de dominar los conocimientos disciplinarios junto con poner en ejercicio los recursos pedagógicos más adecuados para enseñarla y su adecuación a las demandas del medio (pertinencia).

*“...no se puede pensar un currículum sólo en términos de desarrollo de capacidades (en tanto que habilidades cognitivas) que se van acumulando una tras otra, pero de manera independiente, sino en términos de una habilidad más amplia que hace que la persona ponga en juego el uso y relación de diferentes capacidades para poder enfrentar y responder a una situación real”* (Álvarez, 1999, p. 8).

Esta mirada en torno a lo que sucede y lo que se dice, frente a la formación inicial de profesores, permite, una vez más, constatar, que hay consenso en cuanto a cuáles son las debilidades de los distintos proyectos de formación de formadores, pero pocas experiencias que las superen.

### **3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Las preguntas de investigación que guían el presente estudio, indagan en dos universidades tradicionales del sur de Chile respecto de:

¿Cómo los propios actores sociales que forman parte del proceso de formación inicial de profesores de lenguaje y comunicación conciben, desde sus marcos de referencia, la realidad en la que están participando?

¿Cuáles son las relaciones existentes entre las propuestas curriculares y su puesta en práctica y en qué medida el saber pedagógico y el saber disciplinario se encuentran articulados en ellas?

¿Existe pertinencia en la propuesta curricular de formación inicial de docentes puesta en práctica en las dos universidades en estudio, con respecto al contexto en que se insertan?

De los cuestionamientos anteriores surge la interrogante motivadora de esta investigación: ¿Cómo realizar un aporte sustantivo a la resolución de las problemáticas detectadas en las propuestas curriculares de formación inicial de profesores y su correspondencia con la realidad constatadas durante el proceso investigativo?

## **4. SUPUESTOS Y OBJETIVOS**

### **4.1. Supuesto de investigación**

El presente estudio, situado en el paradigma cualitativo de investigación, inició su proceso de construcción de conocimiento a partir del siguiente supuesto:

- Uno de los elementos que permiten configurar las redes de articulación entre los saberes disciplinarios y pedagógicos, lo constituye la realización del proceso de didáctica del contenido.

### **4.2. Objetivo General**

Indagar en dos universidades tradicionales acerca de los problemas en el ámbito curricular en la Formación Inicial de profesores de Lenguaje y Comunicación.

### **4.3. Objetivos Específicos**

1.- Identificar y comparar elementos nodulares que sustentan el currículum en ejecución de las dos universidades en estudio.

2.- Conocer los tipos de relaciones existentes entre las propuestas curriculares y su puesta en práctica.

3.- Determinar las relaciones existentes entre el saber pedagógico y el saber disciplinario en las propuestas curriculares en estudio.

4.- Determinar la pertinencia de la propuesta curricular en práctica de las dos universidades en estudio con respecto al contexto en que se insertan.

#### **4. Marco Teórico/Conceptual (máximo 3 páginas)**

Los elementos nodulares atienden a responder las problemáticas con respecto a los énfasis del currículum en la formación inicial de profesores, principalmente desde los aportes teóricos de Morín, Shulman, Maturana, Pogré, Álvarez y Cox.

Un primer aspecto, es proceso de formación de profesores como una acción educativa parcial y atomizada donde Morín (2001) plantea la paradoja de la educación la cual, aun cuando tiende a comunicar conocimiento, no hace el suficiente énfasis en lo que es el conocimiento humano y su complejidad, no preocupándose en lo absoluto por hacer conocer lo que es conocer. Asimismo, señala que la educación no está considerando al ser humano de modo integral y que la desarticulación de las disciplinas imposibilita la comprensión sobre el mismo, esto es, su complejidad física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica. Frente a estos planteamientos se discuten los aportes concretos de la pedagogía como parte de la ciencia de la educación y, por ende como disciplina del ámbito del conocimiento, demanda de los profesionales de la educación no sólo el dominio del conocimiento, sino una toma de posición frente a él o, desde la perspectiva de Shulman(2005), tener una mirada propia o punto de vista particular para transformar el conocimiento de un contenido en conocimiento didáctico del mismo.

Desde el punto de vista de la ciencia, la educación puede ser entendida como un fenómeno de aprendizaje realizado en contextos intencionados, lo que lleva como eje central el conocimiento humano, el cual, desde la visión de Maturana (1997:208), “es un fenómeno biológico y sólo puede ser entendido como tal; cualquier discernimiento epistemológico en el dominio del conocimiento requiere de este entendimiento”; es decir, los contextos intencionados- como la sala de clases con todos los actores involucrados- deben considerar como elemento básico la biología del conocer.

Es pertinente discutir los hallazgos en relación a los currículos de formación, que es la preocupación central de esta investigación, en este sentido, se recomienda que “Las instituciones formadoras deben superar la lógica de la fragmentación y el trabajo aislado, instaurando la lógica de la articulación y colaboración en la que los futuros docentes aprendan a trabajar en el tipo de institución abierta, dinámica y sinérgica que los

documentos de las reformas de nuestros países propugnan” (Pogré, 2002). Concretamente declaran que:

a) La conceptualización del saber pedagógico no es un eje articulador de la formación docente inicial;

b) falta la articulación entre formación pedagógica y la formación en la especialidad;

c) la atención pedagógica a la diversidad no es un eje curricular en la formación docente inicial;

d) la formación inicial no se ha hecho suficientemente cargo de la formación de profesores para la enseñanza Media Técnico Profesional y finalmente,

e) existe una serie de nuevas demandas para la formación inicial de profesores que no se han incorporado, como por ejemplo, educación sexual, educación especial (diversidad y discapacidad), educación cívica o formación ciudadana, entre otros contenidos que debieran formar parte del currículum de formación inicial.

Sin duda, este diagnóstico, fortalece y respalda los hallazgos propios, los cuales se iniciaron en 2003<sup>1</sup> y, en gran medida comprueban los que expresa esta Comisión especial. Pero lo más relevante, es la evidencia, de que los distintos saberes involucrados en la formación de profesores se presentan sin dirección, esto es, como currículos de “colección”, sin una articulación extrínseca ni menos aún intrínseca, entendiendo la primera como aquella que produce una buena gestión del currículo y la segunda, como aquella deseable, como producto de un proceso comunitario, al menos, es la posición de este grupo investigador.

Un segundo aspecto, que se deriva de las aseveraciones anteriores, tiene que ver con la profesionalización de la profesión docente: Concebir y desarrollar un proyecto educativo orientado hacia una formación del docente como un profesional, se estima que implica ubicar al futuro profesor en un rol, en una función, en una ética, en una relación con sus pares y con los destinatarios finales de su trabajo. Implica una opción frente a la realidad y las competencias que debe desarrollar tienen que estar orientadas a poner sus habilidades

---

<sup>1</sup> En Proyecto Diufro 2003-2004 “Pensar, decir y hacer: Desafíos de la formación disciplinarias y quehacer pedagógico (el caso de Pedagogía en Castellano y Comunicación, UFRO)

cognitivas al servicio de esa opción. Lo anterior requiere de un trabajo interdisciplinario, tanto en contenido como en la metodología, en el que *“la hora de clase” se convierte en una “hora de contacto” “y no solamente en desarrollo académico de saberes ya elaborados”* (Álvarez, 1999, p. 13). Los docentes formadores, enfatiza Álvarez (1999), deben practicar también la reflexión y la crítica permanente sobre su práctica de enseñanza, al mismo tiempo que aprender de ella. Agrega, *“Esto no puede ser un objetivo explícito sólo para algunos momentos o actividades, sino que debe atravesar cada una de las actividades propuestas, dándoles sentido”* (Álvarez, 1999:14).

En Sudamérica, según Paula Pogré (2003 b), los temas y preocupaciones en torno a la formación docente inicial son:

-Tipo de institución formadora: Institutos pedagógicos, escuelas normales y universidades. Al respecto, compartimos la posición de la Licenciada Pogré, en cuanto, más importante que el tipo de institución, lo determinante es, qué sucede al interior de ellas.

-Tensión entre lo disciplinar y pedagógico: Esta discusión comprende los contenidos de la formación. Cantidad y tipos de contenido, al respecto, la autora señala: “Se ha discutido mucho y argumentado a favor de aumentar la cantidad de contenidos pedagógicos en la formación inicial, con otros argumentos muy bien fundados hay quienes defienden la importancia de aumentar contenidos disciplinares específicos. En realidad no es cuánto de cada cosa, no es una cuestión de “receta de porcentajes” (op cit s/p) y agrega que lo importante es que contenga una mirada de integridad. Esta es una cuestión recurrente en esta discusión, ¿cuánto es lo que requiere un futuro profesor para desenvolverse profesionalmente? Sin embargo, la pregunta mejor encaminada sería, cómo debe formarse un futuro profesor, en el entorno, ya hay otras respuestas, que se apartan del currículum de colección (serie de asignaturas yuxtapuestas sin conexión) y de la formación por trayectos (formación de especialidad, luego práctica); el caso de la universidad de General Sarmiento en Argentina, liderado, por la licenciada Paula Pogré y que organiza y redefine la estructura curricular a partir de preguntas articuladoras.

