



## LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE: REFLEXIONES PRELIMINARES

**Tatiana Díaz Arce**

**Doctora en Ciencias de la Educación**

**Docente del Departamento de Educación Diferencial Universidad**

**Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)**

**Chile**

**[Tatiana.diaz@umce.cl](mailto:Tatiana.diaz@umce.cl)**

### RESUMEN

El siguiente escrito corresponde a una reflexión preliminar en torno al proyecto de investigación *“El saber pedagógico que construyen los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje, de la UMCE durante curso Taller de Articulación Curricular I, desde el enfoque de la investigación-acción”*, financiado por la Dirección de Investigación de la UMCE, y del cual la autora de este artículo es la investigadora responsable y el profesor Edwin Frei Concha es el académico consultor. El propósito central del estudio es comprender el saber pedagógico que construyen los estudiantes de la mencionada Carrera durante una de las actividades curriculares que conforman el plan de estudios (Taller de Articulación Curricular I, de sexto semestre). En este trabajo se presentan algunos planteamientos teóricos respecto del constructo saber pedagógico, considerando, por una parte, su proyección en las competencias profesionales, y por otra, tomando algunos aportes de la epistemología de la complejidad, trasladando la consecuencia de la misma al ámbito de la formación de profesores. De igual forma se entregan algunos antecedentes del mencionado estudio, vinculando con éste las referidas reflexiones.

### PALABRAS CLAVE

Saber pedagógico, formación de profesores, epistemología de la complejidad, reflexión, indagación.

## THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION IN LEARNING DISABILITY: PRELIMINARY REMARKS

### ABSTRACT

The following is a preliminary reflection on a research project “Pedagogical knowledge constructed by the students of special education in learning disability from UMCE during the workshop Curriculum Articulation I, carried out from a research-action approach”, funded by UMCE’s research bureau. The author of this article is responsible for the investigation and professor Edwin Frei Concha is the academic consultant. The central purpose of this research is to understand the pedagogical knowledge that students of this course build during one of their curricular activities (Taller de Articulación Curricular I, in the 6<sup>th</sup> semester). This paper presents some theoretical issues about the concept of pedagogical knowledge considering, on the one hand, its demonstrative effect at the level of professional competencies or skills, and on the other hand, taking some contribution of epistemology of complexity, transferring its consequence to teacher’s training. We also provide information of the study in connection with related reflections.

### KEYWORDS

Pedagogical knowledge, teacher training, epistemology of complexity, reflection, inquiry.

En la última década y luego del profuso interés por el posible impacto que pudiese haber tenido el conjunto de macropolíticas implementadas en el marco de la Reforma Educativa, el foco de atención ha ido trasladándose paulatinamente hacia dos aspectos de naturaleza más microcontextual: la interacción en el aula (tanto entre docente y estudiante, como entre los mismos educandos) y el saber pedagógico en la formación de profesores. En el caso del primero existen diversas experiencias indagativas que dan cuenta del interés que despierta en los investigadores educacionales, particularmente por la relevancia del clima emocional del aula y su vínculo con el rendimiento escolar. En el caso del segundo, por el re-posicionamiento del concepto saber pedagógico entre los analistas teóricos y expertos educativos, como así también, debido de las diversas perspectivas que se han surgido en torno a éste, su delimitación como saber diferenciador y propio del profesional de la pedagogía y la delimitación del conocimiento que involucra este saber.

El concepto saber pedagógico ha comenzado a tomar protagonismo, no solo como construcción teórica, sino que de igual forma por su relevancia práctica, tanto en las acciones de los docentes insertos en el sistema escolar, como en los currícula

de formación de profesores. En uno y otro caso el saber pedagógico constituye un concepto medular, dado que a partir de éste se generan una serie de acciones de base epistemológica, ontológica, axiológica, ideológica, psicopedagógicas y sociológica, entre otras, desde las cuales se desprenden consecuencias con idénticos fundamentos.

En los primeros momentos de la actual reforma educativa, el saber pedagógico en el contexto de los profesores en servicio estuvo vinculado, por una parte, a la apropiación de la innovación curricular, y por otra, al conocimiento de experiencias exitosas en contextos internacionales: los docentes asistieron a cursos de perfeccionamiento en torno al marco curricular, su nueva estructura y materialización en los programas de estudio, pero también pudieron optar a becas de pasantía al extranjero para conocer de cerca propuestas pedagógicas en contextos de otras latitudes.

