

# LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA REGIÓN DEL BIOBÍO. UNA CONSTRUCCIÓN DESDE SUS PROPIOS ACTORES<sup>1</sup>.

Donatila Ferrada  
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.  
*dferrada@ucsc.cl*

## Resumen

La formación de profesores en Chile viene formando parte del debate obligado durante las últimas décadas, a propósito del incremento de las profundas desigualdades existentes en sistema educativo nacional. En este escenario, múltiples han sido las iniciativas que se han emprendido a propósito de renovar los planes de estudio de las carreras de pedagogía. Esta ponencia recoge una investigación que problematiza la formación de profesores en la región del Biobío en Chile. En términos metodológicos, se trabajó con la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, por medio de la configuración de una comunidad de investigación que involucró la participación de profesores en ejercicio laboral, docentes formadores y estudiantes en proceso de formación universitaria. Los resultados permitieron construir una propuesta formativa territorializada en la región, -que se distancia de aquella impuesta desde la política educativa del Estado chileno y de las actuales ofertas educativas en Biobío-, que priorizan la formación en prácticas intensivas y extensivas en contextos rurales, urbanos, con y sin indigeneidad en contextos altamente vulnerables.

**Palabras clave:** formación inicial, política educativa, formadores, estudiantes en formación

## 1. Planteamiento del problema

En el marco de la internacionalización de la política sobre formación inicial de profesores, Chile se adscribe tempranamente al modelo europeo conocido como proyecto *tuning* considerando que este se inicia con el acuerdo de Bolonia en 1999, nuestro país, lo inicia a partir del 2003. Este modelo que persigue sintonizar la formación de profesionales en todos

---

1 Proyecto Fondecyt 1140363 “Competencia para la formación de profesores de calidad en vulnerabilidad escolar desde sus propios protagonistas”

los países que componen la comunidad europea a fin de permitir la movilidad de sus estudiantes y posteriormente la de sus profesionales, se caracteriza por asumir una construcción curricular basada en competencias que puedan ser homologables entre mismos tipos de carreras profesionales impartidas en distintas instituciones formadoras presentes en los países que componen esta organización. Desde este contexto, nuestro país, en el marco de numerosos tratados económicos internacionales (Con EEUU, Canadá, Asia Pacífico, incluida la postulación y posterior entrada a la OCDE), se genera un escenario altamente propicio para rotar la formación terciaria al referido modelo basado en competencias, el que más tarde adoptaría el nombre de modelo curricular basado en resultados de aprendizaje y competencias, queriendo con ello justificar la contextualización del modelo *tuning* a nuestro país.

En este escenario, Chile gira la política de formación terciaria materializada en los proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación superior (Mecesus). Esta política, inicialmente fue creada (1998) como un fondo concursable para la presentación de proyectos de mejoramiento en función de los propios proyectos educativos de las instituciones universitarias, en cambio, desde 2003 en adelante, los Mecesus se condicionan a la adopción del modelo curricular basado en resultados de aprendizaje y competencias.

Lo anterior ha implicado un fuerte cambio al interior de las universidades con proyecto adjudicado, generándose nuevas estructuras que apoyan, en calidad de improvisados diseñadores curriculares del modelo basado en resultados de aprendizajes y competencias, a los también improvisados equipos de diseñadores de los proyectos de carreras universitarias que ingresan en estos cambios, cuestión que al menos a tensionado en varios ámbitos los llamados procesos de rediseño curricular o renovación curricular al interior de las instituciones. Este desconcierto inicial, generó un espacio propicio para la gran cantidad de asesores internacionales especialistas en el diseño de esta nueva forma de construir el currículum de carreras universitarias, los cuales se presentaron como la fórmula ideal para superar las dificultades encontradas en este marco, por lo demás, la propia política Mecesus promueve. Así en este escenario, podría decirse que compramos o nos vendieron el modelo

*tuning* y también sus asesores, antes, incluso de que la propia comunidad europea tuviera algún resultado exitoso o fracasado del mismo.

Este contexto, permite problematizar la política nacional Mecesup sobre el impacto que tiene al interior de las instituciones formadoras de profesores, en torno a ¿qué ha ocurrido con esta política de sintonización en la formación inicial de profesores? ¿existe alguna diferencia entre aquellos *currícula* renovados al alero de Mecesup respecto de aquello que no se han adjudicado proyecto?. Una investigación previa<sup>2</sup> que abordó estas preguntas, focalizando el estudio en 3 instituciones universitarias formadoras de docentes en la región del Biobío, dos de ellas con Mecesup y pertenecientes al Crunch y una sin proyecto y sin pertenencia a este organismo, encontrando que: 1) desde un análisis de las competencias generales declaradas por las instituciones formadoras no es posible sostener sintonización entre ninguna de ellas 2) desde un análisis de las competencias específicas del ámbito de formación general del profesorado y de prácticas pedagógicas presentes en los programas de estudio de las carreras de pedagogías que imparten estas instituciones, en todas ellas existe sintonía a nivel de diseño de cada competencia, es decir, los programas adscribieron a una estructura curricular propia del modelo basado en competencias, al definir competencias generales, competencias específicas, resultados de aprendizaje y un alto número de procedimientos didácticos y evaluativos; sin embargo, cuando se analizan los contenidos de los programas no existe sintonía entre ellos. En consecuencia, el estudio reveló la ausencia de sintonía en la formación inicial de profesores entre las carreras de pedagogía de 3 instituciones formadoras de la región del Biobío de forma independiente o no de contar con proyecto Mecesup. También fue posible concluir que el rediseño de las carreras de pedagogía adscribe más a la pertenencia teórica de los equipos de rediseño y de sus asesores internacionales que a las declaraciones de los proyectos educativos institucionales a los que pertenecen.