-La relación entre lo teórico y lo práctico: en este aspecto, la autora señala “Es necesario replantear la relación entre teoría y práctica en todos los espacios curriculares de la

formación. ¿Cuál es esta relación en otros espacios? Parecería que la práctica aparece sólo en el momento de la práctica entendida como residencia, y en realidad tenemos que repensar la articulación entre teoría y práctica sino en todos los contenidos de la formación” (op cit s/p)

En relación con los mismos tópicos, Cox (1992:64) señalaba que “el origen de formación secundaria en Chile está dentro de la Universidad, y ella es la más marcada por la impronta universitaria. Su identidad, su orientación, lo que mira, lo que la inspira en principio, es mucho más la **Disciplina** que el tercio de su formación dedicado a la pedagogía”, haciendo referencia a la histórica relación de tensión entre pedagogía y disciplina que desde su perspectiva ha existido en las instituciones formadoras. Lo mismo que fue reiterado, como vimos, en el informe solicitado por el entonces Ministro Bitar(2006).

Al respecto Shulman (2005) plantea que la formación del profesorado debe centrarse en el conocimiento didáctico del contenido, es decir que los futuros docentes consigan pensar sobre la materia que van a enseñar, en términos de sus contenidos didácticos, estos necesitan adquirir la competencia de ser concientes de los procesos que deben realizar para que el conocimiento del contenido sea asequible para sus estudiantes, lo que nos otorga una visión articuladora de las disciplinas involucradas en la profesión docente. Constituiría una herramienta que permite distinguir entre la comprensión de un especialista en un área del conocimiento y la comprensión del pedagogo sobre la materia en cuestión. Implica la unión entre disciplina y didáctica, proceso mediante el cual se llega a comprender cómo temas y problemáticas específicas se organizan y se adecuan a los intereses y competencias de los estudiantes y como se representan para su enseñanza.

Esta mirada en torno a lo que sucede y lo que se dice, frente a la formación inicial de profesores, permite, una vez más, constatar, que hay consenso en cuanto a cuáles son las debilidades de los distintos proyectos de formación de formadores, pero pocas experiencias que las superen.

## 5. DESCRIPCIÓN METODOLOGÍA

Esta investigación se planteó desde el paradigma cualitativo, haciendo referencia principalmente a cualidades de lo estudiado, es decir, a la descripción de relaciones y/o desarrollo de características del objeto de estudio; esto permitió desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos, aspiración que se logró mediante el estudio de caso múltiple en profundidad y detalle.

El tipo de estudio realizado es de carácter descriptivo e interpretativo, representando la continuidad del proyecto Diufro 120305 (2003-2004) *“Pensar, decir y hacer: Desafíos de la formación disciplinaria y el quehacer pedagógico (el caso de pedagogía en Castellano y comunicación de la UFRO)”* y de la Tesis doctoral *“Articulación entre saberes disciplinarios y saberes pedagógicos en la formación inicial de docentes. El caso de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad de La Frontera. Temuco. Chile”*.<sup>2</sup>

El marco de la investigación es el diseño no experimental; abordó situaciones naturales, no construidas para su observación y medición. Se analizaron las interacciones en el aula, referidas por los distintos actores involucrados en el proceso y recogidas a través de técnicas cualitativas, lo cual permitió captar las percepciones de cómo los propios actores sociales que forman parte del proceso, conciben desde sus marcos de referencia la realidad de la que están participando.

### 5.1. Diseño

Este estudio corresponde a lo que Hernández (2004) ha identificado como una investigación transversal o transeccional, puesto que se recolectaron datos en un solo momento en el tiempo. Se trata de un estudio de caso múltiple, reconocido como una estrategia de diseño de la investigación cualitativa (Rodríguez et al, 1996:92), la cual se eligió dado su aporte a la comprensión y profundización del tema en estudio, más que por los casos mismos, a pesar de las relevantes características que presentan.

---

<sup>2</sup> Autora: Orietta Geeregat Vera, año 2006.

## **5.2. Muestra**

La muestra utilizada fue de tipo intencionada no probabilística, resultando, en este caso, de relevancia la definición del “tipo” de sujeto al cual se requiere indagar para contestar la pregunta de investigación. Se utilizó entonces, la selección de “sujetos típico ideal” concepto propuesto por Goetz y LeCompte (1988), que puede definirse como un modo en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquel de forma óptima, estos sujetos fueron básicamente profesores y estudiantes en ejercicio, de las carreras en estudio. El número de participantes estuvo determinado por la superación del punto de saturación de datos.

Se consideró como criterio de inclusión de sujetos que aportaron información al estudio a docentes que se encontraban impartiendo asignaturas durante los últimos semestres de ambas carreras en investigación, tanto profesores que imparten contenidos de especialidad disciplinaria y aquellos que imparten contenidos pedagógicos, todos los cuales debieron acceder de manera informada a participar de este estudio. Para los estudiantes de Temuco, la inclusión implicó ser estudiantes de los últimos semestres de las carreras abordadas y estar cursando, o haber realizado un semestre de práctica profesional. Los estudiantes de Valdivia, debieron estar cursando el 3º año de formación profesional, dado que su propuesta curricular actual partió el 2005. Ambos grupos cumplen con el requisito de tener experiencias e información sobre procesos de interacción en el aula.

## **5.3. Instrumentos y técnicas de recolección de datos**

Para acercarse a los objetivos del estudio se aplicaron las siguientes técnicas:

- Investigación de documentos: Se estudiaron los programas de asignatura correspondiente a los últimos semestres de ambas carreras en estudio, de los cuales se extrajo datos relevantes para la investigación y necesarios para triangular la información entregada por los sujetos de estudio, además de ello se revisó comparativamente ambas mallas curriculares junto otros documentos necesarios para alcanzar la comprensión de los procesos observados.

- Grupos focales: Esta técnica permitió recolectar en poco tiempo y en profundidad, información cualitativa a partir de la organización de grupos de discusión con los distintos actores involucrados en el proceso de formación inicial docente. Las preguntas fueron aplicadas con apoyo de una pauta base, la cual contenía elementos esenciales para recolectar la información necesaria para dar respuesta a la investigación, guiadas por la investigadora y co-investigadores, asegurando de este modo, distintos puntos de vista sobre aspectos importantes y difíciles de captar por un solo observador. Como plantea Bonilla (1997), esta forma de entrevista constituyó una fuente importante de información para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones por parte de una comunidad educativa, permitiendo indagar aspectos particulares del problema que se investigó. Fue registrada a través de la grabación en audio, previo consentimiento de los participantes, siendo posteriormente transcrita y analizada utilizando el programa Atlas/ti.

- Entrevista en profundidad, fue aplicada a informantes clave constituyó una estrategia relevante en el levantamiento de datos, puesto que permitió abordar con detalle elementos sustantivos para los entrevistados en función de la temática investigada. Como plantea Pérez (1994) es una técnica mediante la cual el entrevistador sugiere al entrevistado unos temas sobre los que éste es estimulado a través de comentarios o preguntas, con la debida consideración de no emitir juicios de valor en relación con las respuestas de la persona que entrega la información, para permitirle expresar todos sus sentimientos y pensamientos de una forma libre, conversacional y poco formal. En concordancia con lo planteado por Rodríguez (1999), esta técnica permitió acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida cotidiana y problemáticas de las carreras abordadas registrando los datos en el lenguaje de los sujetos.

- Talleres de discusión, los cuales fueron realizados en el proceso de devolución de resultados preliminares, en ellos se discutieron los alcances y profundidad de las conclusiones y se validó con los actores del proceso la representatividad de los contenidos expuestos por estos y situados en los resultados finales, ello contribuyó al análisis conjunto de los hallazgos y reflexión de los mismos. Además, permitió a los distintos actores participantes del proceso dimensionar la realidad desde un punto de vista diverso favoreciendo los procesos de discusión interna.

#### **5.4. Validación de la investigación**

El rigor metodológico de la investigación se aseguró fundamentalmente a través de la triangulación, la cual, según Kemmis (1988) consiste básicamente en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de éstos. Las técnicas cualitativas de levantamiento de información fueron aplicadas hasta asegurar la saturación de datos (Bertaux, 1999).

