

UTOPIA Y REALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DEL SUR DE CHILE¹

Olga Vásquez Palma²

Orietta Geeregat Vera³

Sonia Betancour Sánchez⁴

Sonia Osses Bustingorry⁵

Abstract

The present paper corresponds to a comparative research carried out in two universities in the south of the country. It describes the problems of the curricular scope in the initial teaching education program of Language and Communication. It is a comparative study of the key elements found in curricular proposals and its curriculum in practice in two universities in the south of Chile. The first findings report on common issues surrounding the existence of a professional profile which fades away in the training process impacting directly on the application of the curriculum, on the paradigmatic consistency and on teaching excellence. According to metacognitive exercises of the actors there are central questionings tending to improve the training process so to make it more reflexive and avoid the emphasis in memorization as a privileged way of learning.

¹ Este artículo corresponde a productividad parcial del Proyecto FONIDE “Utopía y Realidad en la Formación Inicial de Profesores del Sur de Chile”.

² Antropóloga y Estudiante de Magister en Educación. Universidad de La Frontera. Temuco. Chile. E-mail: angela191098@yahoo.com

³ Doctora en Educación. Universidad de La Frontera. Temuco. Chile. E-mail: ogeerega@ufro.cl

⁴ Magister en Ciencias de la comunicación. Universidad de la Frontera. Temuco. Chile. E-mail: FALTA

⁵ Doctora en Educación. Universidad de La Frontera. Temuco. Chile. E-mail: sosses@ufro.cl

Resumen

Este artículo da cuenta de la indagación en dos universidades tradicionales acerca de los problemas en el ámbito curricular en la formación inicial de docentes de lenguaje y comunicación. Corresponde a un estudio de carácter comparativo de elementos nodulares existentes en las propuestas curriculares y su puesta en práctica en dos universidades del sur de Chile. Los primeros hallazgos dan cuenta de problemáticas comunes en torno a la existencia de un perfil profesional que se diluye en el proceso de formación, lo cual impacta directamente en la puesta en práctica del currículo, en la consistencia paradigmática y calidad del ejercicio profesional docente. Según ejercicios metacognitivos de sus actores, existen cuestionamientos centrales que se corresponden con la aspiración permanente de orientar la formación a procesos más reflexivos; de ello se desprende que el paradigma memorístico sigue primando en las aulas universitarias.

Introducción

En la literatura consultada, son pocos los estudios relacionados con la formación inicial de docentes, que es la preocupación específica de esta investigación y, más aún, si se procura problematizar el tema en relación con los casos concretos en que se centra este estudio. Esto último, por las características particulares que reviste la formación de docentes en Chile y, específicamente, en la Universidad de La Frontera y Universidad Austral de Chile, situadas en las regiones más pobres del país y con más bajo índice en rendimiento educacional (al menos en lo que respecta a la IX Región), situación que desde la partida justifica el interés e importancia de abordar esta investigación.

Las preocupaciones de los estudios revisados apuntan a la formación de docentes para la escuela, al 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 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 interdisciplinarios, realizar 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, se le puede agregar, la falta de práctica autoevaluativa con la que se mantienen los procesos. 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 un estado de tensión y distancia entre lo que se dice y lo que realmente se practica.

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. Pero 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”*** (p. 54). 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 profundizar , por ahora.

Lo que parece relevante y pertinente discutir, son los hallazgos en relación a los currículos de formación, que es la preocupación central de esta investigación. En este sentido, el informe 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, 2003). 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 Geeregat (2003) 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.

Los últimos nudos comentados, permiten discutir también, la necesaria articulación entre teoría y práctica, y 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.

Entre los aspectos que preocupan, Álvarez (1999), considerando las categorías elaboradas por Perrenoud (1998) y otros investigadores que desarrollan lo que aquel denomina “*el modelo de Ginebra*”, enfatiza en el tema del desarrollo de las competencias, entendiendo como competencia “*la capacidad de poner en juego diferentes elementos cognitivos frente a una situación*” (Álvarez, 1999:7).

