LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Tatiana Díaz Arce*
tatiana.diaz@umce.cl
(UMCE)

Recibido: 15/01/2014
Aprobado: 10/04/2014

RESUMEN

El presente trabajo aborda el problema de la construcción del saber pedagógico en el marco de la formación inicial de profesores de educación diferencial (o especial) en una universidad estatal de Chile. Inicialmente se revisan diversas perspectivas teóricas en torno a la comprensión sobre el concepto Saber Pedagógico y se propone una reinterpretación del mismo desde el Pensamiento Complejo de Morin, llevando tal propuesta a una experiencia de investigación con estudiantes de pedagogía. Se espera plantear una nueva mirada de lo que debe implicar el saber experto de un grupo de profesionales habitualmente señalado como responsable principal de la calidad de la educación en los países latinoamericanos.
Palabras clave: formación docente; saber pedagógico; educación especial.

* **Tatiana Díaz Arce.** Doctora en Educación. Profesora titular de la Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago, Chile. **Universidad de adscripción:** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND THE PROFESSORS' FORMATION

ABSTRACT

This investigation approaches the construction of pedagogical knowledge problem within the context of the initial professor's formation of differential (or special) education in a public Chilean university. Initially, diverse theoretical perspectives in terms of understanding of the concept of pedagogical knowledge concept are reviewed and a reinterpretation of the same concept, but from the Morin's Complex Thinking, is proposed; carrying out an investigation with pedagogy students. It is expected to lay out a new look of what the expert knowledge of a group of professionals regularly pointed out as the main responsible of the education quality in the Latin-American countries implies.

Key words: educational training; pedagogic knowledge; special education.

LA CONSTRUCTION DU SAVOIR PÉDAGOGIQUE ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

RÉSUMÉ

Ce travail aborde la problématique liée à la construction du savoir pédagogique dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'éducation différenciée (également appelée éducation spécialisée) dans une université publique chilienne. Dans un premier temps, de différentes perspectives théoriques sur la compréhension du concept de « savoir pédagogique » sont révisées et une réinterprétation de celui-ci à partir de la pensée complexe de Morin est proposée, tout en intégrant telle proposition à une expérience de recherche impliquant des étudiants de pédagogie. L'on veille à apporter un nouveau regard sur ce que doit impliquer le savoir expert d'un groupe de professionnels souvent signalé comme le principal responsable de la qualité de l'enseignement dans les pays latino américains.

Mots clés : formation des enseignants ; savoir pédagogique ; éducation spécialisée.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. 29(2), 2014 pp.151-165.

A CONSTRUÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RESUMO

O presente trabalho aborda o problema da construção do saber pedagógico, no âmbito da formação inicial de professores de educação especial em uma universidade pública do Chile. Inicialmente são revisadas diversas perspectivas teóricas em relação à compreensão do conceito "Saber Pedagógico" e se propõe uma reinterpretação dele baseada no Pensamento Complexo de Morin. Essa proposta foi levada a uma experiência de pesquisa com estudantes de pedagogia. Espera-se propor uma nova perspectiva sobre o que deveria pressupor o saber especialista de um grupo de profissionais, que habitualmente se diz que é o principal responsável da qualidade da educação nos países latino-americanos.
Palavras chave: formação docente; saber pedagógico; educação especial.

Introducción

La formación inicial docente ha experimentado diversos cambios, siendo uno de los más significativos el que se originó desde el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) en el año 1997. No obstante, un nuevo proceso de evaluación diagnóstica, desarrollado por las propias instituciones formadoras de profesores en el año 2005, puso de manifiesto que si bien los esfuerzos emprendidos por medio de la implementación del PFFID resultaron altamente pertinentes para las demandas del sistema educativo, fueron insuficientes para dichos requerimientos (Comisión Nacional Sobre Formación Docente Inicial, 2005).