Respecto de la formación de profesores, el mejoramiento estuvo dado por el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, que implicó en muchas instituciones la posibilidad de perfeccionamiento para los formadores de formadores, como así también, la renovación curricular de las mallas y programas de estudio. En este sentido pareciera que el hecho de mayor relevancia en este contexto pareció ser la introducción temprana de prácticas pedagógicas en la formación profesional de pregrado.

Posteriormente, el acuerdo que significó el Marco para la Buena Enseñanza, sentó las bases de lo que debiese entenderse en un plano práctico como el saber pedagógico situado, dado que dicho marco establece las dimensiones y componentes de lo entendido como una acción de enseñanza adecuada y en dentro del cual debe ajustarse la práctica pedagógica de los profesores. Este acuerdo no solo ha impactado en las acciones pedagógicas de los docentes en ejercicio, sino que también ha cobrado especial relevancia al interior de las instituciones formadoras de profesores, pues aunque sea de manera indirecta el Marco para la Buena Enseñanza constituye un referente obligado.

Tal como se mencionó al comienzo, hoy en día la discusión respecto del saber pedagógico gira en torno a su conceptualización y a los campos de conocimiento que este saber involucra, es decir, a la precisión de cuál es ese saber propio de la profesión docente que la distingue como tal de otras acciones profesionales y que al mismo tiempo, la determina en su rol frente a la sociedad. Al respecto existen varias posturas, algunas de ellas más coincidentes entre sí que otras, o bien, procedentes de enfoques más afines. Al respecto Díaz (en Díaz, V. 2005:1). Señala que el saber pedagógico corresponde a *“los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan,*

*se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente*” Este mismo autor sostiene que la *“definición propuesta contiene tres entidades básicas: a) cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal; b) afectiva, y c) procesual”* (p.1). En relación al componente cognitivo, éste correspondería a la instancia en el cual se produce el saber pedagógico, ya sea como producto de estudios formales y sistematizados, o bien a partir de experiencias laborales o perspectivas personales como la religiosa; la dimensión afectiva se vincularía con la formación de un profesor desde la visión de otro docente cuya perspectiva de formación incorpora la afectividad de las personas como un ámbito inseparable de la vida de las personas y su acción profesional; y por último, la dimensión procesal implica las interacciones del sujeto docente, la construcción y reconstrucción del conocimiento en un contexto de naturaleza histórica, cultural, institucional y social particular.

Por otra parte, y en un valioso intento por consensuar una definición, la Comisión Nacional sobre la Formación Docente Inicial (2005) refiere al saber pedagógico como un saber que *“es mucho más que su dimensión didáctica, está siempre situado y es por tanto siempre dinámico. Lo fundan otros saberes que se articulan de modos diversos en la práctica pedagógica (...) estos son principalmente: a) el saber cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, qué lo facilita y qué lo dificulta; b) el saber sobre el contexto histórico y general del grupo de estudiantes, de la escuela y su currículo; c) el saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en cada aula y d) el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y su didáctica”* ( p. 58 y 59).

Schulman también hace mención del concepto conocimiento pedagógico, distinguiendo como parte de éste varios tipos saberes:

- Conocimiento del contenido temático de la materia o asignatura (CA).
- Conocimiento pedagógico general.
- Conocimiento curricular.
- Conocimiento pedagógico del contenido (CPC).
- Conocimiento de los aprendices y sus características.
- Conocimiento del contexto educativo.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y sus bases filosóficas e históricas.

De estos siete tipos de conocimiento el que más interesa en esta reflexión es el conocimiento pedagógico del contenido, el cual es entendido como una categoría de conocimiento que no solo involucra a la “materia” de enseñanza sino que incorpora también las formas de hacer accesible dicha “materia”; es decir, corresponde a un tipo de saber que abarca los modos más eficientes de representar los contenidos a hacer enseñados, ya sea por medio de analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones o demostraciones, en suma, se trata de las

formas de representación y formulación del tema enseñado que permita que este tema esté a disposición del aprendizaje de otros.