#### **5.5. Estrategias de análisis de datos**

El análisis estuvo presente a través de todo el proceso de investigación, esto debido a la consideración del concepto de reflexividad planteado por Hammersley (1994), extremadamente necesario para enfrentar la complejidad del abordaje de una investigación cualitativa de este tipo, el cual implica considerar modificaciones, esta actitud investigativa permitió incorporar las indicaciones propuestas por los expertos<sup>3</sup> luego de la ejecución de la primera etapa del proyecto de investigación, además, ayudó considerablemente a conseguir la saturación de datos por el ejercicio sucesivo y permanente de lectura y ordenamiento de los registros textuales, enfrentando de manera definitiva la fase final del análisis al concluir la investigación, contemplando en ello la comparación y la triangulación entre los resultados aplicados por técnica e investigador. Para la reducción y categorización de la información se utilizó el software computacional Atlas/ti, con el cual se organizaron los datos textuales en códigos, categorías, macrocategorías y redes de aproximación semántica.

---

<sup>3</sup> El proyecto "Utopía proyecto *Utopía y Realidad en la Formación Inicial de Profesores de lenguaje y comunicación proyecto del Sur de Chile*", fue comentado luego de la primera etapa de ejecución por Dr. Abelardo Castro, Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción y Dr. Cristian Cox, Director del Centro interdisciplinario para la Educación de la Universidad Católica de Chile. En sus exposiciones realizaron sugerencias de carácter teórico y metodológico que fueron incorporadas al proceso investigativo.

## 6. PRESENTACIÓN RESULTADOS INVESTIGACIÓN

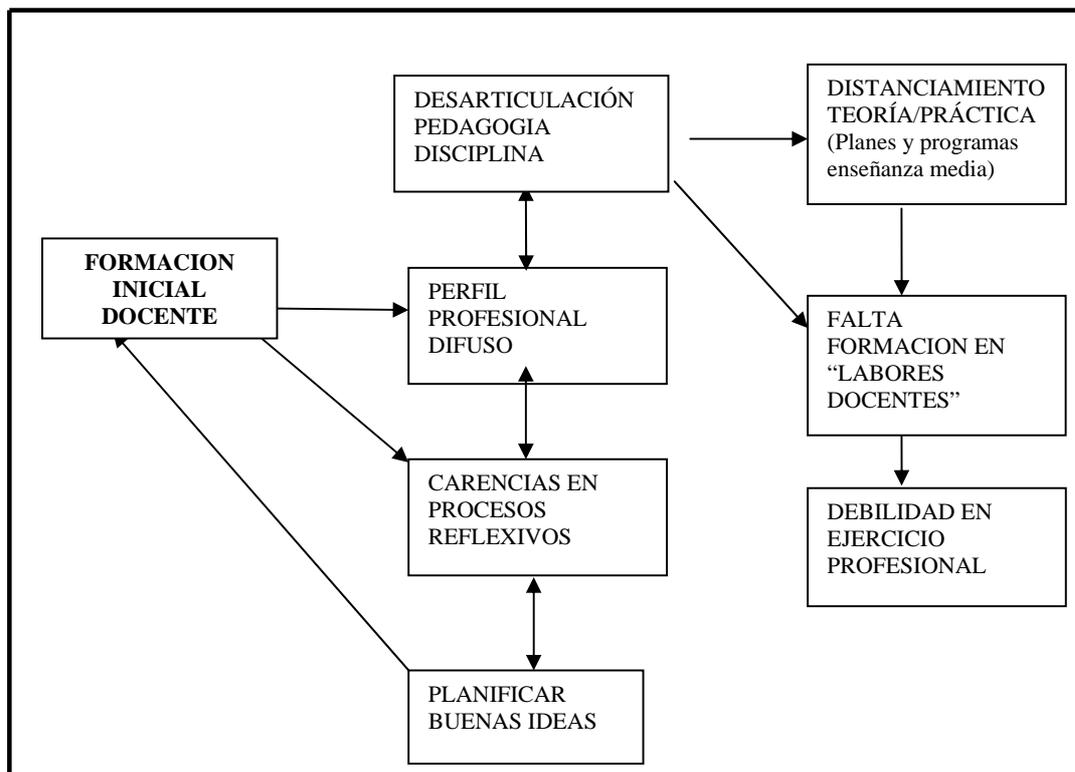
La presente investigación tuvo como eje indagatorio la visión de los actores involucrados en el proceso de formación inicial de profesores de lenguaje y comunicación, considerando esencialmente a los estudiantes, futuros profesores, los docentes que participan en la formación de éstos y una visión general de aspectos institucionales reflejados por autoridades de ambas instituciones, al respecto, se alcanzó los siguientes resultados:

### 6.1. Perspectiva de los estudiantes

En el discurso de los estudiantes de ambas universidades se observa una actitud crítica a la formación recibida, aun cuando reconocen recibir un buen nivel en contenidos de la disciplina, así también en lo que se aborda en pedagogía, cuestionan principalmente el enfoque educativo, invocando como principal elemento la falta de planificación en la construcción curricular de la formación inicial docente, además plantean que la educación no está orientada a los procesos reflexivos.

De este modo Los resultados del análisis del discurso de los estudiantes se presentan en la siguiente figura:

**Figura N° 1:** Formación inicial de profesores desde la perspectiva de los estudiantes.



La figura anterior describe los resultados obtenidos a partir del análisis del discurso de uno de los principales actores del proceso de formación inicial, los estudiantes de las carreras investigadas, respecto a la identificación de problemas existentes en el ámbito curricular en las carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación.

Desde la perspectiva de estos, uno de los aspectos que constituyen un eje central en la problemática del ámbito curricular en la formación inicial de docentes de lenguaje y comunicación, es que las prácticas educativas en la educación no están orientadas a los procesos reflexivos.

En este sentido, según plantean, existe un distanciamiento entre los propósitos explícitos en los programas de asignaturas y actividades curriculares y lo que sucede en el proceso de formación propiamente tal; la disonancia, en el caso del proyecto de la Universidad Austral, se produce por la aplastante suma de actividades lectivas durante los primeros años –para cursar el bachillerato-. Tal demanda, les impide procesar, profundizar y relacionar con su futuro quehacer profesional, aquella vasta propuesta conceptual.

La falta de espacio y tiempo para reflexionar, inhibe esta conducta, según exponen, durante la formación inicial de los profesores (as), y en consecuencia seguirá ocurriendo al replicar y realizar su ejercicio profesional, con todas las consecuencias que implica en la formación básica y media.

Por su parte, los datos obtenidos en la Universidad de La Frontera, no difieren mucho de los anteriores, con especial énfasis en la necesidad de instancias formativas que permitan reflexionar y relacionar los saberes implicados en su proceso formativo, así mismo, indican un desequilibrio en el tratamiento de los contenidos por parte de las distintas actividades curriculares, manifiestan que los intereses y propósitos son potencialmente modificables según la visión de los académicos, produciéndose generalmente dispersión y muchas veces inconsistencias tanto en los contenidos como en las propuestas epistemológicas provenientes de la asignaturas del ámbito disciplinario y pedagógico, lo que produce desconcierto e inseguridad frente a los desafíos que les exige la práctica profesional, enfatizan la necesidad de una línea curricular formativa

consistente con la didáctica formativa, tanto en la formación pedagógica como en la disciplinaria.

Frente a lo anterior, los jóvenes de ambas universidades plantean la necesidad de desarrollar, en su proceso de formación profesional, la reflexión, comprensión y metacompreensión, hasta minorizar las prácticas memorísticas y descontextualizadas.

Proponen que se planifique tiempo para pensar los contenidos educativos e indagar en aplicabilidad y tener la posibilidad de aplicarlos a su experiencia vital. Plantean la necesidad de coherencia entre el discurso y la práctica, aunque aquello implique que tengan que detenerse un poco para tomar decisiones, en definitiva esperan que tanto las Universidades como el Estado, se hagan cargo de generar consistencia en los hechos del impacto que tienen sus decisiones y acciones en el ámbito educativo.

La conclusión de estos protagonistas del proceso inicial de formación docente es que existirían aún dos paradigmas en pugna, pese a que la discusión teórica ha posicionado a uno por sobre el otro, la reforma educativa con todo sus esfuerzos, soportes tecnológicos y de perfeccionamiento y conducción, todavía no logra posicionar el constructivismo y la práctica metacognitiva en el proceso educativo y relacional entre docentes y estudiantes. Estos últimos coinciden con los resultados del proceso de acreditación de las carreras y creen que es necesario avanzar en la cultura de autoevaluación y construcción participativa del perfil profesional y su materialización en el proyecto de formación inicial.