Estos hallazgos, revelan la fuerza que ha tenido la denominada “corriente teórica internacional” o “corriente científica internacional”, a la cual los equipos de académicos que lideran los procesos de renovación de los *currícula* de formación de profesores, ha

adscrito, y que considera como única fuente válida para actualizar, re-diseñar, modernizar, etc., la formación de profesores en Chile. Esta cuestión trajo consigo dos importantes omisiones del proceso de renovación curricular de formación de docentes en el país, la primera fue la invisibilización de los escenarios de desempeño laboral de estos profesionales y que dicen relación con la contextualización cultural, territorial y lingüística; y la segunda, los saberes que portan los propios docentes en ejercicio en ese contexto, y que constituyen la base para conseguir competencias de desempeño ajustadas a esas realidades situadas. Estas cuestiones resultan particularmente preocupantes pues, existen numerosas investigaciones que identifican que el saber experiencial territorializado del profesorado resulta crucial cuando se trata de producir un cambio en los desempeños profesionales, (Pinto, 2003; Levine, 2006; Gallego y Rodríguez, 2007; Harris y Chapman, 2004; Catriquir, 2007; Ferrada y Turra, 2012).

Precisamente, estos saberes experienciales de los cuales son portadores los docentes en ejercicio laboral en diversidad de desempeño, se constituyen en un insumo invaluable que puede fortalecer la formación inicial docente con conocimientos emanados por sujetos que son los verdaderos conocedores de las problemáticas que enfrentan a diario en las aulas. En este contexto, otra investigación previa<sup>3</sup>, construyó una propuesta de formación de profesores por medio de la conformación de una comunidad de investigación, que trabajó durante 3 años, y fue constituida por 300 docentes con promedio de 26 años de ejercicio laboral en diversidad de contextos lingüísticos, culturales y territoriales de la región del Biobío. Esta propuesta, prioriza la formación para tres tipos de desempeños docentes ampliamente presentes en la región, a saber, escuelas inmersas en, urbanidad marginal, ruralidad indígena, y ruralidad occidentalizada. Lo cual trajo como resultado una propuesta para la formación inicial de profesores que enfatiza 1) la ejercitabilidad al interior del aula de todos los modelos teóricos de la educación, 2) el desarrollo de prácticas pedagógicas intensas y extensas en la diversidad de contextos laborales presentes en la región, 3) una habilitación práctica y teórica sobre las temáticas de vulnerabilidad y adversidad que enfrenta la escuela en la región, 4) una formación en la lengua y la cultura indígena que

---

3

forma parte de la sociedad pluricultural de la región, y 5) una formación que los habilite para construir el currículum y los aprendizajes con la propia comunidad en la que está inmersa la escuela, y como co-constructores curriculares en conjunto al ministerio de educación.

Los antecedentes previos, reportaron dos tipos de propuestas de formación inicial de profesores, la elaborada por los equipos de académicos a cargo de la renovación curricular promovida desde la política Mecesup fundamentada por la “literatura de corriente internacional”; y la construida con los docentes en ejercicio sustentada básicamente en sus saberes experienciales ganados a largo de su desempeño laboral en diversidad de contextos caracterizados como altamente vulnerables. Desde estos hallazgos, la nueva interrogante a investigar fue ¿Existe relación entre la propuesta de formación que realizan docentes en ejercicio laboral en diversidad de desempeños y la formación impartida por las instituciones universitarias en la región del Biobío? De estar distanciadas, ¿la propia investigación podría acercar ambas propuestas, promoviendo con ello procesos transformadores?

### **Objetivo de la investigación**

Relacionar las propuestas de formación inicial de profesores que realizan los docentes en ejercicio laboral en vulnerabilidad con las impartidas por las instituciones formadoras y desde las similitudes y diferencias para promover procesos de transformación que permitan acercar ambas propuestas de formación.

### **2. Metodología de la investigación**

En términos paradigmáticos, se trabajó con el paradigma participativo (Guba & Lincoln, 2012, p.45) caracterizado por comprender la realidad como participativa, producto de una cocreación entre la mente y el universo dado. Desde una epistemología extendida del conocimiento experiencial, proposicional y práctico, y con una metodología a la base del uso del lenguaje basado en el contexto experiencial compartido, se generan hallazgos cocreados.