Al intentar un paralelo entre esta propuesta y los planteamientos de la Comisión Nacional sobre la Formación Docente Inicial podría obtenerse el siguiente cuadro comparativo:

**Cuadro N°1**

<b>Comisión Nacional sobre la Formación Docente Inicial</b>	<b>Schulman</b>
- 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
- 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

En el marco de la categorización sobre el saber pedagógico propuesto por la Comisión Nacional sobre la Formación Docente Inicial, el saber cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, qué lo facilitaría y lo dificultaría resulta coincidente con lo que Schulman denomina Conocimiento Pedagógico del Contenido, dado que para que el docente pueda hacer que el contenido a ser enseñado sea comprensible a sus estudiantes requiere de conocimientos sobre cómo es que se produce ese proceso de comprensión (aprendizaje), qué elementos intervienen en su producción facilitando o bien obstaculizando su realización. Si bien el paralelo propuesto arriba puede resultar un tanto artificioso en algunas de las categorías, de todas maneras es posible realizar una aproximación entre ambas propuestas.

En un planteamiento relativamente cercano a lo recién mencionado, Ibáñez (2008) concibe el saber pedagógico como *“un corpus de conocimientos articulado por la 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).*

El aporte de esta definición radica precisamente en la explicitación que ella misma hace en relación a que el saber pedagógico no solo corresponde a la suma de un conjunto de conocimientos, sino que implica una comprensión respecto del supuesto diálogo que debiese existir entre la teoría y la práctica, comprensión que tiene como efecto la articulación de otros saberes tales como los que señala la Comisión Nacional sobre la Formación Docente Inicial o los mencionados por Schulman.

Si bien Ibáñez no lo indica de manera manifiesta, su propuesta posee latentemente como telón epistemológico de fondo la Teoría de la Complejidad, pues como ya se ha señalado concibe el saber pedagógico más allá de la acumulación de distintos tipos de conocimiento, aludiendo a la comprensión que los articula dialógicamente, por lo tanto, y como el mismo Morin lo plantea, esta acepción corresponde a un conocimiento complejo, puesto que tiene un carácter de comprensión, lo que es propio y esencial de todo saber concebido desde la epistemología de la complejidad.

### **Naturaleza Compleja del Saber Pedagógico**

La comprensión de un fenómeno desde el paradigma de la complejidad significa la imposibilidad de reducir dicho fenómeno al análisis de sus componentes, en tal sentido se dice que *“algo es complejo porque tenemos una comprensión distinta, que no podemos reducir o simplificar a una comprensión simple”* (Moreno y otros, 2002), ello porque la relación entre los componentes de un fenómeno conforman una red de relaciones, un entrelazado que configura la composición de dicho fenómeno a partir de sus partes, pero al mismo tiempo irreductible a las mismas. En coherencia con esto, al mirar un fenómeno desde sus partes, el fenómeno desaparece, deja de ser él, se desvanece y solo quedan las fracciones, las que en su acumulación no son capaces de dar cuenta del fenómeno mismo. De igual forma, la comprensión compleja de un fenómeno implica reconocer que las propiedades de éste son ubicadas en el todo y no en sus partes, pues dichas propiedades surgen en la relación de los componentes y no en éstos como entidades aisladas.

Lo anterior tiene varias consecuencias al mirar al saber pedagógico desde la epistemología de la complejidad. Primero, al concebir el saber pedagógico como un conocimiento complejo, se está entendiendo a este saber como un saber relacional, es decir, que no corresponde solo a la adición de los componentes que lo configuran, sino al entrelazado que surge desde la relacionalidad de sus partes y que lo configuran como un todo. Por lo tanto la comprensión de sus componentes de manera independiente unos de otros no se

traduce en la comprensión compleja del saber pedagógico, pues dicha comprensión compleja implica necesariamente la comprensión de la relacionalidad de sus partes, es decir, la comprensión del todo que no se ubica en ninguna de las partes que lo componen.