## **6.2. Perspectiva docente**

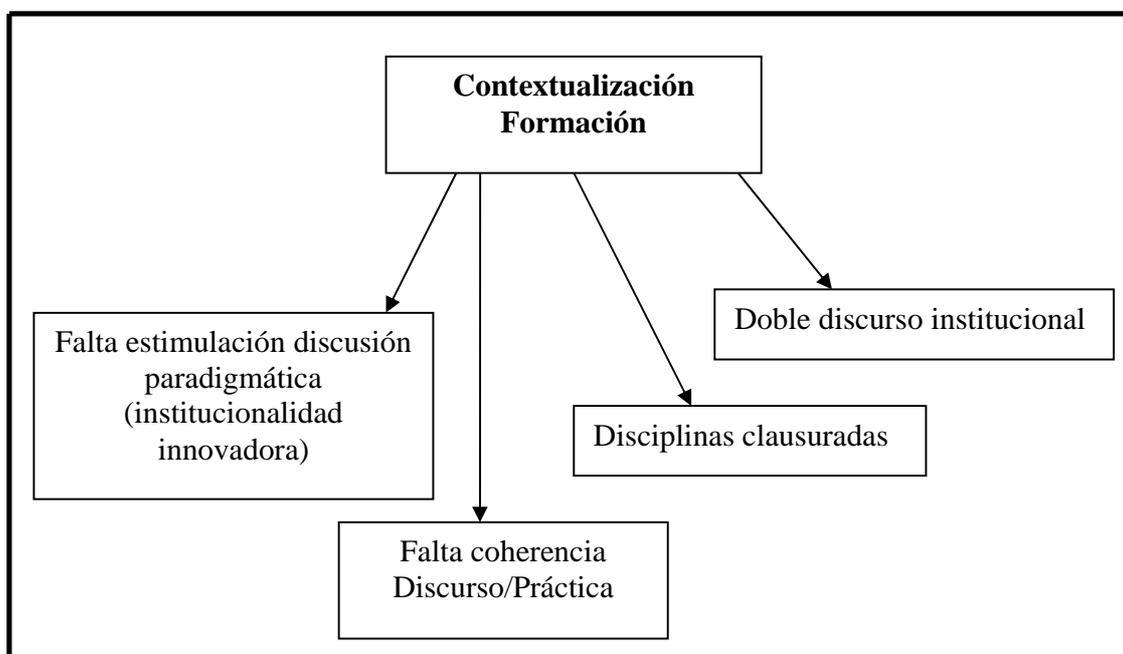
Respecto a lo planteado por los estudiantes, los profesores que se adjudican responsabilidad en la elaboración de la innovación curricular de las propuestas pedagógicas de una de las universidades en estudio, reconocen que ha sido necesario hacer una serie de ajustes en el camino al ir observando debilidades en algún aspecto de su implementación, así mismo, plantean que existen elementos de orden administrativo que involucran principalmente a los estudiantes que han requerido de una reestructuración obligatoria, y dado que se mantiene un continuo proceso de revisión crítica, se han debido hacer modificaciones tendientes a mejorar la calidad educativa y la

pertinencia de la propuesta, dando cuenta de las dificultades prácticas que involucran la realización de un cambio paradigmático expresado en la innovación curricular, ello puede ser visto por los estudiantes como una falta de planificación.

En este punto, en el proceso de devolución de resultados a ambas instituciones, se evidencia la necesidad de informar debidamente de estos procesos a todos los actores y generar instancias reflexivas que contribuyan a mejorar el diálogo y el aporte mutuo de las innovaciones implementadas.

Desde la perspectiva docente existen elementos que ciertamente están afectando en la formación inicial de profesores, un elemento central está vinculado con la escisión, desarticulación, o “esquizofrenia disciplinaria” que se producen entre las especialidades que involucran el proceso educativo. Aquello se puede evidenciar en lo que constituye las **bases del proceso formativo**, en la ejecución de la **práctica profesional** y en aquello que hemos denominado la **contextualización de la formación**, que a continuación se grafica en un esquema.

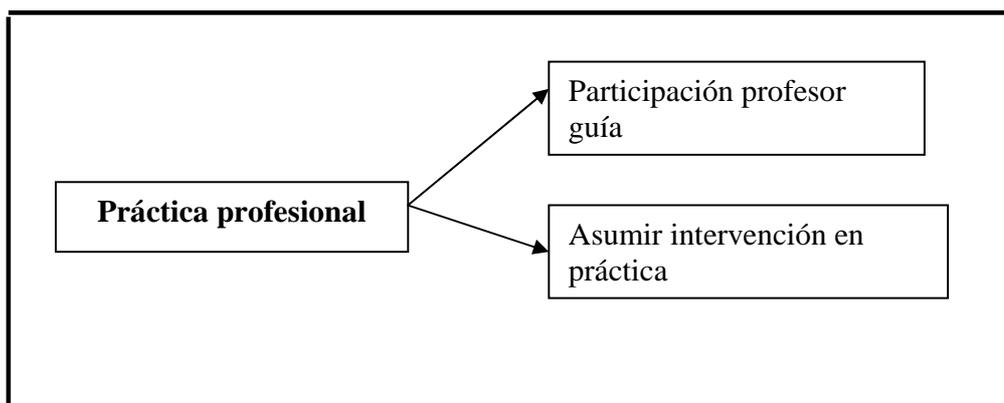
**Figura N° 2:** Problemas en el contexto de la formación inicial docente:



La figura anterior da cuenta de manera gráfica los elementos que, desde la perspectiva de formadores de profesores, constituyen problemas que forman parte del

contexto de la formación inicial en que desarrollan su proceso educativo los estudiantes de pedagogía. La base de la problemática se encuentra en la desarticulación interdisciplinar que conduce hacia la imposibilidad de la integralidad del conocimiento, por ello es que se mantienen y promueven “**disciplinas clausuradas**”, en que “lo educativo” es adjudicado como de exclusiva o principal responsabilidad de los profesores que enseñan la pedagogía, y la especialidad, en este caso la lengua castellana y la comunicación, debería ser asumido por los respectivos “profesores especialistas”, dando como fruto una formación atomizada en que el estudiante, si le es posible, debe hacer el ejercicio de integrar. La institucionalidad en que se produce este fenómeno, plantea en el discurso la necesidad de la articulación y consistencia con los paradigmas que esta promueve, sin embargo, permite que esta situación se mantenga, produciéndose un “**doble discurso institucional**”, el cual mueve a confusiones a los actores del proceso principalmente a los estudiantes. De aquello surge la necesidad imperiosa de “**coherencia entre el discurso y la práctica**” tanto de los profesores como de la institución que imparte la profesión docente, haciéndolo consistente con el paradigma educativo que promueve. Uno de los elementos centrales de resolución a la problemática de la educación, se plantea, es la existencia de universidades que permitan la revolución del conocimiento, instituciones innovadores que estimulen y demanden la “**discusión paradigmática**” generando espacios de reflexión que impacten las bases del proceso de formación inicial docente.

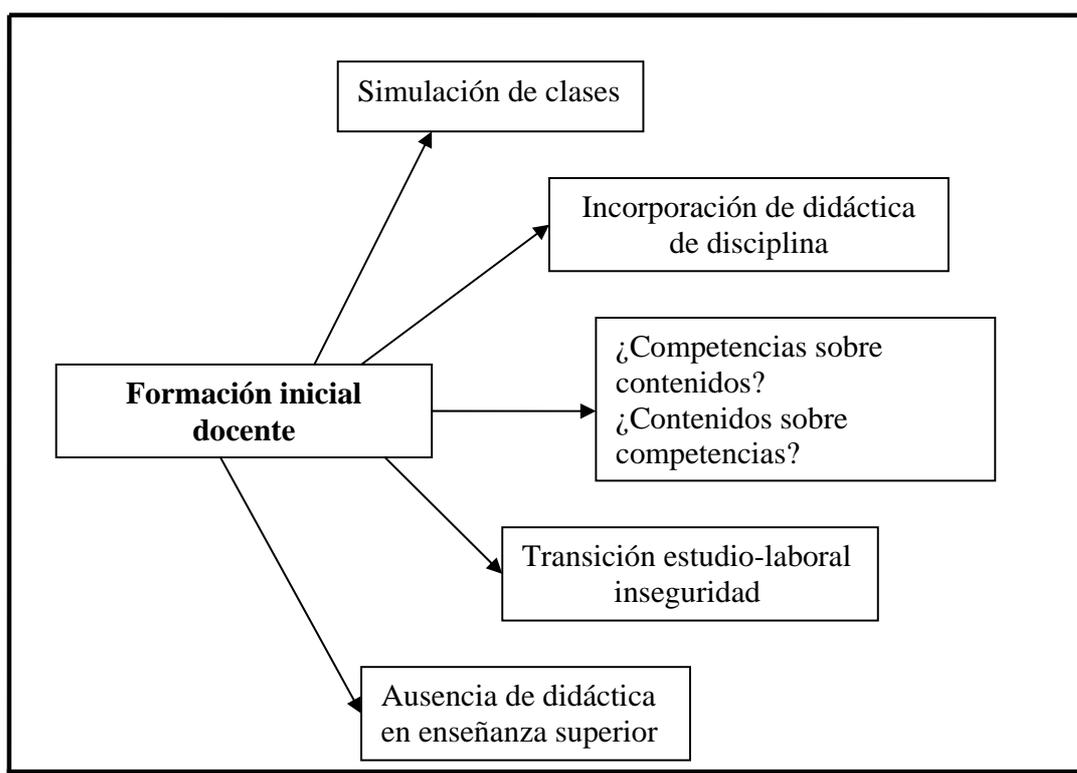
**Figura N° 3:** Problemas en el ejercicio de la práctica formadora



Desde la perspectiva de los profesores formadores de profesores, existen situaciones que problematizan y dificultan el proceso educativo que se ejecuta en la práctica profesional, uno de ellos es que al realizarse una práctica temprana de los futuros

profesores, estos aún no cuentan con los elementos para realizar intervención directa con estudiantes, es decir, hacer clases, por lo mismo son enviados a realizar observación del trabajo del profesor. Sin embargo, en los colegios y liceos en que realizan estas prácticas el profesor titular les demanda apoyo en el quehacer pedagógico, y muchas veces los hace cargo de la clase. Frente a ello, los docentes plantean que es necesario “**asumir la intervención**” de los estudiantes en la práctica profesional, realizando una intervención guiada; para ello es necesario institucionalizar la existencia de un “**profesor guía**” que intervenga junto a los futuros profesores en su práctica profesional, cautelando de este modo la preparación y coherencia paradigmática en la formación inicial docente, dicha institucionalización demanda recursos y compromiso institucional y estatal.