En plena correspondencia con este paradigma, en términos metodológicos se trabajó con la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* (Ferrada y cols., 2014), cuyo foco central es

la construcción colectiva del conocimiento por medio de la conformación de comunidades de investigación situadas lingüística, cultural y territorialmente, desde donde se establecen relaciones epistémicas igualitarias de cada uno de sus integrantes, pues todos son expertos en sus propias experiencias y vivencias desde donde aportarán para decidir qué, para qué, por qué y cómo investigar la realidad social que acuerdan transformar. Recogiendo de esta forma, tanto el significado de *kishu kimkelay ta che* (lengua mapuche): ninguna persona conoce y/o aprende por sí misma, pues el conocimiento es una creación colectiva (Catriquir, 2014); como el significado de dialogicidad, referido a la búsqueda del entendimiento resultado de acuerdos libres de coerción entre las personas (Habermas, 1999)

La investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* persigue conocer para transformar y para ello organiza todo el trabajo investigativo en una articulación permanente entre los principios epistemológicos que la sustentan y las praxis desde las cuales se articula la acción. Los principios epistemológicos pueden ser sintetizados como sigue: 1) *diversidad histórico situacional*, entendida como el reconocimiento y legitimación de la diversidad de lenguas, prácticas sociales, culturales, territoriales presentes en América Latina y que cuya coexistencia genera formas de ser y estar en el mundo, lo cual ofrece un amplio horizonte epistémico que debe ser considerado; 2) *reciprocidad gnoseológica*, entendida como aquella acción en la cual el conocimiento es producido, aprendido y enseñado en encuentros recíprocos entre los sujetos; 3) *pensamiento epistémico*, entendido como la capacidad de los sujetos para conocer aquello que aún no ha sido nombrado, en tanto es preteórico; 4) *racionalidad comunicativa*, como aquella capacidad para alcanzar acuerdos mediados por el lenguaje y la acción a la base de pretensiones de validez siempre susceptibles de crítica.

Por su parte, la praxis investigativas se coordinan mediante la conformación de comunidades de investigación integradas por una diversidad de agentes portadores de saberes y experiencias que circulan a la base de encuentros dialógicos en los cuáles se decide en colectivo qué, por qué para qué y cómo investigar. De esta forma se igualan posiciones de poder al interior de la comunidad de investigación y se rompe con la jerarquía epistemológica de la figura investigador e investigado que portan las metodologías tradicionales. Así la coordinación de las praxis se organizan en: 1)

*problematización situada*, el qué, por qué para qué y cómo investigar, obedece a un contexto histórico-situacional definido, con sujetos que construyen el conocimiento entre todos, diferenciándose con ello, de aquellas metodologías dónde el investigador tiene el patrimonio interpretativo de los datos reportado por los investigados; 2) *criterios de praxis*, decisiones de la comunidad de investigación para asegurar la participación igualitaria de todos los miembros; 3) *procedimientos de construcción de conocimiento colectivo*, corresponden aquellos procedimientos para recuperar, organizar, resignificar e interpretar los saberes puestos en circulación por la comunidad de investigación (conversación dialógica, diálogos colectivos, percepción dialógica, interpretación de discurso dialógico, preguntas dialógicas, contenidos dialógicos y acciones dialógicas), 4) *tratamiento de la construcción del conocimiento*, corresponden a aquellas tanto a aquellas acciones para legitimar las condiciones de igualdad dadas durante la construcción del conocimiento, como aquella categorización del conocimiento que permite dilucidar si lo construido es transformador, conservador o exclusor; y 5) *reorientación de la praxis investigativa*, corresponden al carácter de *continuun* que tiene este tipo de investigación, y que a partir del conocimiento caracterizado como exclusor se plantea la siguiente investigación, pues es éste el que requiere ser transformado.

## **2.1. La conformación de la comunidad de investigación.**

Dado que esta ponencia recoge resultados preliminares, se presenta la comunidad de investigación que se configuró en torno a una sola institución universitaria, en adelante Caso E, y que involucró a 33 personas (3 diseñadores de currículum para pedagogías, 10 académicos de formación de profesores, 14 estudiantes de pedagogía de último año de carrera, 2 colaboradores de investigación externos, 4 docentes de aula de distintas instituciones de la región). Esta comunidad definió la siguiente problemática situada:

### **2.1.1. La problematización situada**

El problema de investigación -acordado por esta comunidad de investigación- recogido en la pregunta fue ¿Existe relación entre la propuesta de formación que realizan docentes en ejercicio laboral en contextos de alta vulnerabilidad y la formación impartida por las instituciones universitarias en la región del Biobío?, ¿Es posible producir un acercamiento

entre ellas?. Esta región se caracteriza por la diversidad lingüística, cultural y territorial (mapuche-lafquenche, mapuche-pehuenche, población occidentalizada, población inmigrante), en un amplio espacio geográfico que va desde la cordillera de Los Andes al océano pacífico, mayoritariamente rural. Lamentablemente también se caracteriza por los altos índices de pobreza y desempleo, y por las profundas desigualdades en las cuales se encuentra el sistema educativo público y subvencionado respecto del privado. Este último, en términos de matrícula escolar representa solo el 6%, y el primero el restante 94%. De este 94%, el 80% corresponde a población escolar altamente vulnerable, es decir, los profesores que se forman en la región del Biobío se desempeñarán mayoritariamente en el sistema financiado por el Estado atendiendo a población escolar que vive en situación de vulnerabilidad socioeconómica.