Dentro de los nudos críticos identificados destacan la ausencia de consenso con respecto al saber profesional que debiese distinguir a los educadores, junto con la persistencia en la desarticulación entre la formación pedagógica y la disciplinar siendo, probablemente, esto último una consecuencia originada por lo primero. Dado lo anterior, la misma Comisión encargada de este proceso de diagnóstico propuso una definición del concepto **Saber Pedagógico** que, si bien

puede ser discutida desde diferentes perspectivas teóricas, ha resultado ser un importante aporte para el actual debate sobre la formación docente.

Por otra parte, el ya conocido alto nivel de segregación del sistema escolar ha puesto en el centro del debate educativo el rol de integración social que tiene la educación. En este marco, la preocupación por la diversidad de la población escolar también ha sido objeto de un conjunto de políticas públicas e iniciativas tendientes a dar respuesta a las diferencias observadas en variados contextos educativos.

Esta preocupación se concretó por medio de la creación e implementación de programas focalizados en unidades educativas, cuya diversidad estaba marcada por condiciones de vulnerabilidad social y bajo rendimiento académico.

También se brindó mayor atención a la población discapacitada a través de la promulgación de la Ley N°19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad de 1994 (MIDEPLAN, 1994), y posteriormente por la vía de la implementación de Proyectos de Integración desarrollados en escuelas regulares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. El ámbito étnico-cultural también fue objeto de políticas especiales: la promulgación de la Ley N° 19.253 (MIDEPLAN, 1993) y el posterior convenio de cooperación entre el MINEDUC y la CONADI han permitido el desarrollo de acciones conjuntas para la existencia e instalación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Cañulef, Fernández, Galdames, Hernández, Quidel y Ticona, s/f).

A pesar de estas y un conjunto de otras iniciativas, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) sigue evidenciando enormes brechas en el logro de los objetivos curriculares entre los estudiantes de clases sociales bajas y aquellos provenientes de estratos más favorecidos. Asimismo, los proyectos de integración desarrollados en escuelas regulares para estudiantes con necesidades educativas especiales tampoco han arrojado los resultados esperados, evidenciándose una escasa integración (MINEDUC-UMCE, 2007). Además, en las zonas donde se concentra una mayor cantidad de población escolar indígena se hallan los mayores niveles de pobreza y junto con ello los resultados del SIMCE son los más bajos de todo el país. Esto se ha observado por décadas a pesar de que en los últimos años se han creado estrategias que han intentado aminorar esta situación.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.151-165.

Si bien estos nudos problemáticos son explicados de manera multifactorial, uno de los factores que más se ha destacado es la relación con la calidad de la formación inicial docente. Entre las debilidades que se han identificado en el proceso de formación de profesores se encuentran, por una parte, la desarticulación entre la formación pedagógica y la disciplinar y, por otra, la vinculación temprana de los futuros docentes con la realidad de diversos contextos educativos.

La indicación de la Comisión Nacional Sobre la Formación Docente Inicial (2005) respecto de la falta de consenso en torno al concepto **Saber Pedagógico** trajo de vuelta a la palestra educativa la pregunta sobre la comprensión de dicho constructo y por la relevancia práctica del mismo. Tanto desde la teoría, como desde la praxis, el concepto **Saber Pedagógico** resulta ser medular en la formación de profesores, puesto que desde el se generan una serie de acciones con bases epistemológica, ontológica, axiológica, ideológica, psicopedagógicas y sociológica, entre otras, trayendo también sus respectivas consecuencias en el accionar de los futuros maestros (Díaz, 2008).

La revisión bibliográfica sobre el concepto Saber Pedagógico da cuenta de diversas, pero también de similares perspectivas. Así por ejemplo existe cierta compatibilidad entre lo que planteó Schulman (1987) respecto de los distintos tipos de conocimiento pedagógico y la definición de la Comisión Nacional sobre la Formación Docente Inicial (2005). En el cuadro siguiente se muestra un paralelo entre ambas propuestas conceptuales (Ver cuadro 1).

