

# Informes

---

## **Los Procesos de Cambios en los Saberes Pedagógicos de Alumnas y Alumnos de Pedagogía en Educación Básica**

*Mirtha Abraham, Patricio Donoso, Isabel Guzmán*

### *Resumen*

*A través del presente trabajo se dan a conocer los resultados parciales de una investigación realizada en Santiago de Chile, acerca de los cambios en los procesos pedagógicos, en un grupo de estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Esta investigación, financiada por Fondecyt, pretendía explorar tres aspectos fundamentales en los procesos de cambio de los docentes: la identidad del profesor/a, el aprender y enseñar y los procesos de comunicación.*

Palabras claves: Saberes Pedagógicos- Procesos de Cambio- Educación Básica.

### *Summary*

*By means of the present work the partial results of a research carried out in Santiago of Chile, on the changes in the pedagogic processes, experimented by male student of the Career of Basic Education Pedagogy, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, are shown. This research was carried out in the frame of a research project financed by Fondecyt which pretended to explore three fundamental aspects which would allow to know change processes: the teacher's identity, the teaching and learning and the communication processes.*

Key words: Pedagogic Knowledges- Changes Processes- Basic Education.

## Presentación

En este trabajo deseamos compartir algunas reflexiones acerca de los procesos de *cambios* en los *saberes pedagógicos* que han experimentado los alumnos y alumnas de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, de nuestra Universidad. Lo que aquí aportamos ha sido recogido en el marco de una investigación de orden cualitativa, financiada por FONDECYT<sup>1</sup> que se propuso hacer un *seguimiento al impacto* que sobre los *saberes pedagógicos iniciales* de los/as alumnos tiene la propuesta curricular de formación docente inicial.

La investigación la focalizamos en tres ejes: la identidad docente, el enseñar y el aprender y los procesos de comunicación, dado que a nuestro juicio, ellos constituyen lo medular del ser y del quehacer del profesional que requiere los actuales cambios educativos.

La *identidad profesional* que van construyendo los/as estudiantes de Pedagogía incide en las formas en que éstos afrontarán sus prácticas docentes. Sus deseos, emociones y convicciones, que constituyen al sujeto docente y le dan su sentido, determinan la forma en que éstos asumen su rol al interior de las instituciones escolares.

Por otra parte, los y las estudiantes han internalizado conceptualizaciones sobre el *enseñar y el aprender* en su experiencia escolar previa, lo que marca ciertas visiones y maneras de enfrentar las prácticas pedagógicas en la escuela.

De igual modo, es posible derivar de la cultura escolar una comprensión de las *interacciones comunicativas* que resultan fundamentales para el entendimiento y construcción del mundo por parte de las alumnas y alumnos.

Los que ingresan hoy a la Universidad con el propósito de ser educadores/as expresan, con sus propias y variadas experiencias, la *cultura escolar* en la cual se formaron. Desde esta cultura, de sus conceptualizaciones y sus visiones, fundan su opción profesional e ingresan y optan en una época en que esa misma cultura está siendo cuestionada por la reforma educativa en marcha. Dar cuenta de estas percepciones y experiencias, así como, de las modificaciones que este saber pedagógico inicial ha ido experimentando, en un determinado contexto institucional y educacional, constituye el nudo central de este estudio.

En términos generales, podemos afirmar que en estos últimos años, las y los estudiantes modificaron de manera importante los saberes pedagógicos previos. Contribuyeron en estas *resignificaciones* la institución específica donde se están formando las y los alumnos, la particular manera en que está articulada la malla curricular, las compartidas visiones pedagógicas del cuerpo docente, las estrategias metodológicas utilizadas en clases, la influencia de los talleres de práctica y el hecho, no menor, de la existencia de un debate nacional en torno a la Reforma Educativa en marcha.