En este contexto, esta comunidad de investigación, se acuerda que durante el transcurso de la investigación, iniciará un proceso de transformación de la formación de las instituciones formadoras y aproximarla hacia la propuesta que realizan los docentes en ejercicio laboral en escuelas de la región del Biobío.

#### **2.1.2. Criterios de praxis**

- 1) Cercioramiento de que el eje temático y el problema de investigación se levanta desde y con la comunidad de investigación y a la base de acuerdos intersubjetivos.
- 2) Revisión permanente de que las argumentaciones dadas por cada miembro de la comunidad operan libres de coerciones.
- 3) Compromiso por avanzar en la transformación propuesta por la comunidad de investigación

#### **2.1.3. Los procedimientos de construcción de conocimiento**

- a) La comunidad de investigación seleccionó dos procedimientos de construcción de conocimiento: 1) **Interpretación de discurso dialógico**, a fin de interpretar discursos orales y/o unidades de texto (párrafos) intersubjetivamente con la comunidad de investigación. Este procedimiento se usó para construir conocimiento



a partir de los programas de estudio de formación inicial de profesores que involucró a 24 programas del Caso E, de los cuales, 14 de Formación Pedagógica; 10 de Formación Práctica. Este mismo procedimiento, se usó para trabajar la propuesta de formación hecha por los Profesores de Región Biobío, denominándose a este tipo de formación; y 2) **Diálogo colectivo**, a fin de construir una interpretación colectiva sobre un tema en estudio, considerando todos los argumentos de la comunidad de investigación. Este procedimiento, fue usado una vez construida la interpretación del discurso contenido en ambos tipos de propuestas de formación y es desde estos hallazgos se construyó el conocimiento.

#### **2.1.4. Tratamiento de la construcción del conocimiento**

Una vez construido el conocimiento de la fase anterior, se sometió a un proceso para determinar el *carácter comunicativo* de éste, es decir, si fueron construidos libres de coerciones o no. Este proceso de validación implicó la presencia o no de la racionalidad comunicativa, identificando la simultaneidad de los actos de habla constativo, regulativo, expresivo y la pretensión de validez por cada categoría construida. Posterior a ello para determinar si se avanza o no en la transformación, se *categorizó el conocimiento*, otorgando la nomenclatura de 1) *categoría transformadora*, cuando el conocimiento construido contribuye al proceso de transformación que se persigue (cercanía con la propuesta de formación de profesores); 2) *categoría conservadoras*, cuando el conocimiento construido se considera valioso para conservarlo (que no está presente en la propuesta de los profesores); y 3) *categoría exclusoras*, cuando el conocimiento construido obstaculiza el proceso transformador que se persigue (contradice con la propuesta de los profesores). Finalmente, los conocimientos construidos fueron analizados a través del programa NVIVO 10.0.

### **3. Los resultados de la investigación.**

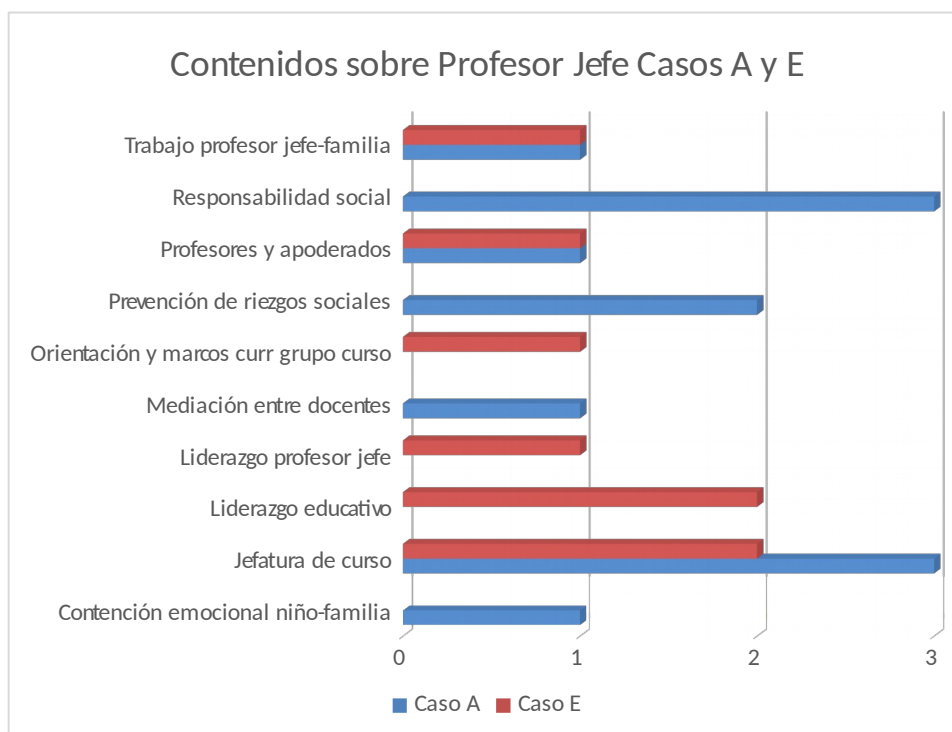
#### **3.1. Los nodos temáticos de los Caso A y Caso E.**