Cuadro 1

Comisión Nacional sobre la Formación Docente Inicial	**Schulman**
- saber cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, qué lo facilita y qué lo dificulta	- Conocimiento pedagógico del contenido
- saber sobre el contexto histórico y general del grupo de estudiantes, de la escuela y su currículo	- Conocimiento de los aprendices y sus características - Conocimiento del contexto educativo - Conocimiento curricular - Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y sus bases filosóficas e históricas

Comisión Nacional sobre la Formación Docente Inicial	Schulman
- saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en cada aula	- Conocimiento pedagógico general
- el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y su didáctica	- Conocimiento del contenido temático de la materia o asignatura

(Tomado de Díaz, 2008)

Aquello que la Comisión Nacional sobre la Formación Docente Inicial plantea como áreas o dimensiones de saberes (proceso de aprendizaje, contexto histórico de los estudiantes, contexto interaccional y contenido disciplinario), pareciera resultar coincidente con los tipos de conocimientos propuestos por Schulman (1987), considerando que el primero de ellos (Conocimiento pedagógico del contenido), se refiere más bien a cómo hacer accesible el contenido disciplinar de la asignatura, es decir, a cómo se aprenden ciertas áreas temáticas o disciplinas de estudio.

Distante a estos planteamientos, Díaz Quero (2005) señala que su conceptualización del saber pedagógico "contiene tres entidades básicas: a) cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal; b) afectiva, y c) procesual" (p. 1). Lo cognitivo estaría dado por el contexto en el que se logra el saber pedagógico, ya sea de manera formal, a través de estudios sistemáticos y reconocidos oficialmente, o informal, por medio de la experiencia misma del ejercicio docente, sin que necesariamente se cuente con una preparación formal; lo afectivo referiría a la incorporación de la dimensión afectiva del docente en su acción profesional, pero también la de sus propios estudiantes; y lo procesual se focaliza en las interacciones del maestro y los consecuentes procesos de reconstrucción del saber pedagógico acumulado.

En una línea similar a lo descrito y a lo planteado por la Comisión Nacional sobre la Formación Docente Inicial, Ibáñez (2008) define el concepto de Saber Pedagógico como "un corpus de conocimientos articulado por la

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.151-165.

comprensión de la relación dialógica entre teoría y práctica. El saber pedagógico es sistémico y situado, por lo mismo, (es) más que sus partes e incomprensible a la mirada lineal" (p. 4). La referencia al carácter sistémico y situado del saber pedagógico que hace esta autora lleva innegablemente a observar este concepto desde la perspectiva de la Teoría de la Complejidad (Morin, 1990).

La revisión de varios de los ejes teóricos de la propuesta epistemológica de la Complejidad permiten concebir el saber pedagógico como un conocimiento complejo, dado que como cuerpo de saber resulta irreductible, es decir, imposible de fragmentar para llegar a su cabal comprensión, siendo al mismo tiempo relacional, holística, autopoiético y multidisciplinario (Díaz, 2009). Estas características obedecerían a la red de relaciones que establecen sus diversos componentes entre sí, sin que el saber pedagógico se agote en la adición de la totalidad de ellas (carácter relacional); asimismo, estas vinculaciones además de producirse entre sus partes, se generan también con los contextos socio-culturales, político-ideológicos y económicos en que dicho saber se produce e implementa (naturaleza holística), lo que a su vez permite un nuevo ciclo de producción e implementación de un saber pedagógico nuevo, el que está en constante retroalimentación y autogeneración de sí mismo por medio de sus vínculos internos y externos (rasgo autopoiético); además en los componentes de este saber, que establecen relaciones autogenerativas entre sí de manera contextual, confluyen diversas disciplinas complementarias a la educación tales como la filosofía, psicología, sociología o biología, entre otras, todas las cuales colaboran con la generación de un nuevo conocimiento (multidisplinario).

Según estas características, es posible afirmar que conceptualizar el Saber Pedagógico desde la Teoría de Complejidad permitiría lograr una comprensión diferente a las ya revisadas en torno al mismo y ayudaría a superar la escisión entre conocimiento profesional y disciplinar y entre teoría y práctica diagnosticada en diversas instancias.

