

CÓMO CONSTRUYEN, TRANSFORMAN Y TRANSMITEN EL CONOCIMIENTO SOBRE LA DOCENCIA LAS EDUCADORAS EN FORMACIÓN INICIAL

LETICIA REYES HERNÁNDEZ

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

RESUMEN: Esta ponencia presenta los resultados de una investigación etnográfica sobre el proceso de construcción, transformación, y transmisión del conocimiento sobre la docencia llevado a cabo por educadoras en formación inicial. El estudio pretende ser un acercamiento a los procesos de tres estudiantes del último grado de la licenciatura en educación preescolar, quienes realizaban prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo. Considerando que la docencia se debe caracterizar por una actuación a partir de un cuerpo de conocimientos sólidos, es importante indagar cómo los docentes toman decisiones, construyen y dialogan con los conocimientos generados por otros, al mismo tiempo que incorporan nuevos saberes a partir de su experiencia. Para poder realizar un análisis, se parte de los trabajos realizados por

diversos autores quienes clasifican el conocimiento docente en diversas categorías. Parte de los hallazgos demostraron que las educadoras en formación poseen diversos tipos de conocimiento y que cada una transforma de diferente manera lo aprendido en la escuela normal y en la práctica educativa. Este documento, es una síntesis del trabajo de tesis presentado para obtener el título de maestría y pretende brindar un panorama profundo sobre los procesos de formación docente que viven los estudiantes normalistas de tal forma que puedan establecerse mecanismos pertinentes para que la formación inicial incida en una educación de calidad.

PALABRAS CLAVE: Saberes docentes, práctica docente, formación de formadores, educación preescolar.

Introducción

En México, la profesión docente permanentemente ha sido objeto de demandas de capacitación y formación con la finalidad de responder a las necesidades de la sociedad. Uno de los objetivos de las reformas educativas que se han desarrollado es buscar la profesionalización de los docentes. Mucho se ha discutido respecto a la consideración de la educación como profesión, ya que algunos autores han afirmado que la educación es un oficio o una semi-profesión. Entre las características que debe reunir una profesión se encuentra que para poder desempeñar dicha actividad, se debe poseer un saber amplio,

académico, especializado y experto que permita tomar decisiones de manera autónoma, responsable y con ética ante las situaciones que se presentan (Perrenoud, 2004). En este sentido, un profesionalista de la educación debe ser capaz de tomar decisiones tomando como referente un cuerpo de conocimientos teóricos y especializados.

Los profesionistas de la educación preescolar no escapan a esta condición, por lo que en el presente estudio se realiza un acercamiento al cuerpo de conocimientos que poseen las educadoras en formación inicial, así como a los procesos que siguen para transformar y compartir dichos conocimientos. Es importante centrar la atención en los procesos de formación que siguen las docentes del nivel preescolar; de esta forma se estará rompiendo con mitos que han prevalecido a través de la historia respecto a la función de la educadora, quien suele ser considerada como una segunda madre, jovial, alegre, dulce, maternal (Harf, *et al.*, 1999). La tarea docente en el nivel preescolar también debe realizarse bajo un cuerpo de conocimientos y saberes teóricos y expertos, con la finalidad de promover experiencias que permitan a los niños y niñas alcanzar los propósitos del nivel educativo.

Escenario del estudio

Para poder identificar los tipos de conocimiento sobre la docencia y los procesos de construcción, transformación, así como los mecanismos utilizados para compartir el conocimiento sobre la docencia las educadoras en formación inicial, se seleccionó a tres estudiantes del cuarto grado de la licenciatura en educación preescolar de una escuela normal pública. Las estudiantes realizaban sus prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo, las cuales consisten en periodos prolongados de trabajo docente en jardines de niños de diferentes contextos. La intención de estas prácticas es que las educadoras en formación vivan las condiciones de trabajo semejantes los docentes en servicio, por lo que se incorporan a la vida cotidiana de una institución de educación preescolar.

Las participantes realizaron su intervención educativa en dos jardines de niños de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Dos de ellas trabajaron con grupos de niños de tres años de edad, mientras que una estudiante atendió a niños de cinco años. Las tres educadoras en formación estuvieron acompañadas durante las prácticas educativas, por una educadora experta, quien era la titular del grupo y una asesora, quien asistía de manera periódica a observar el trabajo realizado y al mismo tiempo condujo la presente investigación.