En el contexto de esta investigación entendemos por *saberes pedagógicos* a aquella estructura articulada de conceptos, fundamentos, visiones, cono-

---

<sup>1</sup> "Construcción de saberes pedagógicos en la formación docente inicial". (Mismos autores) FONDECYT N° 1990232.

cimientos, metodologías y experiencias que se incorporan y construyen en la práctica pedagógica y que permean la acción educativa en todas sus dimensiones. *Dichos* saberes, que poseen los/as alumnos, a veces de manera implícitos y asistemáticos, adquieren, sin embargo, gran relevancia en la posterior práctica docente. Como lo muestra la experiencia, los actuales profesores/as en ejercicio están influidos, en gran medida, por estas vivencias previas y por estos saberes internalizados en su infancia y adolescencia, los que, posteriormente, se les han reafirmado en su formación inicial.

De este modo, una propuesta curricular de formación inicial sustentada en *nuevos enfoques debe, a nuestro juicio, favorecer la resignificación de estos saberes previos, debe promover una toma de distancia y mirada crítica de estos saberes y una apertura a nuevas e innovadoras significaciones del saber pedagógico. Por ello, esta investigación se ha propuesto como objeto de conocimiento a los procesos de aprendizajes de los/as estudiantes de pedagogía en una contexto de enseñanza innovadora.*

## *El propósito de la investigación*

En este marco, nos hemos propuesto en esta investigación los siguientes objetivos:

- Identificar los saberes previos que portan las alumnas y alumnos de la carrera de pedagogía en educación básica, acorde con los tres ejes de focalización de la investigación.
- Identificar los *cambios de significaciones* sobre el ser docente y su que-hacer, sobre el enseñar y aprender y sobre los saberes teóricos y prácticos de los fenómenos comunicativos, que los estudiantes de pedagogía en educación básica van construyendo durante su formación inicial.
- Profundizar en las relaciones existentes entre dichos cambios y los procesos de enseñanza que caracterizan la propuesta curricular de la institución formadora.

## *Breve presentación de la carrera en la universidad*

Frente a los problemas abordados en diversos estudios acerca de la formación docente inicial y a los cuestionamientos que la afectaban, investigadores del PIIE y profesores de la Universidad se plantearon la posibilidad de generar una propuesta educativa y curricular que expresara las necesidades de formación de un nuevo educador, en el contexto de la Reforma Educativa. Después de un año de trabajo y de fructíferos debates, el grupo de educadores convocados para

esta tarea, elaboró una malla curricular para la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, que comenzó a implementarse en 1998.

Posteriormente, como resultado del proceso de innovación curricular que se llevó a cabo en la Universidad en el año 2001 y después de cuatro años de experiencia de trabajo docente, el grupo de profesores realizó una amplia discusión sobre los sentidos de la formación y efectuó algunos ajustes a la malla curricular vigente. Entre los aspectos más significativos del currículum mencionamos los siguientes:

- la presencia en la malla curricular de *ejes* que dan cuenta de una visión integradora en la formación del alumno/a. A cada eje concurre un conjunto de actividades curriculares afines que favorecen la articulación de los saberes y la organización de los equipos de docentes. La nominación de los ejes refiere a la importancia que se atribuye al alumno/a en su multidimensionalidad; a la visión y las diferentes concepciones que este sujeto educativo tendrá que manejar en relación al sistema educativo y a la sociedad en general; a los conocimientos específicos y a las metodologías de enseñanza que deberá poscer el futuro docente en la institución escolar y a los desafíos que se le plantean a los y las estudiantes en el acercamiento a la práctica profesional.
- la importancia que se le otorga en la malla curricular *al desarrollo personal* del alumno/a, el que se centra en aspectos valóricos y actitudinales de un educador/a y en el desenvolvimiento de habilidades y capacidades del quehacer docente, con el propósito de que el estudiante asuma una actitud positiva y de transformación frente a la realidad educacional.
- la incorporación de la investigación y la reflexión sobre sus propias *prácticas* desde el inicio de la carrera dan la posibilidad a los/as alumnos de hacer observaciones, conocer la problemática escolar, realizar diagnósticos, diseñar proyectos y unidades educativas, acercarse a la labor del profesor/a y enfrentar desde su propio trabajo docente la diversidad de personalidades, culturas y condiciones académicas que presentan los niños y niñas en la escuela. El área de prácticas tiene un carácter integrador, al posibilitar la articulación de los contenidos, metodologías, competencias, valores y actitudes desarrollados por las/os alumnas en las distintas asignaturas de cada semestre.
- por último, otro aspecto novedoso de la propuesta es la *articulación entre los contenidos disciplinarios y las metodologías de enseñanza*. Entendemos que el saber pedagógico es el resultado de estos dos aspectos indisolubles en la realidad. De manera que todas las asignaturas correspondientes a los conocimientos disciplinarios que se enseñan (lenguaje y comunicación, estudio del medio social y natural, educación física y artística, matemática, tecnología, etc.). contienen tanto los conocimientos propios de la disciplina, como su forma de enseñanza a los niños y niñas.