Junto con lo anterior, pareciera que es necesario reorientar la formación de profesores desde una perspectiva de articulación curricular, pues desde esta visión la articulación del currículo puede ser concebida como el proceso mediante el cual se lograría un saber pedagógico complejo. Es decir, un currículo articulado de formación docente no solo aportaría una mirada desde distintas disciplinas teóricas, sino que el vínculo entre ellas, por una parte,

y con el contexto político, social, económico y cultural en donde dichas disciplinas deben desarrollarse y traducirse en acciones prácticas, por otra, le daría el carácter relacional y holista. Asimismo, la acción práctica reflexiva que significaría el currículo articulado y articulador en este marco permitiría el reposicionamiento del saber construido permitiendo la construcción de un nuevo saber pedagógico como producto del saber anterior, implicando su naturaleza autopoiética (Díaz, 2009). Es decir, la articulación curricular sería el método complejo para producir un saber pedagógico también complejo, cumpliendo ambos con la naturaleza relacional, holística, autopoiética y multidisciplinar que implica la perspectiva teórica en que se visualizan ambos constructos.

En consecuencia, la superación de la escisión entre teoría y práctica significaría ir más de allá de la aplicación de la primera en un contexto educativo sino que, tal como lo menciona Ibáñez (2004), correspondería a una relación dialógica entre los planteamientos teóricos y la examinación de su pertinencia, relevancia y eficacia en contextos de desarrollo de la praxis. Lo mismo sucedería en el quiebre entre formación pedagógica y disciplinar, ya que no se trataría de dos tipos de conocimiento distintos, como los concibe Schulman, sino que ambos son componentes de un solo *corpus* cognitivo, estando en permanente vínculo, tanto entre sí, como con el contexto de su implementación.

En tal sentido, el currículo de formación de profesores debiese replantear los mecanismos de articulación hasta ahora desplegados, no solo incorporando la mirada de distintas disciplinas auxiliares a la pedagogía o introduciendo tempranamente actividades prácticas, como lo ha hecho hasta ahora, sino que concibiendo la construcción del saber pedagógico como un proceso cognitivo complejo que requiere de un abordaje metodológico visto desde la teoría de la complejidad para lograr un conocimiento profesional articulado.

Por otra parte, los escenarios sociales actuales han llevado a algunos autores a plantear que la educación superior debe poseer dos importantes características: pertinencia social y relevancia disciplinaria (Escalona, 2008). En el ámbito educativo nacional esta afirmación adquiere especial significado pues, por una parte, nuestro país es reconocidamente una nación multicultural y, por otra, al concebir la diversidad como lo plantea Ibáñez (2004):

> La consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos,

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.151-165.

> no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura o subcultura. (p. 61)

Se relevan las variopintas demandas sociales que debe enfrentar el sistema educativo y, particularmente, los docentes en las aulas. Lo anterior lleva a plantearse si quienes llegan a la educación terciaria están igualmente preparados para emprender la construcción de un conocimiento profesional complejo o en un sentido distinto, si quienes se forman en una misma profesión requieren adquirir un *corpus* de conocimiento homogéneo con independencia de la diversidad de los futuros contextos de desempeño laboral. Sobre lo primero, varias instituciones de educación superior han implementado programas de nivelación de competencias, reconociendo esta disparidad de las características de los estudiantes al inicio de las distintas carreras y, lo más importante, como una forma de proveer en los futuros profesionales igualdad de oportunidades de aprendizaje. En cuanto a la adquisición de un conocimiento único u homogéneo, se ha planteado la necesidad de implementar modelos curriculares flexibles. No obstante, el debate actual gira en torno a cómo se entiende este concepto y el nivel de la estructura curricular que debiese flexibilizarse.