Utilizando la observación participante, la entrevista a profundidad y el análisis de documentos personales, se recolectaron datos durante los meses de octubre a febrero del ciclo escolar 2009-2010. Los datos obtenidos se organizaron y codificaron con la intención de crear categorías de análisis. Para asegurar la validez del estudio se eligió una estrategia de triangulación metodológica, específicamente la intramétodos.

El conocimiento docente

Antes de proceder a la presentación de los hallazgos, se mencionarán los principales referentes teóricos que auxiliaron en el desarrollo del estudio. En un primer inicio, se indagó sobre los tipos de conocimiento docente y se observó que, en un intento de comprender la tarea docente, algunos autores plantean una clasificación del conocimiento sobre la docencia. Shulman (1986) es uno de los autores que realizó algunas de los primeros trabajos para categorizar el conocimiento de los profesores. Existen entre tres tipos de conocimiento que poseen los docentes: el primero se refiere al contenido específico de la disciplina a enseñar, el segundo es el conocimiento de tipo pedagógico y por último el relacionado con el conocimiento curricular.

El conocimiento sobre los contenidos de la disciplina a enseñar es aquel relacionado con cierta área disciplinar como por ejemplo, la ciencia, la matemática, entre otras. El conocimiento sobre la disciplina implica entender qué aspectos se relacionan entre sí, cómo está organizado el conocimiento, y también, permite identificar qué aspectos del conocimiento de la disciplina son centrales y cuales periféricos. El conocimiento pedagógico, segundo tipo de conocimiento identificado por Shulman (1986), es aquél que incluye las estrategias o principios de enseñanza que permitirán al docente tomar decisiones acerca de cómo enseñar. Este tipo de conocimiento implica pensar las formas en que puede presentarse la información a los alumnos para que ésta sea comprensible para ellos. Por último, el conocimiento curricular es aquel que implica que el docente contemple no sólo la disciplina que imparte, sino que posea una visión sobre los planes y programas de estudio de manera general. No basta con conocer la disciplina, ni con entender cómo se aprende dicho conocimiento, también es necesario, como docente, conocer cómo los contenidos se gradúan, se articulan con otras áreas disciplinares. El conocimiento curricular aborda los procedimientos, elementos y formas idóneos en los que se habrá de presentar el conocimiento a los estudiantes, de manera integrada.

Además de identificar los tipos de conocimiento, es importante saber cómo se transfiere, es decir, cómo el sujeto aplica lo aprendido a situaciones reales. Cuando el conocimiento aprendido no se transfiere a nuevas situaciones o no se utiliza para resolver problemas de la vida real, se convierte en un conocimiento inerte. De acuerdo con Pinnegar y Carter (1990), el conocimiento que los estudiantes adquieren sobre la docencia en las escuelas, es considerado por éstos como un conocimiento inerte. Los estudiantes, al no sentirse capaces de transferir el conocimiento adquirido, le confieren poca utilidad, consideran que lo que abordan en los libros o en la teoría no puede ser aplicado en el aula.

Para poder indagar cómo se transfiere el conocimiento sobre la docencia, fue de gran utilidad la clasificación realizada por Flores (2004) quien define las transferencias docentes como las relaciones, de origen conceptual, que el docente establece durante los procesos de formación y que posteriormente lleva a la práctica. De acuerdo con Flores (2004) existen seis tipos de transferencia, las cognitivas, las cuales se basan en un conocimiento teórico y son un requisito previo para adquirir nuevos aprendizajes. Son generalizaciones que se quedan exclusivamente en el plano abstracto. Las transferencias retrospectivas que son un intento por conectar las experiencias anteriores con los conocimientos teóricos nuevos, sin embargo implican una lucha entre la teoría y la práctica. Son una forma de validar o relacionar el nuevo conocimiento que se pretende aprender a través de situaciones vividas durante la práctica realizada con anterioridad.

Las transferencias verbales se caracterizan por ser impulsivas, tienen una aplicación remota pero probable de lo aprendido, son poco planeadas. Las transferencias inducidas se realizan cuando el docente, a petición del asesor o de alguien experto, realiza la aplicación de ciertos aprendizajes. Las transferencias visualizadas son aquellas que se realizan cuando el docente planea la aplicación de lo aprendido en un tiempo cercano. Son un tipo de transferencia ideal, puesto que a partir de generalizaciones constructivas a nivel abstracto pasan a acciones creativas en el aula. Por último, las transferencias en la acción, son generalizaciones tanto del aprendizaje como de las habilidades desarrolladas en la práctica educativa. Este tipo de transferencias se realizan en el aquí y el ahora, son del tipo creativo, esto quiere decir que el docente actúa de manera reflexiva en el aula.