Segundo, como conocimiento complejo el saber pedagógico también es un saber holista, pues la relacionalidad no solo está dada por el vínculo entre sus partes, sino también por la interconexión con el entorno, el que también se configura como un sistema igualmente complejo de relaciones internas. Desde esta perspectiva, el saber pedagógico no existe por sí mismo, sino que se configura desde la relación de sus partes, pero también del vínculo entre la configuración resultante de la relación entre sus partes con el entorno en el que dicho saber asume pertinencia. Como lo plantea Ibáñez, el saber pedagógico es situado, es decir, está en relación al contexto o entorno en el cual dicho conocimiento se configura; el saber pedagógico no puede ser pura teoría, su surgimiento como entidad cognoscitiva requiere del vínculo con el entorno que lo sitúa, es decir, está en relación sistémica interna, pero también en relación sistémica externa.

Tercero, desde esta perspectiva habría que agregar que el saber pedagógico visto desde la Teoría de la Complejidad es también un saber autopiético (Maturana y Varela, 1986) pues se configura desde la dinámica interna de sus componentes, pero al mismo tiempo, la configuración que emerge pasa a formar parte del saber pedagógico que la produce. La característica de holista del saber pedagógico, implica que al estar situado o en relación con el entorno, éste gatille en los docentes cambios en la estructura de su saber pedagógico, cambios que son la resultante de la dinámica interna de sus componentes, y que a su vez pasan a configurar la estructura que los produjo como cambios. Al ser holista y autopiético el saber pedagógico está en permanente producción de sí mismo, producción que asumirá una dirección particular en coherencia con la historia de interacciones de esta entidad cognoscitiva con su entorno.

Lo anterior nuevamente coincide con lo planteado por Ibáñez (2008), pues para esta autora el saber pedagógico es operacionalizado de distintos modos, dependiendo de la concepción de aprendizaje que subyace a la práctica pedagógica de los docentes y del contexto interaccional que desde esta concepción se propicie en el aula. El saber pedagógico como saber autopiético es productor y producto de la relación interna de sus componentes, como la concepción de aprendizaje desde la cual se produce una práctica pedagógica particular, pero al ser al mismo tiempo holista, es decir, en relación a su entorno, propicia un contexto interaccional particular, el que a su vez gatilla cambios en el contenido mismo del saber pedagógico, contenido que al estar en relación interna se auto-produce nuevamente como saber pedagógico situado confirmado en la concepción de aprendizaje desde donde se autoproduce o renovándose como conocimiento.

Finalmente desde la perspectiva de la epistemología de la complejidad, el saber pedagógico es multidisciplinario, ello debido a que, por una parte, es un saber que no se acota a las fuentes psicológicas, sociológicas, filosóficas o biológicas de la concepción del aprendizaje, ni a los fundamentos curriculares, didácticos, disciplinares o contextuales de la producción del mismo. Como sistema de conocimiento, el saber pedagógico se configura en la inter.-relación de los subsistemas de conocimiento que lo constituyen, pero también de la relación con los sistemas socio-culturales en los que se sitúa, produce y autoproduce. Por la tanto, la emergencia del saber pedagógico es una emergencia multidisciplinaria en cuanto a productor, como también en cuanto a producto.

En virtud de la naturaleza compleja del saber pedagógico, es decir, dado que éste es relacional, holista, autopoietico y multidisciplinario, esta perspectiva podría abrir la posibilidad de superar la escisión entre la teoría y la práctica que habitualmente ha conflictuado la comprensión y construcción del saber pedagógico. Ya no se miraría este conocimiento desde una lógica de determinación de la teoría sobre la práctica o vice-versa, sino que como Ibáñez lo plantea, desde la construcción-deconstrucción dialógica entre teoría y práctica, tanto por la relacionalidad de sus componentes, como por la holistidad que lo sitúa con el entorno, la producción y autoproducción resultante de la relacionalidad interna, como de los cambios gatillados desde el vínculo con sistemas externos y la multidiscipliniedad de los conocimientos producidos y de las relaciones gatillantes de dicha producción.

Además de la superación de la escisión teoría-práctica, la mirada de la epistemología de la complejidad sobre el saber pedagógico podría aportar también a la discusión sobre el estatus de cientificidad de la pedagogía (Nervi y Nervi, 2007). Un tipo de saber cuyas características son las arriba mencionadas responde un enfoque de naturaleza científica y, más importante aún, requiere para su práctica de profesionales formados desde la cientificidad que la distingue.