La comunidad de investigación codificó una gran cantidad de nodos temáticos presentes en el conjunto de competencias generales y específicas contenidas en los programas de estudio analizados en ambos casos estudiados, constituyéndose las distancias semánticas entre uno y el otro, el hallazgo más notorio. Sin embargo, junto con esto, fue posible identificar tres

nodos que reflejaban similitud entre ellos, a saber, profesor jefe, vulnerabilidad y lengua y cultura indígena. Fueron estas similitudes el foco de atención de la comunidad de investigación desde lo cual iniciar el acercamiento entre ambas propuestas de formación inicial docente. Los resultados en estos aspectos se presentan a continuación.

### 3.1.1. Los nodos temáticos sobre Profesor Jefe en el Caso A y E.

Aunque la comunidad de investigación encontró escasas similitudes entre los nodos codificados en ambos casos, resultó ser un primer ámbito que movilizó el dialogo entre sus integrantes. En primer lugar, se encontró que estos nodos estaban presente, en el caso E mayoritariamente en un curso optativo y muy minoritariamente en un curso obligatorio. Por su parte en el caso A todas sus temáticas estaban propuestas como obligatorias. Por lo mismo se reconoció que éste último proponía mayor estatus a este contenido de formación, diferenciándolo así del caso E.



Tal como se observa en la gráfica se identificaron 10 nodos como contenidos sobre profesor jefe, donde el Caso A tenía presencia en 7 de ellos y el Caso E en 6, compartiendo 3 nodos comunes, los de *jefatura de curso*, *trabajo del profesor jefe-familia* y *profesores y apoderados*. Esta coincidencia, condujo a la comunidad de investigación a adentrarse en el

contenido de cada competencia definida al interior de cada programa referida en cada uno de estos 3 nodos a fin de determinar su similitud o diferencia. Los Hallazgos se presentan en la gráfica siguiente.

*Jefatura de curso, trabajo profesor jefe-familia y profesores y apoderados*

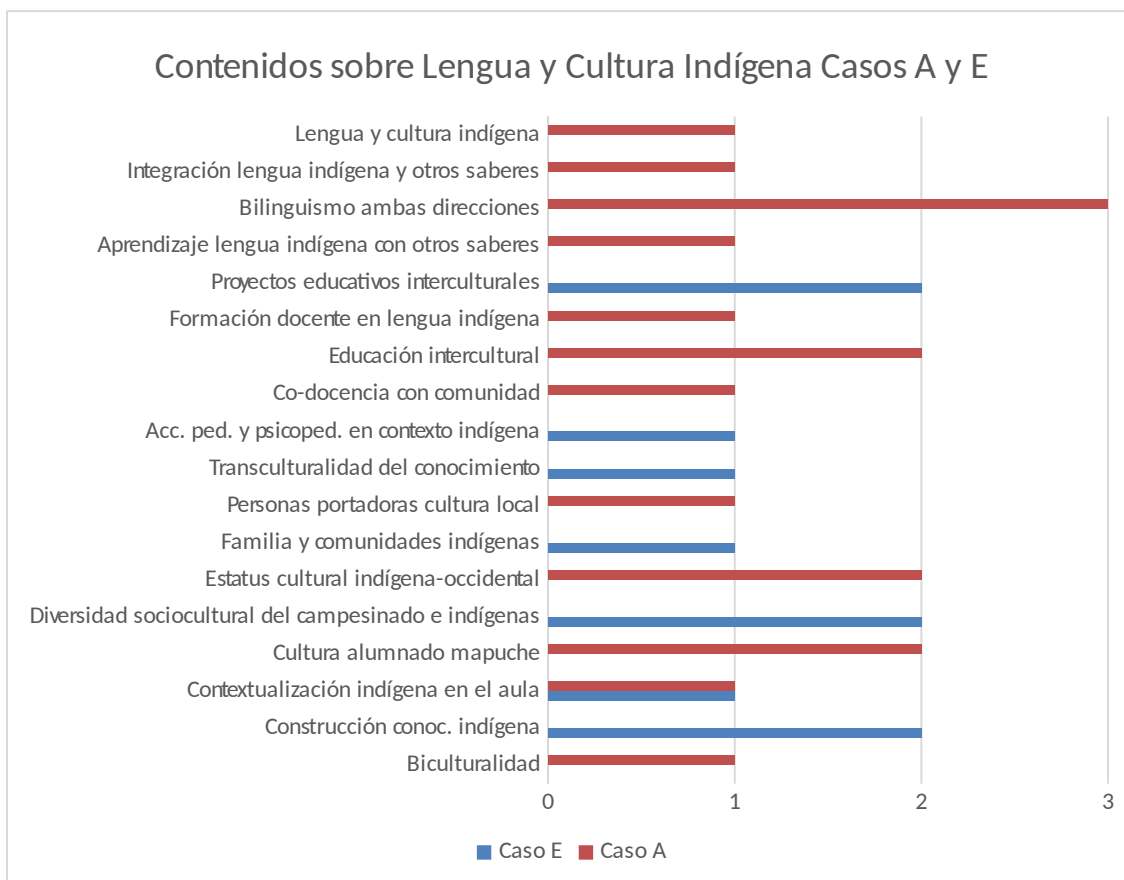
<b>Nodos</b>	<b>Caso A</b>	<b>Caso E</b>
Jefatura de curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se forma en diversidad dimensiones de vulnerabilidad socio-económica para desempeñarse como profesor jefe</li> <li>• Realiza un seguimiento social permanente con los niños y sus familias para identificar las problemáticas de su curso.</li> <li>• Gestiona diversas soluciones que permitan ir resolviendo las problemáticas (convivencia escolar y familiar, de protección infantil, problemas de aprendizaje).</li> <li>• Comprende que el trabajo de profesor jefe es permanente</li> <li>• Forma a sus apoderados para el apoyo en el aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar al curso como una comunidad que aprende y desarrolla competencias prosociales a la luz de los requerimientos educativos y de convivencia actuales.</li> <li>• Analizar contenidos elementos contextuales y contenidos del liderazgo educativo y su implicancia en el rol del Profesor Jefe.</li> <li>• Análisis de las dinámicas relacionales intervinientes en el contexto “sala de clases”, a partir de estudio de casos.</li> <li>• Caracterización de los distintos componentes que están presentes en la resolución de conflictos, a partir del análisis de casos</li> </ul>
Trabajo profesor jefe-familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza un seguimiento social y permanente con los niños y sus familias para identificar las problemáticas de su curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar propuestas de trabajo con apoderado, considerando la relación profesor jefe-familias</li> </ul>
Profesores y apoderados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma a sus apoderados para el apoyo en el aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar propuestas de trabajo para los alumnos de un grupo curso, con los profesores y apoderados de los mismos, coherentes con los lineamientos institucionales y ministeriales y contextualizados en educación básica.</li> </ul>