Por último, se realizó una búsqueda de literatura que brindara elementos sobre los medios y la forma en la que se comparte el conocimiento sobre la docencia. Una de las formas en las que se comparte el conocimiento es a través de las comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje profesional de docentes, los cuales, según Sargent y Hannum

(2009), son espacios en los cuales los docentes interactúan y colaboran de manera regular, acerca de temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Este tipo de comunidades promueven que los docentes se involucren en la producción e indagación de conocimientos acerca de la práctica y la promoción de aprendizajes en los estudiantes.

Hallazgos

Tipos de conocimiento sobre la docencia que poseen las educadoras en formación inicial

En la educación preescolar no se organiza el conocimiento en áreas o disciplinas tal y como se realiza en otros niveles educativos. El Programa de Educación Preescolar 2004 (Secretaría de Educación Pública, 2004) se organiza en campos formativos, en los cuales se incluyen las competencias que se pretende que el niño desarrolle en este nivel. Analizando los datos, se identificó que las educadoras en formación inicial tenían conocimiento sobre los campos formativos y el desarrollo infantil, lo cual podría corresponder a lo que Shulman (1986) nombra conocimiento disciplinar. Por otra parte, se observó que poseían un conocimiento sobre el programa de educación preescolar o conocimiento curricular. Por último, el conocimiento pedagógico se relacionó con los conocimientos sobre las formas de trabajo y principios de intervención identificados en las estudiantes.

Además de los tipos de conocimiento mencionados con anterioridad, se notó que el conocimiento que las participantes estaban generando respecto a la práctica educativa se presentaba en diferentes formas, principalmente en conocimiento formal y conocimiento práctico. Cuando se habla de conocimiento formal se entiende tal y como lo plantea Fenstermacher (1994), quien menciona que este tipo de conocimiento es el proveniente de la investigación, el manejado por teóricos y autores especialistas en el tema, mientras que el conocimiento práctico es, según el autor, el conocimiento construido por el propio docente, a partir de su experiencia.

Cómo se construye y transforma el conocimiento sobre la docencia

Las prácticas educativas en condiciones reales de trabajo fueron un espacio que permitió que las participantes del estudio generaran nuevos conocimientos sobre la docencia en el nivel preescolar. De igual forma, enfrentarse a esta experiencia propició que conocimientos de tipo formal fueran transformados en prácticos. Por otra parte, situaciones imprevistas presentadas en las jornadas de práctica llevaron a las participantes a buscar nuevos conocimientos que ampliaran los que ya poseían de tal

forma que tuvieran elementos para atender las necesidades emergentes del grupo a su cargo.

El diario de trabajo es un documento en el que se identificaron evidencias que indicaron que hubo una transformación del conocimiento sobre la docencia. En el diario se reflexionaba sobre las experiencias y al mismo tiempo se tomaban decisiones sobre las futuras actividades.

En lo que se refiere a transferencia del conocimiento, en una de las participantes se observó la predominancia de transferencias cognitivas, lo cual significa que los conocimientos que dominaba los manejaba más en un nivel formal que práctico. En otra de ellas se identificaron un mayor número de transferencias en la acción ya que al inicio del ciclo escolar, la educadora recurrió a literatura que le permitiera profundizar en el conocimiento sobre el desarrollo de los niños de tres años de edad, así como en las estrategias que pudieran servir para trabajar con éstos. El conocimiento que construyó respecto a las características de la edad le permitió diseñar y realizar actividades congruentes con el desarrollo, lo cual evidenció una transferencia en la acción. La última de las participantes logró hacer transferencias en la práctica en menor tiempo que las demás estudiantes. Una de las ventajas que tuvo fue que anteriormente ya había tenido experiencias con niños y niñas de 5 años de edad, a diferencia de las otras participantes quienes se enfrentaron por primera vez a un grupo de tres años de edad.

Cómo comparten las educadoras en formación inicial el conocimiento sobre la docencia

Si bien las participantes, se relacionaban con otras educadoras y con la asesora de la escuela normal, contando con espacios formales para intercambios de experiencias; en su mayoría, los intercambios de conocimiento se realizaron de manera informal. Dos de las participantes mencionaron que compartían sus reflexiones con amigas y familiares, quienes se desempeñaban como educadoras. Una de las participantes mencionó que no compartía sus experiencias; cabe destacar que esta participante era quien realizó mayores transferencias cognitivas y pocas en la acción.