### **La Formación de Educadores Diferenciales en Problemas de Aprendizaje en la UMCE**

A pesar de las transformaciones impulsadas en la formación de profesores desde la actual reforma educativa, pareciera que las instituciones encargadas de la formación docente siguen atrapadas en modelos pedagógicos tradicionales, caracterizados por el rol pasivo que desempeñan en el aula universitaria los futuros maestros y con currícula centrados mayoritariamente en contenidos conceptuales de las distintas áreas incluidas en el saber pedagógico (filosofía, psicología, sociología, currículo, didáctica, entre otras).

Sólo en los últimos años las modificaciones de los programas de formación docente han incorporado enfoques más asociados al que hacer práctico, consignándose a las competencias profesionales como las metas que se deben perseguir en la formación de profesores. Si bien el constructo de las competencias aún sigue siendo discutido desde el ámbito teórico, lo cierto es que hoy lo que más se debate al interior de las instituciones que forman profesores es cuáles son las competencias que deben caracterizar a los egresados de un determinado programa de formación docente.

Si bien el concepto de competencias profesionales pareciera asociarse a una racionalidad más bien tecnológica, particularmente en cuanto a conducta previamente establecida que refleje el logro de una meta o propósito, hay autores que la han rescatado desde otras áreas de conocimiento. Así por ejemplo, Tobón (2007) nos recuerda los distintos usos que se ha hecho del constructo competencias, especialmente en el ámbito de la lingüística (competencias lingüísticas de Chomsky, competencias comunicativas de Hymes, competencias interactivas de Habermas y competencias ideológicas de Verón)

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) no se ha mantenida ajena a la relevancia que ha asumido el enfoque sobre la formación de competencias profesionales, razón por la cual, desde el año 2005 sus programas de formación de profesores se han sumado a la propuesta del Proyecto Alfa-Tuning Latinoamericano re-estructurando sus planes y programas de estudio, lo que ha significado incorporar las competencias genéricas establecidas por este proyecto y determinar competencias específicas para la formación de licenciados/as en educación y pedagogos/as en distintas especialidades. En tal sentido, en la UMCE la formación de profesores *“se sustenta en el desarrollo de competencias genéricas que se esperan de un profesional universitario, y que se reconocen universalmente en el contexto actual de las necesidades sociales y culturales del país y de la sociedad en general. Asimismo, dispondrá de las competencias específicas necesarias para ejercer su función docente, a partir del conocimiento científico albergado en la especialidad pedagógica que ha escogido”* (UMCE, 2003:11)

La Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje de la UMCE se ha insertado en este marco de renovación curricular basado en competencias profesionales, ello ha implicado emprender un conjunto cambios tanto en la estructura del currículo como al interior de los programas de los distintos cursos que conforman la malla curricular, este cambio ha debido ir evidentemente de la mano de la adopción de enfoques pertinentes a los propósitos planteados particularmente respecto de algunas competencias que cobran especial relevancia al interior de esta Carrera. Tal es el caso de competencias tales como: Responsabilidad social y compromiso ciudadano, Capacidad de investigación, Capacidad de aprender y actualizarse

permanentemente, Capacidad para actuar en nuevas situaciones, Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, Capacidad de trabajo en equipo, Habilidades interpersonales, Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, Compromiso con la calidad y Compromiso ético.

El logro de las competencias recién mencionadas requiere indispensablemente recurrir a autores como Schön (1983, 1987) o Zeichner (1983); sus propuestas relevan la necesidad de orientar la formación de profesores hacia el concepto de un profesional práctico-reflexivo, capaz de indagar, pero también de reflexionar sobre su propia práctica pedagógica en cuanto a acción en torno a la enseñanza de una disciplina particular en un contexto determinado.

Lo anterior ha significado incluir en la nueva arquitectura de la mencionada carrera dos tipos de actividades curriculares que desempeñan el rol de “estaciones condensadoras” de las competencia profesionales logradas hasta el instante en que estas actividades se ubican en el flujo curricular del plan de estudio. Ellas asumen la categorías de cursos obligatorios y se denominan Taller de Articulación Curricular I y II respectivamente, ubicándose en el sexto y octavo semestre del plan de formación. Tal como su nombre lo señala su principal finalidad es lograr la articulación del saber pedagógico expresado en competencias profesionales.