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, 1999:7). 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: 8).

Álvarez (1999) confirma un aspecto clave para el estudio, al relacionar el desarrollo de las competencias con el de la profesionalización, señalando la necesidad de comprender la actividad docente como una actividad profesional. Según el autor: “...*puede hablarse de un gran criterio unificador del currículum: diseñar las actividades de formación en función del desarrollo de las competencias que el docente como profesional debe ejercer de manera crítica, reflexiva y contextualizada*” (Álvarez, 1999:8).

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, el mismo autor señala que 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, 1999:13). 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).

El currículum por competencias, que propone Álvarez, está en vigencia, hoy, en Europa y, su aplicación efectiva, pasa por romper el antiguo paradigma del currículum de colección; en nuestra América Latina, es un proceso que requiere más tiempo, el retorno a la democracia, es una promesa de oportunidad, pero los cambios sociales son más lentos, la confianza, la generosidad, la humildad necesarias para trabajar en equipo, construyendo con responsabilidad, para otros, es un ejercicio, que se tiene que reconquistar

En Sudamérica, según Paula Pogré (2003), 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).

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.

Objetivo General

Indagar en dos universidades tradicionales acerca de los problemas en el ámbito curricular en la formación inicial de docentes de lenguaje y comunicación.

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; se considera que esto permitió desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos, aspiración que se logró mediante el estudio de casos en profundidad y detalle. Sin embargo, además, se usó herramientas del paradigma cuantitativo, con el objeto de tener elementos de comparación entre métodos.

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 Universidad de La Frontera* (Geeregat, 2003) 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*” (Geeregat, 2006).

El marco de la investigación es el diseño no experimental, puesto que abordó situaciones naturales, es decir, éstas no se construyeron para su observación y medición, sino que se observaron situaciones preexistentes. Al respecto, se analizaron las interacciones en el aula, referidas por los distintos actores involucrados en el proceso, 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.

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.

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 “sujeto 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 alumnos, por su parte, la inclusión implicó ser estudiantes de los últimos semestres de las carreras abordadas y estar cursando, o haber realizado un semestre de práctica profesional; ésto debido a la necesidad de obtener información sobre los procesos de interacción en el aula.

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 y 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.

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).

Análisis de Datos

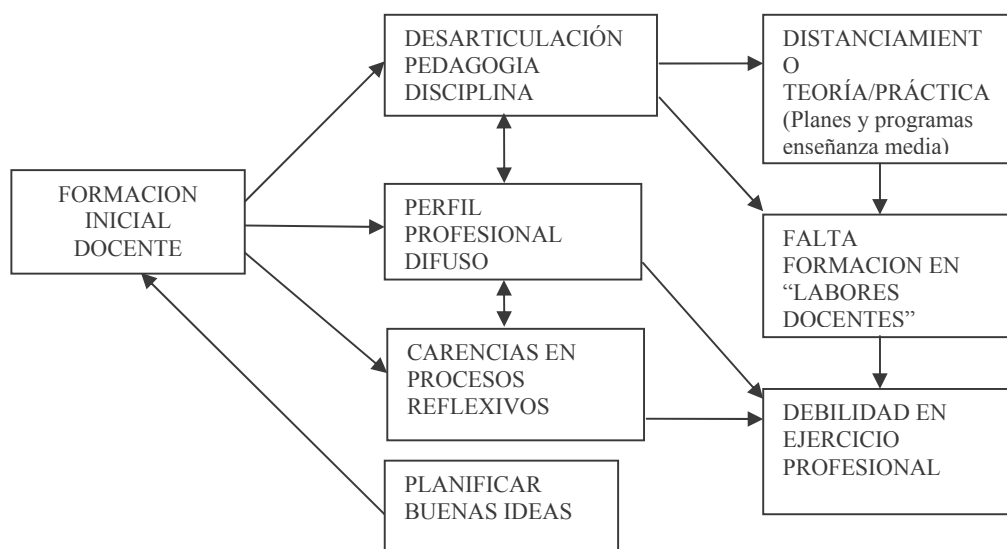
El análisis estará presente a través de todo el proceso de investigación; ésto, debido a la consideración del concepto de reflexividad planteado por Hammersley (1994), extremadamente necesario para enfrentar la complejidad del abordaje de una investigación cualitativa de este tipo, el cual implica considerar modificaciones si es necesario, y que ayuda 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.