**Figura N° 4:** Problemas en la formación inicial docente.



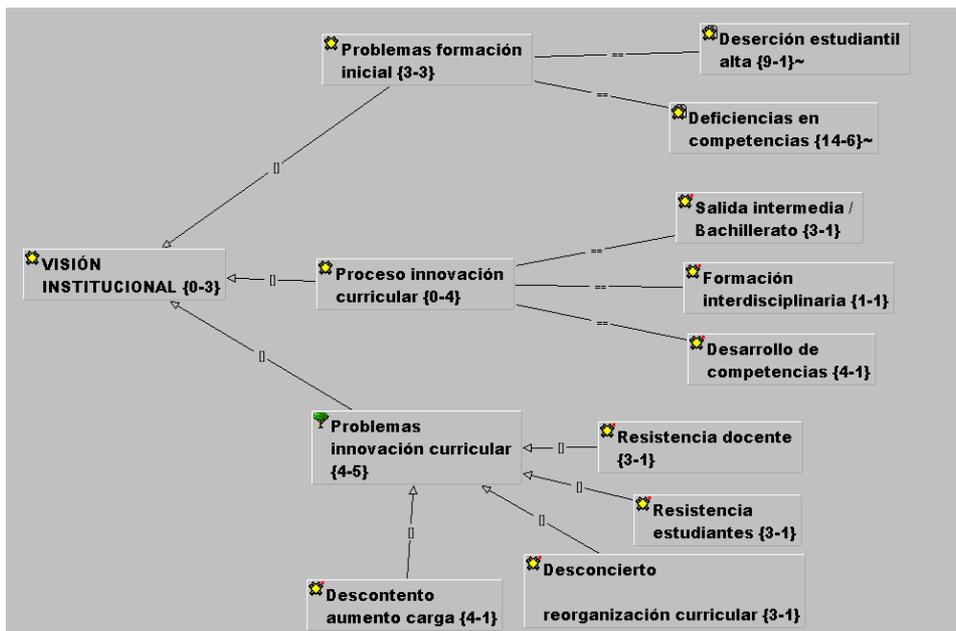
Desde la perspectiva de los profesores existen elementos que se sitúan en la dinámica interna de la formación inicial docente, una de ellas es la discusión vigente y no resuelta acerca de **¿Competencias sobre contenidos? ¿Contenidos sobre competencias?**, respecto a ella aún no existe acuerdo entre profesores formadores, algunos plantean que “sólo la adquisición de contenidos permite constatar aprendizajes y provocar el desarrollo

de funciones superiores”, otros por su parte, defienden que “la potenciación de procesos cognitivos están por sobre el dominio memorístico de los contenidos”, ello permite, potencia y faculta la **“ausencia de una propuesta didáctica en enseñanza superior”** lo que además sustenta inconsistencias en el discurso institucional respecto a su propuesta pedagógica. Por otra parte, plantean, el **“proceso de transición”** del futuro profesor desde el ámbito estudiantil al campo laboral produce una insegurización que provoca una profundización en el cuestionamiento al proceso de formación inicial, dado que elementos que parecieran más de dominio administrativo o técnico en lo laboral, como lo es el uso del libro de clase, les generan tensiones haciéndoles dudar de sus competencias formativas. Para la resolución de estas temáticas, algunos proponen realizar experiencias de **“simulación de clases”** antes de realizar observaciones de aula, que en la práctica se convierten en intervenciones para las cuales no están preparados; así mismo, se propone realizar **“didáctica de la disciplina”** y de este modo hacer confluir ambos procesos.

### 6.3. Perspectiva institucional

En la siguiente figura se presenta los resultados de la visión de autoridades institucionales respecto de la problemática en la formación inicial docente.

**Figura N° 3:** Formación inicial desde la perspectiva institucional:



La matriz de datos presentada anteriormente da cuenta del análisis histórico que realizan de autoridades universitarias respecto de la existencia de problemas en la formación inicial docente, el primero de ellos se refiere a la alta tasa de deserción estudiantil durante el proceso formativo, que está asociado también a la titulación oportuna baja, y el segundo dice relación con la deficiencia en competencias genéricas en estudiantes de pedagogía. Frente a ello, la institución genera un proceso de innovación curricular que concluye con la generación de una salida intermedia que conduce al grado de bachiller. Este programa implica una formación interdisciplinaria que, según su propuesta, está orientada al desarrollo de competencias genéricas, sin embargo, plantean que, en la actualidad persisten problemas en la innovación curricular que están vinculados a la resistencia a este proceso por parte de algunos docentes, y también de algunos estudiantes, quienes desean continuar con el paradigma educativo implementado tradicionalmente por los colegios en enseñanza básica y media.

Por otra parte, plantean que los procesos de innovación curricular provocan descontento en los actores del proceso educativo por el aumento de carga de trabajo, así como un desconcierto por la reorganización curricular.

#### **6.4. Elementos nodulares en ambas propuestas curriculares.**

Como resultado del proceso de triangulación por informantes e investigadores, los resultados del análisis de datos dan cuenta de la existencia de elementos nodulares comunes y elementos nodulares diferenciadores entre las propuestas curriculares observadas, dichas categorías se organizaron como sigue:

##### **a) Elementos nodulares comunes:**

- La vinculación temprana y progresiva de los estudiantes con los centros educativos.
- Espacios de vinculación entre disciplina y pedagogía, propuestos formalmente en el currículo.

##### **b) Elementos nodulares diferenciadores:**

- La duración de la carrera de Lenguaje y Comunicación (UACH) es de cuatro años (ocho semestres) y la duración de Pedagogía en Castellano y Comunicación (UFRO) es de cinco años (diez semestres)

- Dos años iniciales de asignaturas de Formación General para alcanzar un Bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades en el Programa UACH que no incluye asignaturas y/o actividades del ámbito pedagógico, a diferencia del Programa UFRO, que desde el primer semestre y, en forma progresiva, incluye asignaturas y/o actividades pedagógicas (2 durante el primer semestre)

- El título profesional que otorga la UFRO es de Profesor de Estado en Castellano y Comunicación y la UACH, es de Profesor de Lenguaje y Comunicación.

- La UACH contempla las salidas intermedias del Grado de Bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales y el Grado de Licenciado en Educación. El programa de la UFRO, no ofrece salidas intermedias ya que el Grado de Licenciado en Educación se obtiene junto con la Defensa del examen de grado para obtener el Título Profesional.

#### **6.5. Respecto de los tipos de relaciones existentes entre propuestas curriculares y su puesta en práctica, se observan las siguientes:**

- “Articulación excluyente”, la que se evidencia como una tensión constante entre el proyecto académico y los proyectos educativos del ámbito escolar, en que ambos tienden a anularse sistemáticamente en el momento de su instalación en el aula.

- “Articulación polisistémica”, la cual presenta una característica de alta complejidad, pues para la puesta en práctica del currículo se requiere de múltiples esfuerzos para lograr la vinculación entre la formación universitaria y el espacio externo - representado por los establecimientos educativos- que se materializan en mediaciones, concesiones, negociaciones y revisiones para coordinar y compatibilizar los intereses y objetivos académicos de la formación inicial propuesta por la universidad, con los intereses y objetivos propios de los colegios. Esto se observa independientemente del momento en que cada proyecto inicia la inserción de los estudiantes en los espacios socioeducativos y de la metodología que emplea, sean éstas de carácter etnográfico, prácticas situadas, prácticas profesionales, entre otras.

- “Articulación ideal”, este tipo de articulación se observa al realizar el análisis documental, a nivel de proyecto académico; tácitamente, los estudiantes la reciben en las asignaturas de su formación inicial, es constitutiva del “deber ser”; por lo mismo, forma parte de sus expectativas cuando se produce su inserción socioeducativa, al contrastar lo

ideal con lo real, el proceso desencadena en una fractura entre el proyecto académico propuesto por la universidad y la puesta en práctica de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, evidenciándose el tipo de “articulación excluyente”.