## *Los procesos de aprendizaje vividos durante los dos primeros años de formación inicial*

La investigación se inició recogiendo información sobre los *saberes pedagógicos que poseían* los alumnos y alumnas que ingresaron el año 1999 a la carrera. Esta información fue recogida a través de *focus groups*. Los comentarios ahí aportados explicitan las razones, fundamentos, percepciones y experiencias que ellos y ellas han tenido para optar por Pedagogía en Educación Básica. Posteriormente, se realizaron observaciones de aula, con el propósito de descubrir lo que sucede en la sala de clases y develar los significados que se construyen en los procesos pedagógicos. Por último, las/os alumnas elaboraron informes de aprendizaje, donde reflexionaron sobre los procesos de aprendizaje vividos en la institución formadora.

Del conjunto de informaciones recabadas en los dos primeros años del estudio, es posible derivar una aproximación sobre las visiones y saberes que los/as futuros docentes tienen al momento de optar por la Carrera de Pedagogía en Educación Básica. Asimismo, es factible dar cuenta de algunas reflexiones que las/os alumnas van realizando en el transcurso de sus estudios y de los análisis realizados a partir de las situaciones observadas en las aulas.

### *El Ser Docente y su Quehacer*

Respecto del primer eje de análisis, se puede señalar que la experiencia de formación ha permitido a los alumnos/as ampliar las maneras de concebir al profesor/a incorporando a su papel la responsabilidad por el desarrollo más integral de los/as alumnos y el reconocimiento a la falibilidad profesional. La imagen de los/as profesores de educación básica como seres "*infalibles, eruditos y dueños de toda la verdad, cuyas órdenes eran leyes*", construida desde la experiencia vivida en el sistema escolar, fue criticada y reemplazada por una en la cual hay espacio para el error, la equivocación y el derecho a la duda. El docente es visto ahora como una persona que aprende permanentemente y que ha de relacionarse horizontalmente con los/as alumnos en la búsqueda común de los aprendizajes de éstos.

Este cambio de concepción es reforzada por la imagen que se transmite predominantemente en las clases, en las cuales se observa un modelo de profesor/a caracterizado por la cercanía, el diálogo y la construcción de conocimientos compartida con los alumnos/as.

Los aspectos subjetivos, vinculados a la emocionalidad, a la interacción y a la afectividad entre las alumnas/os y las profesoras/es, no son negados, sino que por el contrario, están presentes en todo el proceso educativo, entendiéndose que ellos constituyen manifestaciones espontáneas donde la intersubjetividad se expresa de manera natural, no castrándose las emociones, aspiraciones y deseos de los/as estudiantes y donde también se abren espacios intencionados, que abordan problemas grupales ocurridos dentro y fuera del aula.

La manifestación de la subjetividad en la relación entre estudiantes, y entre docentes y alumnos/as convive con la función central que ejercen los profesores/as en el aula, en tanto facilitadores y guías del aprendizaje de los/as educandos, entendiendo que la relación que ambos sujetos establecen está mediada esencialmente por los contenidos de estudio.

Desde esta perspectiva, se entiende que el docente, en tanto profesional, encargado de vincularse con las alumnas y alumnos para despertar en ellos la curiosidad por el conocimiento de sí mismos y del mundo que lo rodea, forma parte de un contexto socio-cultural y de un espacio institucional determinado. Esta instancia ha sido resignificada por visiones de mundo, por normas y valores asumidos y generados por los equipos docentes y por una propuesta educativa y curricular que otorga significados particulares y específicos al quehacer docente. Quehacer signado por una relación pedagógica que no niega la autoridad del profesor/a, en tanto sujeto que produce, selecciona y comunica conocimientos y organiza el espacio escolar, sino que, junto con comprender su labor, entiende el espacio escolar como una instancia donde conviven personas con intereses, preocupaciones y emociones, creándose un clima propicio para el trabajo y el estudio.