Es posible observar que las competencias referidas en el nodo de *jefatura de curso* correspondiente a la propuesta de los docentes en ejercicio laboral (Caso A) se centran en la comprensión de la complejidad del tipo de contexto en que se desempeñará, las distintas formas de gestionar soluciones a las problemáticas y el trabajo con la comunidad, mientras que las competencias referidas en este nodo en la institución formadora (Caso E) son: el análisis teórico de los requerimientos educativos, convivencia, liderazgo educativo, dinámicas relacionales y resolución de conflicto. Igual situación ocurre cuando observamos las competencias referidas en el nodo de *trabajo de profesor jefe-familia*, en el caso A se debería preparar para adentrarse en el conocimiento profundo del niño y su familia a fin de

identificar problemáticas de su curso, en cambio en el caso E, se centra en la elaboración de propuestas de trabajo conjunto con el apoderado (reunión de apoderados). Lo mismo ocurre cuando observamos las competencias referidas en el nodo de *profesores y apoderados*, en el caso A la formación del apoderado para el apoyo pedagógico es el centro, en el caso E son propuestas de trabajo conjuntas con el apoderado, pero no en el ámbito pedagógico propiamente tal (actividades extracurriculares). Desde estos análisis la comunidad de investigación concluyó que las similitudes encontradas a nivel de contenidos para la formación como profesor jefe no se corresponden en el sentido semántico que construye cada competencia en cada caso estudiado.

### 3.1.2 Los nodos temáticos sobre Lengua y Cultura Indígena entre el Caso A y E.

De forma similar a lo encontrado en los nodos sobre Profesor jefe, los nodos sobre Lengua y Cultura Indígena, resultaron menos coincidentes aún, sin embargo, resultó de particular interés para los miembros de la comunidad de investigación, demostrando que esta temática fue de alta sensibilidad, renovando incluso su interés por avanzar en la transformación propuesta inicialmente. Para el Caso E se identificaron nodos solo a nivel de un curso optativo, en cambio para el caso, sus temáticas estaban propuestas como obligatorias. Lo cual llevó a concluir la diferencia de estatus de estos contenidos que otorgan ambas propuestas formativas.