- Se evidencia una contradicción entre los programas de asignatura y la práctica docente en la formación inicial; de modo importante los programas son una suma de declaración de intenciones y en la práctica los docentes no desarrollan de manera dialógica su disciplina; esto redundando en que se concentran en sus saberes y no los relacionan con el futuro quehacer profesional de los estudiantes.

#### **6.6. Relaciones entre el saber pedagógico y el saber disciplinario:**

Al revisar las propuestas curriculares en estudio, se evidencia que:

- Las actividades curriculares propuestas, resultan insuficientes para vivenciar, dimensionar y problematizar el quehacer profesional durante el proceso de formación.

- Existen actividades curriculares orientadas a equilibrar las relaciones entre el saber pedagógico y el saber disciplinario. Estas actividades son coherentes en sí mismas pero, de acuerdo a lo sondeado, no logran articular armónicamente ambos saberes para constituir un perfil profesional definido.

- Existen relaciones disciplinarias y metodológicas que se presentan por presencia y ausencia y son prácticamente transversales; es posible y deseable que se apliquen a nivel de contenidos, actividades, evaluaciones, metodologías y técnicas aplicadas en cada una de las asignaturas.

- La elaboración y aplicación de diseños, siendo parte de los contenidos y actividades de varios programas de asignaturas, se constituyen como un ejercicio que vincula los saberes disciplinarios y pedagógicos, puesto que en su planificación y desarrollo se deben tener en consideración la realidad socioeducativa del estudiante y, a partir de ella, seleccionar contenidos, actividades, formas de evaluación. Esto implica, para quien diseña, contemplar las condiciones de diversidad, disposiciones de aprendizaje, contenidos previos, condiciones de educabilidad, entre otras, que junto con

volver significativo el proceso enseñanza-aprendizaje, permiten articular los distintos saberes involucrados, mediados por procesos metacognitivos.

- En los Programas de Asignatura<sup>4</sup>, existen elementos que constituyen una red de articulación para los saberes pedagógicos y disciplinarios, los que identificamos como: perfil profesional, responsabilidad social e interdisciplinariedad. Sobre lo mismo, en la UACH, aunque con menos trayectoria curricular, dado que este nuevo Proyecto de Carrera por el proceso de innovación curricular, está en su tercer año de implementación, se puede decir, que hay esfuerzos, cada vez más explícitos para fomentar y fortalecer el perfil profesional y se construye sobre el bachillerato que busca la relación interdisciplinaria.

- Se puede considerar que los programas involucrados en la malla curricular del 4º año de formación son, en general, aislados, muy coherentes en sí mismos, pero no expresan su aporte o vinculación entre ellos. Asumen objetivos y actividades auto-referentes y, por tanto, parciales. Sin embargo, algunos de ellos explicitan acciones más transversales o posibles de suponer en un desarrollo de capacidades interdisciplinarias, es el caso de aquellos programas que en los mecanismos de evaluación, incluyen la observación de realidades socioeducativas, la consideración de metodologías de trabajo grupal y análisis de casos.

En cuanto a los elementos que proporcionan los programas de asignaturas, por ahora, podemos acotar, que estos, responden a objetivos muy heterogéneos, en el discurso son coherentes, pero en sí mismos, pocos se comunican entre sí, el aporte particular al perfil que se busca, no siempre se explicita y aquellos que se orientan a la formación pedagógica, aparecen yuxtapuestos a los de la especialidad, sin embargo, es posible destacar, ciertas actividades curriculares que buscan la comunión y atención a problemas propios del ejercicio profesional. Estos últimos aspectos se analizarán en detalle más adelante.

---

<sup>4</sup>Este análisis es producto de la revisión de contenidos de los Planes de Asignatura correspondientes al Cuarto Año de Formación Inicial de Profesores de Castellano y Comunicación de la UFRO, en Anexo 1.

### **6.7. Pertinencia de la propuesta curricular que se encuentra en práctica en las universidades en estudio.**

La totalidad de los actores involucrados en el fenómeno estudiado concuerdan que la sociedad actual presenta nuevas demandas de la educación, sin embargo, se constata resistencia a los cambios paradigmáticos que implican procesos de innovación curricular que se consideran necesarios para ajustarse a estos requerimientos. Ello se expresa en la siguiente síntesis:

- a) Parte de los actores del proceso educativo (Grupos de profesores y estudiantes) se niegan a adquirir y practicar nuevos paradigmas que implican nuevas estrategias didácticas.
- b) La institucionalidad permite la existencia de un doble discurso y por lo mismo la desarticulación y existencia de sistemas clausurados al interior de su orgánica, lo que implica la mantención de la estabilidad institucional posicionada en juegos de poder interno.
- c) Existe una resistencia a la discusión paradigmática e insistencia en separar lo empírico de lo teórico.

Respecto a la solución de la problemática específica del tema de la pertinencia o adecuación de la propuesta curricular al contexto en que se ejerce, en ambas universidades se pretende resolver positivamente esta problemática en una de ellas a través de la estrategia modular y la implementación de un bachillerato en la primera etapa de la formación inicial de profesores que incluye asignaturas que implican la mayor comprensión del contexto social y en la otra incluyendo en la malla curricular asignaturas específicas de las ciencias sociales y con mucha preeminencia en problemáticas interculturales e interétnicas.

Sin embargo, cabe formular la pregunta si la sociedad plantea demandas que el sistema educativo debe asumir o si la educación construye sociedad por lo tanto genera sus propias demandas.

## 7. CONCLUSIONES

Luego de un análisis de los resultados obtenidos y en vinculación con el marco teórico, se ha llegado a establecer que:

**1. Desde la perspectiva de los estudiantes en el proceso de formación inicial de profesores, existe una falta de articulación entre el saber pedagógico y el saber disciplinario, esta desarticulación en diferentes etapas de su formación, genera problemáticas que impactan en el posterior ejercicio de la profesión docente.**

En la formación de profesores es posible observar una distancia importante entre los contenidos tratados en la universidad y su relación con los planes y programas de estudio de educación media, realidad que genera una incoherencia entre ambos y afecta gravemente el trabajo pedagógico-disciplinario, por el desconocimiento de contenidos fundamentales que deben ser desarrollados en aula y por los cuales se evalúa a los estudiantes.

Por otra parte y en términos globales, no se observa en la formación inicial docente, la construcción de conocimiento desde una propuesta de perfil profesional, aunque en lo teórico se encuentre explicitado. Esta situación nos hace observar que la labor formadora de docentes se realiza desde miradas y enfrentamientos teóricos desligados de un eje vertebrador, como es el perfil profesional, materializada en una formación diversa que puede responder escasamente a los requerimientos de la profesión.

Por otra parte la malla curricular, que se concentra en la formación disciplinaria, no contempla la formación en labores docentes específicas las que si bien exceden la práctica docente en el aula, forman parte del rol que se desempeña en el mundo laboral, cuestión que los estudiantes resienten como una carencia en su formación, como asimismo el hecho de que el proceso de formación inicial docente no está orientado a desarrollar procesos reflexivos en los futuros profesionales de la educación y en función de ello, se plantea crear instancias de reflexión pedagógica – profesional que posibiliten una reflexión profunda y permanente sobre problemáticas educacionales y sobre la practica pedagógica propiamente tal.

Globalmente, los modelos curriculares aplicados constituyen buenas ideas pero necesitan de mayor y mejor planificación, lo que implica involucrar grosso modo lo señalado, como asimismo la inclusión del tiempo libre de los estudiantes en formación, lo que, desde la perspectiva de los mismos, influiría directamente en su salud mental y, a su vez, impactaría en su futuro profesional.

Desde el análisis de los documentos, observamos que la construcción curricular de la formación inicial docente prioriza en sus primeros años la preparación en los saberes disciplinarios y los programas de asignaturas aparecen como actividades más bien yuxtapuestas que complementarias y/o comunicantes, ambas cuestiones relevantes y decisivas en una formación integral, coherente y equilibrada de aspectos constitutivos del currículo de formación inicial.

En palabras de la licenciada Pogré (op cit), nos encontramos aquí, desde la perspectiva de los estudiantes, con la persistencia del currículum de colección, el cual, al tener sólo acciones puntuales de convergencia no posibilita la tan deseada articulación entre saberes disciplinarios y saberes pedagógicos, los cuales creemos, se actualizan en espacios de diseño y convivencia curricular interdisciplinaria. La situación que se constata es de permanente tensión entre lo disciplinario y lo pedagógico, aspecto que es posible discutir además, como parte de una articulación externa que se obstaculiza al buscar equilibrios de tipo académico contractual, manteniendo los equilibrios de poder institucionales: “no eliminar mi asignatura para mantenerme en el sistema”, aspecto, entre otros, que se debe develar, discutir y enfrentar con realismo, creatividad y valentía.