En la formación la flexibilidad curricular resulta no solo deseable, sino que imprescindible, pues lo docentes deberán ejercer su profesión en una amplia variedad de contextos educativos, lo que da cuenta de divisiones categoriales existentes en las escuelas de nuestro país (Chile), tales como educación formal y no formal, educación de adultos, educación hospitalaria, educación en sectores de vulnerabilidad social, educación rural, entre otras.

En todos estos escenarios, los maestros deberán poseer un conocimiento pedagógico adecuado a dichas características, es decir, requerirán poner en práctica un tipo de conocimiento que permita identificar las diversas demandas educativas y dar una respuesta pedagógica eficiente a dichas exigencias. Lo anterior no pasa por incluir en los *curricula* de formación de profesores cursos optativos que contemplen las categorías mencionadas, sino en formar docentes a través de un currículo que sea flexible en cuanto a contemplar la diversidad de las condiciones iniciales de los futuros educadores y proveyendo de modos articulados de construcción de saber pedagógico distintos. En tal sentido, pareciera que la formación docente a través de la investigación-acción pudiese resultar una alternativa viable, pues los ciclos que ella demanda en su realización

contemplarían las distintas necesidades de formación profesional, permitirían articular las distintas áreas de saberes auxiliares a la pedagogía a través de la resolución de problemas educativos reales y mantendrían la adecuación a la variedad de contextos educativos existentes en nuestro país.

En un trabajo de investigación desarrollado después de 2010 con estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial, especialidad Problemas de aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, relacionado con identificar el Saber Pedagógico construido en una actividad curricular práctica en un centro escolar con altos niveles de vulnerabilidad social fue posible observar diversos aspectos relacionados con este procesos de construcción, entre los cuales vale destacar:

a) **Disposición emocional de los profesores en formación**: de acuerdo con lo declarado por los futuros maestros, se apreció que su disposición emocional fue variada, experimentando estados emocionales tanto de entusiasmo y expectación ante la tarea a realizar en el centro educativo, como también de inseguridad frente a las actividades a desarrollar. Estas disposiciones son gatilladas, por una parte, debido al desafío que significa para ellos y ellas insertarse en un contexto educacional por un tiempo prolongado y para el cual deberán elaborar una propuesta pedagógica concreta; y por otra, debido a lo desconocido que resulta este contexto. Asimismo, manifestaron sentir incertidumbre por las competencias profesionales desarrolladas como herramientas efectivas para el desarrollo de las tareas demandadas, señalando establecer escasos vínculos entre situaciones reales vivenciadas en la unidad educativa y las temáticas abordadas en actividades curriculares previas, relaciones que corresponden más bien a conceptos aislados, más que a sistemas de conocimiento organizado.

b) **Valoración positiva de la formación teórica**: los futuros profesores valoran positivamente la formación teórica, pues desde su perspectiva, ella les permite conocer el fenómeno educativo no obstante, según su propia opinión, este conocimiento resulta insuficiente ya que, tal como se señaló en el punto anterior, se sienten carentes de las competencias necesarias requeridas para insertarse en contextos educativos reales y distintos a los vividos en su propia experiencia escolar. En tal sentido, ellos manifiestan que las actividades prácticas incluidas en el currículo

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.151-165.

de formación y cursadas resultan escasamente aprovechadas debido a que, en su mayoría, éstas se orientan a la observación y análisis de contextos educativos en desmedro de la intervención pedagógica lo que, a su juicio, limita sus opciones de aprendizaje en cuanto a traducir en acciones concretas los antecedentes teóricos abordados en el plan de estudio. Por consiguiente, si bien los docentes en formación valorizan el componente teórico de su formación, al mismo tiempo, esperan que este tenga un correlato práctico dentro del currículo de formación, el que no solo se materialice en actividades de observación y análisis, sino en una participación activa en las distintas unidades educativas que visitan.