En este sentido, la imagen que proyectan mayoritariamente los profesores/as en las clases observadas, es la de un docente identificado con su rol, con convicciones claras acerca del aporte temático que realizan en la formación del futuro profesional de la educación y en cuyo espacio educativo, desarrollan estrategias didácticas basadas en la construcción de conocimientos y en la apertura de espacios para la formulación de preguntas y dudas, debates y reflexión. En los informes de aprendizaje, una alumna puntualiza:

*“Recopilando todo el proceso vivido durante el año creo que ha sido un proceso de reafirmación y enriquecimiento de mi visión del ser docente y su quehacer. El ser docente significa para mí una gran preocupación, no sólo en la pedagógico y académico, sino que va mucho más allá. Creo que la relación afectiva y valórica es realmente importante, no sólo para lograr objetivos propuestos como docente, sino en beneficio de los propios alumnos, ya que es para ellos todo lo que yo puedo realizar como docente. Muchos dicen entregar una buena calidad de educación, pero lo que yo me pregunto ¿qué es calidad de educación para aquellas personas?, que sus alumnos tengan muchos conocimientos o que simplemente sean felices con lo que quieren aprender”.*

## *Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*

La reconstrucción del proceso vivido en la experiencia de formación, muestra un cuestionamiento por parte de los/as estudiantes sobre los actos de enseñar y aprender. Inicialmente estos actos aparecían distanciados. Sin embargo, en la nueva visión, ambos procesos se imbrican, se relacionan y se complementan en un mismo sujeto, ya que, como dice un alumno: *“son procesos donde puedo*

*enseñar y aprender a la vez*". La experiencia de formación ha permitido reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje vividos en la universidad, y concebirlos como un complejo proceso de construcción personal que modifica, también, las maneras de visualizar la enseñanza.

La reflexión durante su proceso de estudio en la carrera los ha llevado a un replanteamiento sobre sus propias maneras de aprender, caracterizadas frecuentemente por ser dependientes y memorísticas. Las metodologías ligadas a su experiencia y cultura se perciben como pertinentes, ya que, desde la percepción de los /as estudiantes, permitieron aprender de una manera distinta y visualizar una nueva forma de enseñar.

*"Antes de ingresar a la Universidad mis experiencias me habían dicho que el enseñar era entregar conocimientos, sin preguntarme si lo entregado había sido internalizado..... Hoy después de este proceso académico me doy cuenta que enseñar no es solamente dar a conocer determinados temas. ... Enseñar es entregar al otro la capacidad de autocuestionarse, haciendo que el alumno se cuestione e investigue la información que está recibiendo; aprender es tener la inquietud hacia lo desconocido; los estudiantes deben dejar de ser receptores pasivos convirtiéndose en coautores de sus resultados, haciéndose cargo de sus potencialidades."*

Esta visión tiene correspondencia con las clases observadas, donde se pueden percibir distintas formas de aproximación al conocimiento, caracterizadas por la problematización, el análisis y su sistematización; las cuales son desarrolladas mediante la interrogación, la ejemplificación de conceptos, la experimentación, las referencias a la vida cotidiana, el trabajo grupal y las exposiciones de las alumnas/os. Todas ellas dan cuenta de una dinámica participativa de las alumnas/os, en las que preguntan, comentan, discuten, asumen posiciones, contraargumentan y elaboran planteamientos. Resulta relevante observar, como algunos docentes abordan el estudio de los temas del programa desde diversas dimensiones; científicas, metodológicas, valóricas, experienciales y cotidianas, configurando el espacio del aula en una instancia de reflexión y análisis de los contenidos que se están tratando.

## *La Interacción Comunicativa*

Las diversas experiencias de aprendizajes grupales vividas, no sólo posibilitaron procesos de valorización de la comunicación, sino que también, favorecieron modificaciones en una de las habilidades comunicativas centrales como es la capacidad de escucha. El intentar comprender al otro, desde el punto de vista del otro, ha adquirido relevancia en el proceso educativo.