Se comprueba además, al revisar la descripción de la formación del profesorado en Chile, realizada por Cox hace 15 años (op. Cit) que la práctica preeminente de los saberes disciplinarios sobre los pedagógicos, todavía persiste, lo que nos lleva a constatar, una vez más, la lentitud con que se desplazan los modelos o más directamente, como los procesos sociales requieren tiempo para evolucionar, transformarse y materializarse en acciones concretas y la cultura docente no es la excepción.

**2. En la actualidad se puede caracterizar el sistema formativo de profesores como trayectos de subsistemas complejos que en ocasiones presentan características de clausura. El grado de interrelación que logran, posibilita la profesionalización como resultado de un proceso, que siendo interdisciplinario, se presenta más bien como una suma de asignaturas y saberes yuxtapuestos, esto es, desconectados y desprovistos de sentido y cuyo ejercicio articulador recae en los sujetos en proceso de formación.**

Esta conclusión, se puede interpretar como un estado de transición, por la lentitud de los procesos culturales pues, la decisión política y académica de los involucrados en ambos proyectos de formación inicial, es la avanzar sobre un cambio paradigmático que implica la articulación interdisciplinaria en beneficio de la profesión docente, ejercicio que reclama el ejercicio efectivo de un sistema democrático.

Lo anterior se puede observar además en forma paralela, entre otras causas por la evidencia que subraya Pérez Gómez (1998) citando a las investigaciones de Rosenholtz (1989), de que ni los propios docentes tienen una idea clara de cuáles son los ejes que componen el cuerpo teórico y práctico de su actividad profesional, excepto en lo que se refiere al contenido de su enseñanza. Los docentes no experimentan su trabajo como un proceso de aplicación de conocimientos y patrones de juicio explícitos ampliamente compartidos por sus colegas, estableciéndose como subsistemas complejos con características de clausura.

El conocimiento profesional del docente parece tener que ver más con rutinas, hábitos, intuiciones e ideas tácitas (que aplican de forma mecánica una vez aprendidas y dominadas, como estudiantes o como docentes, en el largo proceso de socialización profesional en la cultura de la escuela), que con conocimiento experto derivado de la investigación y, por tanto, es necesario reconocer cuáles son los elementos que permiten articular los saberes disciplinarios y pedagógicos y los mecanismos que posibilitan el desarrollo de este proceso, los cuales, como se ha demostrado, forman parte del proceso de formación inicial, pero no han sido suficientemente considerados y reconocidos en su real dimensión.

**3. La desarticulación entre la disciplina pedagógica y la disciplina de la especialidad constituye un problema limitante en la formación inicial docente, restringiendo la consecución de la integralidad del conocimiento y el desarrollo de procesos reflexivos en los futuros profesionales de la educación.**

Al respecto, Morin (2001) plantea la paradoja de la educación la cual, aun cuando tiende a comunicar conocimiento, no hace el suficiente énfasis en lo que es el conocimiento humano y su complejidad, no preocupándose en lo absoluto por hacer conocer lo que es conocer. Asimismo, señala que la educación no está considerando al ser humano de modo integral y que la desarticulación de las disciplinas imposibilita la comprensión sobre el mismo, esto es, su complejidad física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica.

Por otra parte, también tiene una incidencia fundamental la tensión entre lo disciplinar y pedagógico: Esta discusión comprende los contenidos de la formación, cantidad y tipos de contenido; al respecto, Pogre (2002) señala: "Se ha discutido mucho y argumentado a favor de aumentar la cantidad de contenidos pedagógicos en la formación inicial, con otros argumentos muy bien fundados hay quienes defienden la importancia de aumentar contenidos disciplinares específicos. En realidad no es cuánto de cada cosa, no es una cuestión de "receta de porcentajes" (op cit s/p) y agrega que lo importante es que contenga una mirada de integridad

Desde el punto de vista de la ciencia, la educación puede ser entendida como un fenómeno de aprendizaje realizado en contextos intencionados, lo que lleva como eje central el conocimiento humano, el cual, desde la visión de Maturana (1997:208), "es un fenómeno biológico y sólo puede ser entendido como tal; cualquier discernimiento epistemológico en el dominio del conocimiento requiere de este entendimiento"; es decir, los contextos intencionados- como la sala de clases con todos los actores involucrados- deben considerar como elemento básico la biología del conocer.

#### **4. Un problema en la formación inicial de profesores lo constituye la ausencia de una propuesta didáctica en la enseñanza superior.**

Esta constatación necesita de mayores elementos de reflexión entre las instituciones, estudiantes, autoridades estatales, que permitan la generación de políticas públicas pensadas y consensuadas entre los distintos actores del proceso involucrados en la formación inicial docente.

Un elemento que favorece la interacción de las disciplinas de la pedagogía y el lenguaje – en función de la profesión docente- lo constituye la didáctica de la disciplina.

La pedagogía como disciplina del ámbito del conocimiento demanda de los profesionales de la educación no sólo el dominio del conocimiento, sino también asumir una postura frente a el (Shulman, 2005) lo que reclama, a su vez, una mirada propia o punto de vista particular para transformar el conocimiento de un contenido en conocimiento didáctico del mismo.

Una cuestión recurrente en esta discusión es cuánto es lo que requiere un futuro profesor para desenvolverse profesionalmente. Sin embargo, la pregunta mejor encaminada sería, cómo debe formarse un futuro profesor; las respuestas actuales se apartan del currículum de colección, es tos es, una serie de asignaturas yuxtapuestas, sin conexión y de la formación por trayectos la que implica una formación de especialidad y, luego, práctica.

Respecto de la relación entre lo teórico y lo práctico, Pogre (2002) señala que es necesario replantear la relación y articulación entre teoría y práctica en todos los espacios curriculares de la formación como en todos los contenidos de la misma.

En este sentido, Cox (1992:64) señala que “el origen de formación secundaria en Chile está dentro de la Universidad, y ella es la más marcada por la impronta universitaria. Su identidad, su orientación, lo que mira, lo que la inspira en principio, es mucho más la Disciplina que el tercio de su formación dedicado a la pedagogía”, haciendo referencia a la histórica relación de tensión entre pedagogía y disciplina que desde su perspectiva ha existido en las instituciones formadoras. Lo mismo que fue reiterado en el informe solicitado por el entonces Ministro Bitar (2006): “Las instituciones formadoras deben superar la lógica de la fragmentación y el trabajo aislado, instaurando la lógica de la

articulación y colaboración en la que los futuros docentes aprendan a trabajar en el tipo de institución abierta, dinámica y sinérgica que los documentos de las reformas de nuestros países propugnan”

**5. En los diversos actores del proceso de formación inicial docente se constata resistencia a los cambios paradigmáticos que implican procesos de innovación curricular. Estos actores conviven y se relacionan permanentemente y coinciden con aquellos innovadores, que bien pueden ser parte de la jerarquía institucional que impulsa el cambio, así como docentes y estudiantes.**

Una de las cuestiones fundamentales y no resueltas en un proceso de cambio educativo es la situación de los actores reales directos: alumno y profesor y pasa por abordar el desafío de incorporar conocimientos significativos y competencias habilitantes para el desenvolvimiento en un mundo en permanente y dinámica transformación. Conceptos como dominio, memoria, y toda su taxonomía son reemplazados o complementados con nuevas formas de aprender y experimentar.

Concebir y desarrollar un proyecto educativo orientado hacia una formación del docente como un profesional, se estima que implica ubicar al futuro profesor en un rol, en una función, en una ética, en una relación con sus pares y con los destinatarios finales de su trabajo. Implica una opción frente a la realidad y las competencias que debe desarrollar tienen que estar orientadas a poner sus habilidades cognitivas al servicio de esa opción.

Por otro lado, se requiere de un trabajo interdisciplinario, tanto en contenido como en la metodología, en el que *“la hora de clase” se convierte en una “hora de contacto” “y no solamente en desarrollo académico de saberes ya elaborados”* (Álvarez, 1999, p. 13). Los docentes formadores, enfatiza Álvarez (1999), deben practicar también la reflexión y la crítica permanente sobre su práctica de enseñanza, al mismo tiempo que aprender de ella. Agrega, *“Esto no puede ser un objetivo explícito sólo para algunos momentos o actividades, sino que debe atravesar cada una de las actividades propuestas, dándoles sentido”* (Álvarez, 1999:14).

**6. Uno de los elementos que permite la articulación interdisciplinaria en la formación inicial de profesores – pedagogía y especialidad (lenguaje) - lo constituye la realización del proceso de didáctica del contenido por parte del docente formador de profesores.**

Es fundamental, considerar lo que se viene señalando desde hace décadas con respecto al conocimiento didáctico de contenido, que Shulman (2005) lo sintetiza en la necesidad de tomar posición frente a los contenidos, este ejercicio sólo es posible hacerlo a partir de una práctica, que se realiza en espacios de libertad, la educación necesita democratizarse, las aulas universitarias son las llamadas a construir ciudadanos, sujetos autónomos, actitudes que se logran recuperando la palabra, los espacios didácticos son espacios de interacción y no de instrucción.