c) **Dificultades del contexto escolar**: los futuros profesores destacaron la falta de compromiso de los padres y apoderados en el proceso educativo de sus hijos como el elemento más complejo de abordar en el proceso de inserción e intervención pedagógica. Lo anterior fue identificado a través de la observación de aspectos tales como la frecuencia de atrasos de los alumnos en la llegada a la escuela, la desprolijidad en la presentación personal de los mismos o la despreocupación de los padres ante el consumo de medios de comunicación masiva. Asimismo, los docentes en formación hicieron hincapié en la lejanía entre sus propias vivencias escolares y la de los educandos de la escuela visitada, aduciendo a la diversidad de códigos valóricos lo que, según su propia visión, se tradujo en una carencia de herramientas pedagógicas para enfrentar este tipo de contextos educativos de alta complejidad.

d) **Tareas de menor y mayor complejidad:** inicialmente la tarea de menor complejidad correspondió a la recopilación de información del centro educativo y el grupo-curso en el que se trabajó y, posteriormente, se estimó como una actividad poco compleja la identificación de nudos problemáticos en el interior de los diferentes grupos-cursos de la escuela. Durante el proceso de inserción en el centro escolar, la tarea que revistió mayor complejidad para los docentes en formación fue la descripción de los estilos de interacción de los respectivos grupos de educandos. Esto se relaciona con las complejidades identificadas en el contexto escolar, especialmente aquellas relacionadas con la distancia entre las experiencias de vida de los futuros profesores y la de los estudiantes de la escuela. Posteriormente, se consideraron como tareas de mayor

complejidad la fundamentación teórica del problema identificado y la necesidad de priorizar por la diversidad de nudos problemáticos identificados en un solo grupo-curso.

Para la realización de las tareas recién mencionadas se utilizaron diversas fuentes de información tales como: el libro del curso, notas de campo, web y documentos institucionales como el PEI y el reglamento interno, apuntes personales y documentos de asignaturas previamente cursadas, lecturas de interés personal y material del curso Taller de Articulación Curricular I, especialmente preparado para recabar información como guías de actividades. Con este mismo fin, también se consultó a algunos actores del contexto escolar como docente a cargo del sub-sector de aprendizaje observado, estudiantes del curso y estudiantes en práctica profesional de la misma Carrera, siendo estos últimos particularmente destacados por los profesores en formación, debido a la posibilidad de efectuar un trabajo colaborativo en el centro escolar

e) **Actor de mayor relevancia en el proceso de inserción e intervención en el contexto educativo:** los estudiantes del grupo de investigación coincidieron en señalar que el actor que revistió para ellos mayor importancia durante todo el proceso es el par con el cual se incorporaron a algún grupo-curso. Lo anterior se fundamenta en que ambos compartieron la misma experiencia al interior de la escuela, interpretándola de manera similar dado el nivel de avance en el currículo de formación y la cercanía generacional-cultural entre ellos. En tal sentido señalaron, por una parte, que pudieron analizar las experiencias vividas con códigos categoriales compartidos y, por otra, experimentaron disposiciones emocionales similares durante todo el proceso, lo que produjo un vínculo de identificación entre ambos.

f) **Desarrollo de Competencias:** los docentes en formación coincidieron en señalar que hubo desarrollo de las competencias genéricas contempladas en la asignatura, a saber: capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, habilidades interpersonales, responsabilidad social y compromiso ciudadano y capacidad de investigación. Asimismo, señalaron que los aspectos que permitieron el desarrollo de dichas competencias fueron el compromiso adquirido con los distintos grupos-

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.151-165.

cursos, la posibilidad de insertarse de manera prolongada en un centro escolar e interactuar con diferentes actores del mismo, la diversidad presente en la escuela y los grupos de trabajo y la elaboración de una propuesta pedagógica pertinente a la unidad educativa.