En el caso del Taller de Articulación Curricular I, se espera lograr la integración de conocimientos tratados en actividades curriculares previas, esto, por medio del análisis de situaciones educativas reales y situadas en distintos niveles del sistema educativo regular, las que son abordadas desde la perspectiva de las áreas de conocimiento que se esperan articular en un saber pedagógico, que en este nivel de la formación docente, estaría conformado por el conocimiento de:

- contextos socio-culturales en el que se produce la acción educativa
- el aprendizaje escolar y los factores asociados a su producción
- modelos y enfoques educativos
- el currículo educacional y su implementación y evaluación en el sistema escolar.

En virtud de que este saber pedagógico se ha traducido en los programas de estudio como competencias profesionales, esta traducción implica el manejo de conocimiento (saber), el uso práctico del mismo, (saber hacer) y la asunción de una actitud respecto del saber construido (saber ser). Esto nuevamente nos remite a las propuestas de autores como Schön (1983 y 1987), Zeichner (1983) y Elliot (1994), puesto que la articulación de estos saberes se lograría, por una parte, mediante la reflexión de la práctica observada de manera participante en esta instancia curricular, para proyectarla a lo que será el desempeño docente propio en un corto plazo; y por otra, porque esta reflexión orientaría al futuro docente a la indagación respecto de la práctica evidenciada para la construcción de un nuevo

saber pedagógico, conformándose como producto de este proceso de reflexión - indagación.

Por consiguiente, el propósito de la actividad Taller de Articulación Curricular I se condice con la construcción del saber pedagógico concebido desde la epistemología de la complejidad, dado que se espera que el conocimiento construido sea relacional, es decir, se constituya más allá de la adición de sus partes (conocimientos sobre contextos socio-culturales en el que se produce la acción educativa, el aprendizaje escolar y los factores asociados a su producción, modelos y enfoques educativos, el currículo educacional y su implementación y evaluación en el sistema escolar), pues en tanto saber es distinguido como tal desde la trama que emerge mediante la relación de sus componentes. Asimismo, debiese ser holista, pues la relación no solo es interna, sino también en conexión con el entorno, esto quiere decir que la relación del saber debe darse con el contexto social en torno al cual se produce el proceso de reflexión – indagación, como de igual forma con lo que serán las futuras experiencias de aprendizaje en el flujo curricular de la formación docente, de manera tal que el proceso de reflexión – indagación sea un bucle que se inicia con el proceso reflexivo – indagativo dado en la participación en un contexto escolar determinado y se reinicia con la reflexión-indagación respecto de la proyección en torno a lo será continuación de su formación docente.

De alguna forma ya se ha dejado entrever que este saber pedagógico construido también será autopoietico, en tanto que es el conocimiento construido previamente la estructura productora de un nuevo conocimiento, el que a su vez formará parte del saber pedagógico que lo produjo como consecuencia de la interacción del futuro docente con un contexto situacional en torno al cual reflexiona e indaga. Todo lo anterior implica evidentemente que el saber pedagógico construido será multidisciplinario ya que en el proceso de reflexivo – indagativo se incorporarán aspectos provenientes de distintas áreas de saber, los que se condensarán en un todo complejo, es decir, en un conocimiento complejo.

### **Investigación en torno a la construcción de un saber pedagógico complejo**

La actividad curricular recién descrita también requiere de un proceso de reflexión – indagación en torno a sí misma, pues la construcción de saber pedagógico de quienes participamos en la formación de profesores no está ajena a los presupuestos anteriormente señalados en torno al saber propio de esta actividad profesional. Por tal motivo, y con el fin de optimizar las innovaciones curriculares implementadas en la UMCE, aportando con ello a la formación de profesores, es que se ha estimado necesario desarrollar un estudio en torno a la construcción de saber pedagógico en la actividad Taller de Articulación Curricular. El propósito central de este estudio es comprender el saber pedagógico que construyen los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en

Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje, de la UMCE durante curso Taller de Articulación Curricular I, desde el enfoque de la investigación-acción.