Los saberes pedagógicos que las/os alumnas están construyendo en torno a las relaciones de comunicación, pareciera que se orientan hacia estilos, en los que a veces, conviven formas de interacción más escolarizadas y rígidas,

con otras más flexibles. Sin embargo, aparece de manera importante, un predominio de formas de relación y comunicación en el aula, en el que los diálogos extracurriculares, los gestos y el sentido del humor median el intercambio espontáneo de afectos, necesidades, preocupaciones, dudas y experiencias, como expresión del mundo interno de las alumnas/os.

Es posible señalar, que los diálogos que se producen entre pares y entre éstos y los profesores/as, parecen mostrar la intencionalidad de los docentes de la carrera de aproximarse a la realidad de los alumnos/as, no sólo mediante el desarrollo de los contenidos del curso, sino que a través de una relación de cercanía y afectividad, entendiéndolo que ello es parte de una formación holística en la que está considerado el sujeto en su integralidad.

*“Siempre he considerado que la comunicación debe ser la base para cualquier aprendizaje tanto personal como grupal, además debe ser la herramienta que un docente debe manejar para poder lograr una buena relación con sus alumnos/as, colegas y apoderados/as. Los niños desde muy temprana edad comienzan a comunicarse, por lo tanto la tarea como docente es focalizar esta comunicación en forma correcta para desenvolverse en este mundo, sin dejar atrás lo más sencillo y valedero que es un simple contacto físico a través de un beso, una caricia o una palabra de apoyo.”*

Derivado de lo anterior, se percibe la necesidad de que el docente refuerce sus capacidades de comunicador y adquiera mayor conciencia del rol de la comunicación en los procesos de aprendizaje. En particular, se destaca la relevancia de las miradas, las sonrisas, el coloquio informal, el rol del cuerpo y de los gestos en la comunicación, la capacidad para expresarse en público, el manejo del lenguaje oral formal y profesional, etc.

## *Saberes pedagógicos en transición entre el cambio y la continuidad*

El análisis que hemos realizado nos permite observar que existen procesos en transición entre la transformación de algunos saberes pedagógicos y la continuidad de otros. Esta transición se puede apreciar en, al menos, las siguientes tres dimensiones: **la primera**, tiene que ver con la aceptación del trabajo en grupo en los procesos del aprender y del enseñar. Los registros de observación y los informes de aprendizajes dan cuenta tanto de la valoración que les genera la nueva visión del enseñar y del aprender que subyace en el trabajo grupal, como también las aprehensiones y tensiones personales y profesionales que eso les provoca. La introducción a estos nuevos modos de interacción se valora aún cuando se tiene conciencia de no estar suficientemente capacitados para ello.



La experiencia escolar de trabajo en grupo, según plantea un alumno: *“había sido de repartir el trabajo, luego juntarlo, entregarlo o mostrarlo”*. El vivir experiencias, durante los dos primeros años, donde el trabajo grupal era responsabilidad de todos, resultó complejo, y como dice una alumna: *“para la gran mayoría de nosotros era la primera vez que ocurría en nuestra vida educativa”*. Otra alumna agrega:

*“El aprendizaje más importante en relación a la comunicación ha sido el aprender a trabajar en grupo democrático y lo que significa la responsabilidad de participar en uno. Yo no sabía lo que era trabajar en grupo»*

La **segunda** dimensión, hace referencia al tema de la evaluación. En efecto, los saberes pedagógicos que están presentes en los/as estudiantes y en los/as docentes sobre la evaluación conservan, por momentos, la concepción de que evaluar es sinónimo de calificar. Pero, al mismo tiempo, se percibe una aspiración por construir una nueva mirada acerca de este proceso, en el que se entiende la evaluación como un proceso de reflexión que permite entregar evidencias sobre los logros y avances obtenidos por las alumnas/os y sus cambios en el proceso educativo, así como, acerca de las formas de enseñanza y las condiciones que promovieron o dificultaron el aprendizaje de los/as estudiantes.