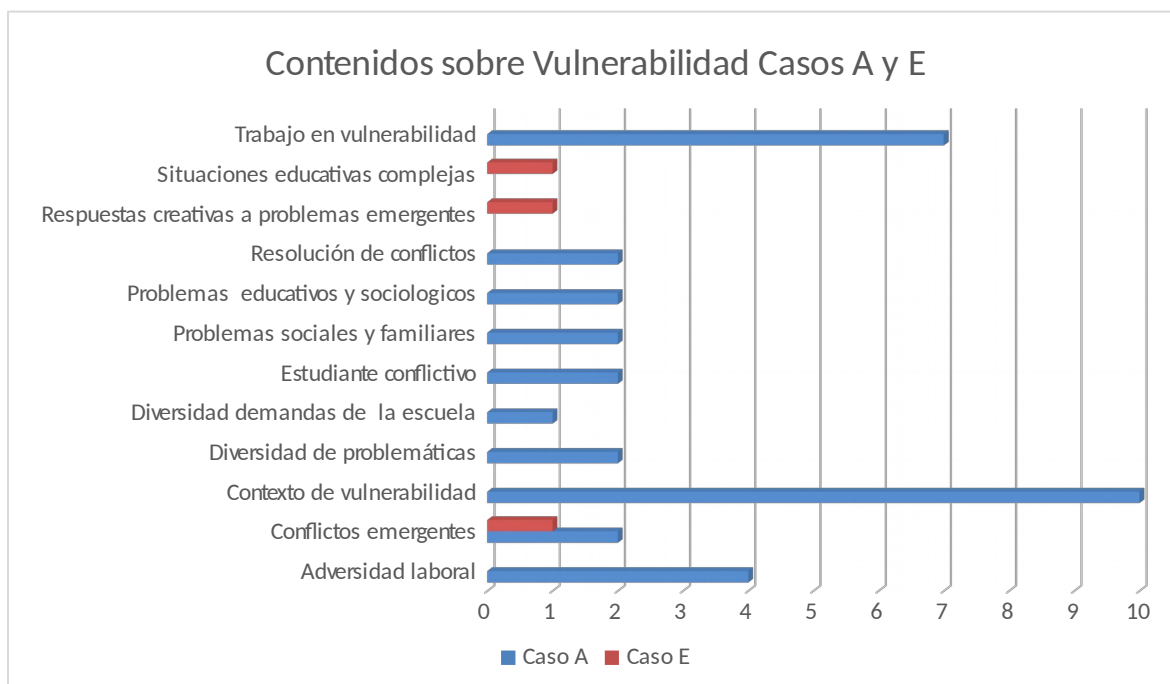
La comunidad de investigación identificó 18 temáticas al interior de los programas con contenidos en lengua y cultura indígena, en el Caso A con presencia en 12 nodos y en el caso E en 7, coincidiendo sólo en la temática *contextualización indígena* en el aula en ambos casos. Esto condujo a la comunidad de investigación a adentrarse en el contenido de las competencias definidas al interior de cada programa referidas en este nodo a fin de determinar su similitud o diferencia. Los Hallazgos se presentan en la gráfica siguiente.

Nodo	Caso A	Caso E
Contextualización indígena en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formar al futuro profesorado en la lengua propia del grupo indígena para promover un desempeño contextualizado en la cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar las formas de organización de los conocimientos que tiene el mundo indígena, como una forma de contextualizar los aprendizajes en la planificación de los proyectos áulicos.</li> </ul>

Resulta evidente la diferencia de orientación que ambas competencias otorgan a los contenidos temáticos que las componen en cada caso, mientras en A, la lengua resulta clave para desempeñarse contextualizadamente, en el Caso E el conocimiento sobre la organización del conocimiento indígena sería suficiente para contextualizar la planificación de aula. De este análisis, la comunidad de investigación concluyó que las similitudes no se corresponden en el sentido semántico que construye cada competencia.

### 3.1.2 Los nodos sobre Vulnerabilidad entre el Caso A y E.

Los nodos codificados sobre vulnerabilidad en ambos casos, por la comunidad de investigación, evidenció escasas similitudes y notorias diferencias, así mientras en el caso A todos los cursos propuestos por el profesorado en ejercicio refieren a esta temática, en el caso E, sólo en dos de ellos. Por lo tanto, inicialmente se reconoció el alto estatus curricular otorgado por el caso A, a la temática de vulnerabilidad, a diferencia de lo observado en el caso E. Un detalle de los nodos codificados se presenta en la siguiente gráfica:



Tal como se observa, se codificaron 12 nodos sobre la temática de vulnerabilidad, perteneciendo 10 de ellos al Caso A, siendo el trabajo y el contexto en vulnerabilidad los

mayormente referidos en los programas de cursos, en cambio en el caso E solo 3 referencias. Entre estos nodos, sólo uno está presente en ambos casos, *conflictos emergentes*. Esta coincidencia llevó a la comunidad de investigación a profundizar en las competencias definidas al interior de cada programa que refieren dicho nodo a fin de determinar su similitud o diferencia. Los Hallazgos encontrados se presentan en la gráfica siguiente:

<b>Temática</b>	<b>Caso A</b>	<b>Caso E</b>
Conflictos emergentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneja técnicas de resolución de conflictos y actúa asertivamente con sus estudiantes y sus familias.</li> <li>• Recoge información que le permite detectar problemas sociales y familiares de sus estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Media adecuadamente situaciones de conflictos emergentes en su grupo de alumnos y alumnas.</li> </ul>

Tal como puede observarse, las competencias que refieren al nodo de *conflictos emergentes*, difieren en ambos casos, mientras en el Caso A refiere a técnicas de resolución de conflictos y a la detección de problemas sociales y familiares, el Caso E, lo hace en torno a la mediación de situaciones de conflictos circunscrito a lo producido entre el alumnado.