Este autor sostiene que la formación del profesorado debe centrarse en el conocimiento didáctico del contenido, es decir que los futuros docentes consigan pensar sobre la materia que van a enseñar, en términos de sus contenidos didácticos, estos necesitan adquirir la competencia de ser conscientes de los procesos que deben realizar para que el conocimiento del contenido sea asequible para sus estudiantes, lo que nos otorga una visión articuladora de las disciplinas involucradas en la profesión docente. Constituiría una herramienta que permite distinguir entre la comprensión de un especialista en un área del conocimiento y la comprensión del pedagogo sobre la materia en cuestión. Implica la unión entre disciplina y didáctica, proceso mediante el cual se llega a comprender cómo temas y problemáticas específicas se organizan y se adecuan a los intereses y competencias de los estudiantes y como se representan para su enseñanza

**7. La estrategia modular para el bachillerato con planes comunes implica una base de formación interdisciplinaria en la formación de profesores, ello constituye una fortaleza y por lo mismo una estrategia a considerar en las políticas públicas de formación docente**

La investigación sobre la formación inicial docente en Chile (informe 2005) ha puesto en evidencia que muchos programas se constituyen en potenciadores de expertos disciplinarios “buenos lingüistas, mejores literatos, expertos comunicólogos”, pero

deficientes profesores, frente a esto, se ha estimado que el ejercicio pedagógico debe convertirse en la preocupación central en los planes y programas de formación de formadores, sin embargo, la reflexión, la implementación didáctica, incluso la responsabilidad ética del futuro profesional, requiere de argumentaciones fundadas y por sobre todo de un ejercicio metacognivo, que reclama una nivelación, una profundización intencionada asentada en contenidos humanísticos y sociales.

El bachillerato facilita y fortalece la mirada cultural, amplía las fronteras de las disciplinas y por tanto el futuro profesional logra moverse desde un espectro más amplio. Creemos que el ejercicio permanente de toma de decisiones y posición frente a los paradigmas dominantes en la cultura, es requisito necesario para una práctica responsable. Asimismo, la convivencia entre estudiantes que aspiran a ser profesores, al margen de su especialidad, se constituye en un espacio más auténtico y natural con respecto a sus demandas futuras, en otras palabras, ayuda a generar comunidades de práctica, actores comprometidos e identificados con su rol profesional

## **8. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas**

Sobre la base de los antecedentes teóricos y empíricos y de los resultados de esta investigación, se sugiere:

a) Una discusión entre el Estado representado por el Ministerio de Educación y las Universidades tradicionales, orientada a consensuar un perfil profesional docente que defina competencias básicas, genéricas y específicas mínimas deseables para el ejercicio profesional de la pedagogía, el cual constituya un marco de referencia desde el cual se construya y ejecute el currículum y desde el cual también se incorporen los proyectos particulares y diferenciados de cada institución formadora. Esta medida es coherente con la intención de realizar en el futuro próximo una evaluación nacional a los profesores antes de iniciar su ejercicio profesional.

b) Es recomendable que las instituciones escolares incorporen equipos multidisciplinarios en el quehacer educativo, de modo que los profesores centren su atención en el quehacer propio docente, y que profesionales de diversas áreas intervengan en problemáticas colaterales de su competencia, como atención psicológica, asistencia social, médica, entre otras.

c) Considerar la relación formal entre la Universidad y los establecimientos educacionales específicamente, la participación activa de los profesores en ejercicio, en el ámbito universitario, para favorecer la inserción progresiva informada desde los espacios de práctica real hacia la formación inicial de profesores. Lo anterior requiere de una política pública comprometida que facilite, apoye y reconozca este nuevo vínculo

d) Si bien, se estima que el Ministerio debe cautelar algunos principios mínimos, se recomienda dejar que las instituciones implementen con creatividad y flexibilidad los cómo y los énfasis en la formación inicial de profesores, de acuerdo a la complejidad social donde se inserten profesionalmente.

## 9. Bibliografía

AGUIRRE BATZAN ÁNGEL (1995). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Editorial Boixareu Universitaria, Barcelona, España.

ALVAREZ, F. (1999). *Tendencias, criterios y orientaciones en la formación de maestros*. CIDE, Santiago.

BERTAUX, D. (1999) “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades” en *Historia y relatos de vida: Investigación y práctica en la ciencias sociales*. Propositiones 29. Ediciones Sur: Chile. p52 – 74.

BONFIL-BATALLA, G (1990). *México profundo, una civilización negada*. Grijalbo, México

BONILLA-CASTRO, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Ediciones Uniandes.

BRIONES et al (1993). *Usos de la Investigación social en Chile*. Santiago de Chile, FLACSO.

BRUNNER, J, J Y SUNKEL, G. (1993) *Conocimiento, sociedad y política*. Santiago de Chile, FLACSO

DE MOURA CASTRO, ESPÍNOLA, V. (1999) *Economía política de la reforma educacional en Chile*. Banco Interamericano del Desarrollo p146.

DE MOURA CASTRO, SCHAACK K. (2002) *Formación profesional en el cambio de siglo* Editorial Montevideo. Uruguay.

DE MOURA CASTRO, VERDISCO, A. (2004) *Cómo mejorar la educación: Ideas latinoamericanas, resultados asiáticos*. Banco Interamericano del Desarrollo p232.

COX , CRISTIAN (1989) “La formación del profesorado” en *Escuela. Calidad e igualdad*. CIDE, Chile

COX , CRISTIAN (1992) “Saber, instituciones y contextos históricos de la formación de profesores en Chile” en *Formación de profesores una nueva actitud formativa*. CPU. Santiago, Chile. p57 -68.

DERVRIES, O e colaboradores (1996). *Es posible mejorar la educación? Fundamentos y experiencia de una gestión educativa*, Buenos aires, Troquel

GEEREGAT, O. Proyecto Diufro 2003-2004 “Pensar, decir y hacer: Desafíos de la formación disciplinaria y quehacer pedagógico” (el caso de Pedagogía en Castellano y Comunicación, UFRO)

- GEEREGAT, O (2006). *Articulación entre saberes disciplinarios y saberes pedagógicos en la formación inicial de docentes. El caso de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad de La Frontera Temuco- Chile*
- GOETZ, J. P. y LE COMPTE (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994) *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, R, FERNÁNDEZ, C y BAPTISTA, P (2004). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw-Hill. México.
- KEMMIS, J. y MC TAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- MATURANA, H. (1997) *La realidad : ¿objetiva o construida? II Fundamentos biológicos del conocimiento*. Editorial Anthropos. Barcelona
- MINEDUC (2005) *Informe comisión sobre la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile. Dirección de Comunicaciones. Serie Bicentenario. Revista N°10, 2005. ISSN 0718 – 1310.
- MORÍN, E (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones nueva visión buenos aires.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid : Editorial La Muralla. S.A.
- PERRENOUD, PH. (1998). *De l'alternance a l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants*. En Tardil, Lessard, Gauthier: Formation des maitres et contextes sociaux. Paris : PUF.
- PERRENOUD, PH. (1998). *Dix nouvelles competences pour enseigner*. Paris : ESF.
- POGRÉ, P. (ET. AL) (2003) *Prácticas y residencias en la formación de docentes. Jornadas Nacionales. El espacio de la práctica en una propuesta multidisciplinar para la formación de docentes*. Argentina. Universidad Nacional General Sarmiento.
- REIMERS, F. Y TIBURCIO, L. (1994). *Educación, ajuste y reconstrucción: opciones para el cambio*, Paris, UNESCO.
- RODRÍGUEZ, (ET. AL). (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SANDER, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina*, Buenos Aires, Troquel

SHULMAN L. Y GUDMUNSDOTTIR, S. (2005). 1-22 Edic. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de las nuevas reformas. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado.

SHULMAN, L. S. (1998). "Theory, practice, and the education of professionals" The Elementary School Journal, 98

TAYLOR, S.J. y R. BOGDAD (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*, Paidós, Buenos Aires.

## **10. Anexos**

(El informe debe ir soportado por los anexos correspondientes,- los que, si se desea, pueden ser entregados sólo en CD - , tales como: base de datos; cuestionarios; transcripciones de entrevistas o grabaciones en video si los hubiese; copias de las publicaciones que se hayan realizado o copia de cartas de recepción y/o aceptación por parte de los editores o comités editoriales; documento que acredite participación en congresos o seminarios; y cualquier otro material que soporte los resultados obtenidos, de tal modo de asegurar que otros investigadores puedan reproducir la investigación o utilizar sus insumos para nuevos avances en el conocimiento en esta área).