*«Desde que en clases se trató este tema me he preguntado: si estoy o no de acuerdo con lo que plantea el sistema ¿cómo voy a evaluar a mis alumnos?, ¿analizando el procesos de cada uno de ellos y colocando notas del 1 al 7?. ¿subjetivamente?. .. Lo que he cambiado sobre este tema es que ya no estoy de acuerdo con el sistema de evaluación. Pero aún no tengo las herramientas o no las he encontrado para poder resolver el cómo voy a evaluar”*

*“Evaluar (calificar) el aprendizaje es lo más difícil. Entré a la carrera con el pensamiento de las interrogaciones, las pruebas y notas del 1 al 7. Ahora tengo ganas de evaluar de otra forma pero la nota es importante para todos. Aunque sé que no es más importante que el aprendizaje obtenido, pero siempre estoy preocupada por la nota. Los docentes que me hacen clase en la Universidad dicen que no les gusta la forma de evaluar pero no hacen nada al respecto. Me gustaría encontrar otra forma de evaluar o hacerle entender a los alumnos que la nota no es lo más importante sino el aprendizaje obtenido y cuando todos estén conscientes de eso, yo creo, cambiaría la forma de pensar sobre la evaluación y el aprendizaje.”*

La **tercera** y última dimensión está vinculada a la comprensión de la comunicación y el lenguaje en su rol de creador de climas comunicacionales favorables a los aprendizajes y en su rol de constructor de la realidad. En efec-

to, la mirada sobre la relevancia de la comunicación en la actividad docente — y que se confirma con lo planteado más arriba — se amplía al considerar nuevos aspectos, como el rol de ésta en la creación de climas pedagógicos y en las proyecciones que la comunicación tiene sobre los procesos del enseñar y del aprender. Sin embargo, es posible apreciar que estos cambios son aún débiles y vacilantes en la medida en que se la relaciona más con una habilidad de comunicarse que con el hecho de vincular la comunicación y el lenguaje con la creación de realidades.

*“La comunicación y el lenguaje tienen gran importancia en el ser docente, ya que tiene gran responsabilidad en la tarea educativa, por eso creo que es fundamental para nosotros como alumnos de pedagogía el proceso de cambio que estamos viviendo con ciertas asignaturas que apuntan al lenguaje. En esas clases hemos descubierto el lenguaje a partir de lo humano,.....lo que ha producido grandes cambios en mis maneras de interactuar con otras personas.”*

*“Dentro de la carrera este aspecto es importantísimo, tanto como alumno de pedagogía como futuro profesor, dado que gran parte de las clases son momentos de conversación y expresión. Vi realmente la importancia de la comunicación y el lenguaje, cómo se construye mundo a través de estos elementos, cómo debemos aceptar al otro como legítimo otro, sin el concepto de juicio, y aportando con nuestro propio lenguaje a las clases”*

### *Estrategias formativas que han contribuido en el cambio de los saberes pedagógicos iniciales*

La reconstrucción de los procesos arriba señalados, permite concluir que, de una u otra manera, las distintas asignaturas contempladas en el primer y segundo año de la carrera favorecieron procesos de cambio. Se puede señalar, también, que dichas materias de estudio, aunque de manera distinta, incorporan ciertas actividades de formación que promueven determinados tipos de aprendizajes, que se relacionan con los ámbitos señalados en la presente investigación. Entre ellos se pueden distinguir:

#### **El aprender como un acto de autoconocimiento de sí mismo: la experiencia y la vivencia como soportes del aprendizaje.**

El darse cuenta y comprender la génesis de las maneras que se estaba entendiendo el ser docente, la enseñanza, el aprendizaje, la comunicación y el reconocer las propias formas de aprender y comunicarse; el tomar conciencia, en definitiva de la cultura internalizada y de los procesos de socialización, como

parte constitutiva de la construcción de la propia manera de ver el mundo y actuar sobre él, configuran estrategias relevantes en el logro de estos cambios.

Aprender a comunicarse, comunicándose; aprender a aprender en grupo, trabajando en grupo; aprender a aprender autónomamente, desarrollando actividades con autonomía; aprender a evaluar, evaluándose; aprender a pensar, pensando; son experiencias que permiten hacer nuevas distinciones conceptuales que favorecen la valoración de este tipo de aprendizaje.