### 3.2. Transformación alcanzada por la comunidad de investigación sobre profesor jefe, lengua y cultura indígena y vulnerabilidad como contenidos de formación inicial docente

Los análisis previos, le sirvieron a la comunidad de investigación para concluir que resultaba urgente realizar una modificación a nivel formativo en lo que respecta a la formación como profesor jefe, la adquisición de la lengua y cultura indígena y la habilitación para un desempeño en vulnerabilidad. Por consiguiente, los diálogos colectivos siguientes consistieron en reflexionar desde todas las voces de sus integrantes, para reorientar la formación inicial de profesores en la institución formadora (Caso E) de tal forma de incluir la propuesta del profesorado de la región del Biobío (Caso A) en las temáticas referidas. Los principales acuerdos alcanzados a la fecha se presentan en la siguiente gráfica:

Profesor jefe	Lengua y cultura indígena	Vulnerabilidad	Categorías		
			Trans.	Cons.	Excl.
Que el curso denominado Profesor jefe impartido por la institución formadora, pase de ser un curso optativo a uno obligatorio con más créditos.	Que el curso denominado Educación intercultural pase de ser un curso optativo a uno obligatorio.	Que se incluyan las temáticas de vulnerabilidad propuestas por los docentes de la región del Biobío a la línea de formación práctica.	x		
Que el curso de profesor jefe incluya las temáticas propuestas por el profesorado de la región del Biobío.	Que se cree un curso nuevo que recoja la lengua indígena presente en la región del Biobío. Que uno de los cursos de la línea de formación práctica sea en contexto indígena de la región	Que se incluyan prácticas que diferencien los contextos de vulnerabilidad presentes en la región (indígena, rural, urbanidad marginal)	x		
Que el curso de profesor jefe mantenga también los contenidos iniciales.		Que se mantengan las temáticas de vulnerabilidad que ya estaban en los programas		x	

Tal como puede observarse, la comunidad de investigación categorizó la mayoría de los acuerdos alcanzados como transformadores, pues no solo acercaron la propuesta de formación realizada por los docentes en ejercicio en la región del Biobío, sino que la incorporaron. Así también categorizaron como conservador los propios contenidos que a su juicio requieren ser mantenidos, pues aportan a la formación. Finalmente, no fue posible categorizar, en este aspecto de la investigación, acuerdos excluyentes.

#### 4. Algunas reflexiones preliminares

En el marco del objetivo de investigación que se propuso la comunidad de investigación, a saber, *relacionar las propuestas de formación inicial de profesores que realizan los docentes en ejercicio laboral en vulnerabilidad con las impartidas por las instituciones formadoras y desde las similitudes y diferencias para promover procesos de transformación que permitan acercar ambas propuestas de formación*, los resultados preliminares indican que este tipo de investigación promueve procesos transformadores al interior de una institución formadora de profesores, valora y legitima la propuesta del profesorado en ejercicio al asumirla como propia, revisa críticamente el plan de estudio en cuanto al estatus de los cursos que lo componen a la luz del sentido de realidad que trae consigo la propuesta en cuestión.

Estos hallazgos, permiten potenciar el valor que tienen las renovaciones curriculares cuando son los propios protagonistas quienes piensan y llevan a cabo las transformaciones



que les parecen necesarias haciendo uso de numerosos insumos reportados, pues dentro de la comunidad de investigación, los debates recogen tanto la literatura internacional que reportan los académicos formadores desde cada disciplina, los argumentos de los docentes en ejercicio laboral contenidos en la propuesta que estos realizan, los argumentos de los estudiantes en formación, con lo cual el proceso de formación se ve fuertemente fortalecido.

## **Bibliografía**

- Catriquir, D. (2007). Mapunzugun: Una contribución al reposicionamiento de la denominación de la lengua y la sociedad mapunche. En Durán, Catriquir & Hernández (Eds.), *Patrimonio Cultural Mapunche*, V. I, (pp. 35-51). Temuco: UCT
- Ferrada, D. & Turra, O. (2012). Las comunidades de profesores como agentes legítimos en la construcción curricular para la formación inicial. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 11 (11), 207-217.
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C. & Del Pino, M. (2014) Investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* en educación. *Revista REXE*, 13 (26), 33-50.
- Gallego, J. L. & Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en Educación Especial. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE). 5 (1), 102-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130509.pdf>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2012) Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin & N.; Lincoln, I. (Ed.) *Paradigmas y Perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa I y II. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Harris, A. & Chapman, C. (2004). Towards differentiated improvement for schools in challenging circumstances. *British Journal of Educational Studies*, 54 (4), 417-431.
- Levine, A. (2006). *Educating School Teachers*. Washington, DC: The Education School Project.

- Pinto, R. (2003). El currículum necesario para una época compleja. *Revista Faro*. Universidad de Playa Ancha. Disponible en [http://web.upla.cl/revistafaro/03\\_estudios/08\\_pinto.html](http://web.upla.cl/revistafaro/03_estudios/08_pinto.html)
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformadora para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones PUC.
- Pinto, R. (2010). En América Latina innovar en educación es posible gracias al esfuerzo crítico de sus educadores. *Revista REXE*, 9 (17), 65-85.