Por otra parte, se indicó el desarrollo de otras competencias tales como: la adaptación a situaciones nuevas, capacidad de reflexión, desarrollo de pensamiento crítico y capacidad de autocrítica, las que también se vieron favorecidas por los aspectos recién mencionados. En un sentido similar, también se mencionó la articulación de contenidos revisados en asignaturas previamente cursadas, e inicialmente poco valoradas, esto permitió la construcción de nuevo conocimiento articulado a partir de la realización de actividades de investigación-acción en un contexto educativo concreto.

g) **Áreas disciplinares del conocimiento pedagógico:** el desarrollo de las competencias mencionadas contempló un conjunto de conocimientos identificados por los maestros en formación con distintas áreas de saber, entre las cuales mencionaron: diversas corrientes epistemológicas, fundamentos de la didáctica general y estrategias didácticas específicas, psicología del desarrollo, psicopedagogía familiar y modelos educativos. Las actividades de la asignatura permitió poner en contexto dichas áreas de saberes, favoreciendo la articulación entre ellas por medio de la observación, análisis, interpretación y elaboración de propuestas de intervención de situaciones educativas reales. Esta articulación trajo como consecuencia un saber pedagógico renovado que, dada las características de su proceso de construcción, pareciera poseer rasgos de conocimiento complejo, es decir, ser relacional, holístico, autopoiético y multidisciplinario.

Esta experiencia pone de manifiesto la necesidad de revisar los procesos de formación de profesores, tanto en los aspectos epistemológicos que subyacen a los mismos, como en la organización curricular que los operacionaliza. Así, concebir el Saber Pedagógico como un sistema de conocimiento complejo demanda vincular a las instituciones de formación de profesores con el sistema escolar y la escuela, no solo desde la lógica de ir a observar u examinar la

escuela desde una perspectiva externa sino desde la lógica de intersectar los procesos desarrollados al interior de la escuela con los producidos en el marco de la formación de profesores.

Referencias

Cañulef, E., Fernández, E., Galdames V., Hernández, A., Quidel, J. y Ticona, E. (s/f). *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Comisión Nacional sobre Formación Docente Inicial. (2005). *Informe Comisión Nacional sobre Formación Docente Inicial*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Díaz, T. (2008). La construcción del saber pedagógico de estudiantes de educación diferencial en problemas de aprendizaje: reflexiones preliminares. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* [Revista en Línea] 16, 8. Disponible: file:///C:/Users/pc/Downloads/ Dialnet-LaConstruccionDelSaberPedagogicoDeEstudiantesDeEdu-2932955.pdf [Consulta: 2013, Agosto 13]

Díaz, T. (2009). *El saber pedagógico como proceso en construcción. Informe de Avance*. Santiago de Chile: DIUMCE**.**

Díaz Quero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en Línea] *37*(3). Disponible: http://rieoei.org/deloslectores/1122Diaz.pdf [Consulta: 2013, Agosto 13]

Escalona, L. (2008). Flexibilidad Curricular. Elemento clave para mejorar la educación biotecnológica. *Revista Investigación Biotecnológica* [Revista en Línea] *22*(44), 148-160. Disponible: http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol22-44/IBI002204408.pdf [Consulta: 2013, Agosto 13]

Ibáñez, N. (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Estudios Pedagógicos*, *30*, 61-74.

Ibáñez, N. (2008). *Saber Pedagógico y Práctica Docente: Estudio en Aulas de Educación Parvularia y Básica. Informe final de Investigación FONIDE*. Santiago de Chile: MINEDUC.

MINEDUC/UMCE. (2007). Estudio de la calidad de la integración escolar. Santiago de Chile: MINEDUC.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.151-165.

Ley Indígena de Chile (N° 19.253). (1993, Septiembre 28). [Transcripción en Línea]. Disponible: http://www.mapuche.info/indgen/ley-10.html#inicio [Consulta: 2013, Mayo 13]

Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad MIDEPLAN (N°19.284). (1994, Enero 16). [Transcripción en Línea]. Disponible: http://www.ministeriodesarrollosocial. gob.cl/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_8.pdf [Consulta: 2013, Mayo 13]

Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Madrid: Gedisa.

Schulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educacional Review*, *57*(1), 1-22.