El enfoque dentro del cual se desarrolla este trabajo corresponde al de la investigación cualitativa, utilizando como método de indagación a la investigación-acción, basada en los planteamientos de Lewin y Elliot, por cuanto a que la actividad de investigación seguirá una espiral introspectiva, con ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Los participantes del estudio son los/las estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje de la UMCE que cursan el Taller de Articulación Curricular I durante el año 2008.

A la fecha esta actividad curricular todavía se está realizando, motivo por el cual, la etapa en la que se encuentra el estudio corresponde a la espiral introspectiva en torno a la recolección de información sobre esta actividad curricular, por lo que aún no es posible dar cuenta de hallazgos preliminares significativos. No obstante, de acuerdo a lo apreciado hasta esta etapa de la investigación, ella informa que el nivel de distinción que hacen los estudiantes respecto de los conocimientos conceptuales construidos en las actividades curriculares previas, y que se pretenden integrar en el Taller de Articulación Curricular I es bajo, particularmente en el ámbito de la evaluación educacional. Asimismo, las actividades didácticas realizadas en los cursos considerados para la integración con el fin de adquirir conocimientos procedimentales y actitudinales resultarían insuficientes para tal efecto.

Lo anterior ha abierto una nueva espiral introspectiva de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión respecto de los saberes que los futuros docentes distinguen como elaboraciones cognitivas producidas en el marco de actividades previas a su participación en el Taller de Articulación Curricular I. Esta espiral tiene como ejes centrales:

- ¿cómo es que los estudiantes vinculan estas elaboraciones cognitivas en la realización del Taller de Articulación Curricular I?
- ¿cómo resignifican los saberes pedagógicos construidos desde la reflexión indagación sobre un contexto escolar determinado?
- ¿qué aspectos del Taller de Articulación Curricular I favorece u obstaculiza la construcción de saber pedagógico?
- ¿el saber pedagógico construido por los futuros profesores cumple con las características formuladas desde la epistemología de la complejidad?

En suma, la realización de este estudio pretende favorecer el mejoramiento del curso Taller de Articulación Curricular I y las actividades curriculares que le preceden y que se espera integrar en el curso objeto de la investigación. A través de ello se espera optimizar la construcción de saber pedagógico, entendido éste

desde la epistemología de la complejidad, tanto en los futuros profesores como en los que participamos de la formación de éstos. Todo esto con miras a aportar a la mejora en la formación inicial docente y la calidad de la educación. Una vez culminada la etapa de recolección de información durante la realización del Taller de Articulación I (período 2008) será necesario abocarse a las tareas pendientes vinculadas a los ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, las que girarán en torno a las percepciones de los estudiantes respecto de su propia construcción de saber pedagógico como resultado del proceso de reflexión – indagación. Se pretende que los hallazgos finales de este trabajo contribuyan no solo al ámbito pragmático en la formación de profesores, sino también a la discusión teórica sobre el saber pedagógico.

### **Referencias Bibliográficas**

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

Díaz, V. (2005) Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico en la construcción del saber pedagógico. En *Revista Iberoamericana de Educación* N°37 (3)

Elliot, J. (1994) *La investigación-acción en educación*. Madrid : Morata

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

Lewin, K. (1973) *Action research and Minority Problems*. London : Souvenir Press

Maturana, H. y Varela F. (1986) *El Árbol del Conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria

Moreno y otros (2002) *Manual de Iniciación Pedagógica al pensamiento Complejo*. INSTITUTO COLOMBIANO DE FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNESCO.

Nervi, L. y Nervi, H. (2007) *¿Existe la pedagogía?* Santiago de Chile: Editorial Universitaria

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals Think in Action*. London: Temple Smitih.

Schön, D.(1987) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós- MEC.



Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2008. Fecha de aceptación: 18 de diciembre de 2008

**REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 8, N° 16, 2008**  
**ISSN 0718-1310**

Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. En *Harvard Educational Review*, N°57 (1) pp.1-22

Tobón, S. (2007) *Formación Basada en Competencias*. Bogotá : ECOE Ediciones

UMCE (2003) *Marco Institucional de Mejoramiento de la Formación Docente Inicial*. Santiago de Chile:UMCE

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal on Teacher Education*, 34 (3), 3-9.