### **Una pedagogía de la pregunta más que una pedagogía de la respuesta: la delegación de responsabilidad en los procesos de aprendizaje.**

El sentirse protagonista del aprendizaje, el sentirse aprendiendo de una manera no memorística ni dependiente del profesor, permitió visualizar una manera distinta de enseñar y de aprender. Distintas actividades de formación en la carrera favorecen que los estudiantes observen, indaguen, se pregunten, investiguen, procesen información, elaboren relaciones conceptuales en torno a distintos objetos de estudio, desarrollen experiencias de construcción personal y reflexionen sobre los procesos de constitución de la identidad de los niños y niñas en el aula.

### **La incorporación de lo emergente como un espacio pedagógico: el modelaje que abre posibilidades para la transformación**

En diversas ocasiones los registros de observación dan cuenta de situaciones y temáticas extracurriculares emergentes incorporadas por los docentes a su actividad en aula. Ello ha facilitado la creación de un clima comunicacional y un estilo de interacción favorable a los propósitos de aprendizaje. Entendemos que la experiencia directa en procesos innovadores predispone a una mayor apertura a la innovación, en la medida en que se vivencia lo deseado como posible y realizable. Los docentes que han tenido la responsabilidad académica demuestran, en su propio quehacer, tanto la posibilidad como la complejidad de lo nuevo. Ello ha ayudado a modelar la predisposición al cambio de los/as estudiantes.

En síntesis, es posible señalar que los procesos de formación vividos por un grupo de alumnos/as durante los dos primeros años de la carrera de pedagogía en educación básica, han implicado modificaciones importantes respecto de la cultura escolar internalizada, así como, apertura a nuevas formas de comprender el ser y el hacer docente.

En este sentido, afirmamos que la institución donde se desarrolla el estudio, la propuesta curricular de la carrera y su cuerpo docente constituyen aspectos cruciales en el favorecimiento de esos cambios. Consideramos que será necesario continuar afinando la mirada en torno a situaciones que han seguido ocurriendo en el transcurso del tercer año de estudio de las alumnas y alumnos, para profundizar los análisis y dar cuenta de la complejidad de los procesos que se viven en la formación docente inicial.

## Referencias

- Abraham, M. y Lavín, S. (1997). *La formación de profesores de enseñanza básica en la perspectiva del año 2000*. Santiago: PIIE. Proyecto FONDECYT-CAI.
- Avalos, B. (1989). Formación de profesores en el tercer mundo. Lecciones de la investigación. Ponencia presentada en el *Seminario sobre políticas de remuneración y formación de profesores*, Montevideo.
- Blanchard, C. (1996). *Saber y relación Pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Castro, E. (1992). La formación de profesores en América Latina: tendencias de la formación y roles docentes. En Ruz, J. (Ed.). *Formación de Profesores: una nueva actitud formativa*. Santiago: C.P.U.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Magendzo, A.; Ruz, J. y Undurraga G. (1993). Modernización del Sistema Educativo y su impacto en la formación y el perfeccionamiento docente: Roles, actitudes y Currículum. *Documento presentado a la Comisión de Formación y Perfeccionamiento del Ministerio de Educación de Chile*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Messina, G. (1995). *Formación docente inicial de los educadores básicos: un enfoque desde el profesor*. México: OREALC/UNESCO.
- Mineduc (1996). *Formación inicial y perfeccionamiento docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Prieto, M. y otros (1995). Las prácticas pedagógicas en el proceso de formación de profesores: el problema del discurso del profesor. En: *Formación de profesores: investigaciones y experiencias innovadoras*. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Ruz, J. (1992). Formación de profesores: una nueva actitud formativa. *Estudios Sociales*, 1er. trimestre N° 71. Santiago: CPU.
- Universidad Academia de Humanismo Cristiano (1997). *Carrera de Pedagogía en Educación Básica. Fundamentos y malla curricular*. Documento. Santiago: UAHC.
- Salmon, H. (1991). Formación docente para un sistema mejorado de educación. En: *Boletín del Proyecto Principal de Educación*. Santiago: OREAL.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1993). Formando maestros reflexivos. En: *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.