Análisis de Resultados

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
RESULTADOS ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES



Discusión e Interpretación de los Resultados

Al finalizar la primera etapa de este proceso de indagación, estamos en condiciones de informar las conclusiones obtenidas a partir del análisis del discurso de sus principales actores: los estudiantes de las carreras investigadas.

Desde la perspectiva de los estudiantes, 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, 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 durante la formación inicial de los profesores(as) y, por tanto, 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 demasiado, apuntando básicamente a la necesidad de instancias formativas que permitan reflexionar y relacionar los saberes, asimismo, 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. 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.

En cuanto a los elementos que proporcionan los programas de asignaturas, por ahora, podemos acotar, que éstos 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.

Conclusiones

Luego de un análisis preliminar de los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación, se ha llegado a establecer que, desde la perspectiva de los

estudiantes de ambas universidades, en la formación inicial de docentes existe una falta de articulación entre el saber pedagógico y el saber disciplinario, el cual impacta en diferentes etapas de su formación, que se expresan en las siguientes problemáticas:

- a) Distanciamiento de los contenidos tratados en la formación de profesores y la relación de estos con los planes y programas de educación media.
- b) La malla curricular no contempla la formación en labores docentes específicas que exceden la práctica docente en el aula, pero, forman parte del rol que se desempeña en el mundo laboral.
- c) El proceso de formación inicial docente no está orientado a desarrollar procesos reflexivos en los futuros profesionales de la educación; en función de ello se plantea crear instancias de reflexión pedagógica-profesional.
- d) Los modelos curriculares aplicados son buenas ideas que necesitan de mayor y mejor planificación.
- e) En las mallas curriculares no se planifica la existencia del tiempo libre de los estudiantes en formación; ésto desde su perspectiva influiría directamente en su salud mental, lo que a su vez impacta en su futuro profesional.
- f) En la práctica 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.

En el caso del análisis documental es posible observar en primera instancia que:

- a) La construcción curricular de la formación inicial docente prioriza en sus primeros años a la preparación en los saberes disciplinarios.
- b) Los programas de asignaturas aparecen como actividades más bien yuxtapuestas que complementarias y/o comunicantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ, F. (1999). *Tendencias, Criterios y Orientaciones en la Formación de Maestros*. Santiago: CIDE.
- 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. Chile: Ediciones Sur. pp. 52–74.
- BONILLA-CASTRO, E. Y RODRÍGUEZ, P. (1997). *Más Allá del Dilema de los Métodos. La Investigación en Ciencias Sociales*. Colombia: Uniandes.
- GEEREGAT, O. (2003). *Pensar, Decir y Hacer: Desafíos de la Formación Disciplinaria y Quehacer Pedagógico. El Caso de Pedagogía en Castellano y Comunicación, Universidad de La Frontera*. Proyecto DIUFRO 2003-2004.
- 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*. Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación. Universidad de Costa Rica.
- 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*. México: Mc Graw-Hill.
- KEMMIS, J. y MC TAGGART, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Alertes.
- MINEDUC (2005) *Informe Comisión sobre la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Dirección de Comunicaciones. Serie Bicentenario. Revista N° 10, 2005. ISSN 0718–1310.

- PÉREZ, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II. Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: 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.
- RODRÍGUEZ, et. al. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Artículo Recibido : 08 de Mayo de 2007

Artículo Aprobado : 09 de Junio de 2007