Conclusiones

Al momento de realizar las prácticas docentes en condiciones reales de trabajo, las educadoras en formación inicial han cursado cuatro semestres en las aulas de las escuelas

normales. Durante este periodo, han tenido la oportunidad de construir conocimientos sobre la docencia en el nivel preescolar, asimismo, han realizado intervenciones educativas breves en dicho nivel educativo. Si bien esto les ha permitido construir conocimientos de tipo formal y prácticos, en los dos últimos semestres de la formación inicial las estudiantes viven la experiencia de estar frente a un grupo de niños en edad preescolar de tiempo completo. En el presente estudio se observó como en la práctica intensiva las alumnas construyen nuevos conocimientos sobre la docencia, a partir de lo que ya saben. Estos conocimientos son más del tipo práctico, como resultado de la experiencia de diseñar y realizar actividades didácticas pertinentes para el grupo a su cargo. En la práctica intensiva en condiciones reales las participantes del estudio se vieron en la necesidad de ampliar su conocimiento sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños en edad preescolar con la finalidad de convertir esta información en conocimiento práctico.

Resulta interesante observar que no en todas las ocasiones se establecieron transferencias en la acción, es decir que el conocimiento teórico que poseían las participantes del estudio no siempre fue puesto en práctica. La identificación de situaciones consideradas como no exitosas tanto por las educadoras en formación, como por las educadoras titulares y la asesora de la escuela normal, fue lo que impulsó a la construcción de nuevos conocimientos y a transformar lo que se sabe, así como la forma en la que se actúa. Así mismo, las características y dinámicas de los grupos llevaron a las participantes a cuestionar su conocimiento práctico y pedagógico. Otro de los elementos que propició la construcción y transformación del conocimiento sobre la docencia fue, sin duda, la realización del diario de trabajo, así como los diálogos informales que establecen las educadoras en formación con sus compañeras de grupo y con familiares que desempeñan la misma tarea. Las participantes del estudio mencionaron que sienten mayor confianza para expresar sus dudas, así como para pedir sugerencias con sus compañeras y familiares que con la educadora tutora o la asesora de la escuela normal. En el contexto de este estudio se observó que las dos participantes que tenían familiares realizando actividades docentes realizaron una mayor construcción y transferencia de conocimientos sobre la docencia tanto formales como prácticos.

Como conclusión, se afirma que las prácticas educativas en condiciones reales de trabajo son un espacio invaluable para que las educadoras en formación construyan, transformen y compartan conocimientos docentes de manera reflexiva y autónoma, ya que se sienten

responsables de los aprendizajes del grupo a su cargo, asumen el papel de educadoras, si bien siguen siendo estudiantes de la escuela normal.

Es fundamental buscar mecanismos que permitan a las educadoras en formación contar con espacios para intercambiar experiencias sin que se sientan evaluadas. Una posibilidad podría ser el establecimiento de comunidades de aprendizaje virtuales, que puedan ser realizados entre estudiantes de escuelas normales de todo el país; los cuales no sean evaluados por los docentes, para favorecer el diálogo espontáneo.

Por último, se sugiere que el acompañamiento que brindan los formadores de las escuelas normales esté encaminado a promover en las educadoras en formación inicial habilidades y estrategias para cuestionar su actuar, es decir, para mantener una actitud reflexiva. Al tener disposición para identificar los conocimientos que poseen, la forma en que transfieren el conocimiento formal en práctico, así como para reconocer los medios que les permitan compartir sus aprendizajes con la finalidad de continuar aprendiendo, las educadoras tendrán elementos para formarse de manera permanente. Estar consciente de que el conocimiento se construye y se transforma a partir de la práctica, saber que, en la medida en que se compartan los aprendizajes, se enriquece el cuerpo de conocimientos sobre la docencia; conllevará sin duda, a lograr la profesionalización de la enseñanza en la educación preescolar.

Referencias

- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Know: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. [Versión electrónica] *Review of Research in Education* , 20, 3-56.
- Flores, M. C. G. (2004). De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. [Versión electrónica] *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* , 36 (3), 37-68.
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., y Windler, R. (1999). *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Hiebert, J., Gallimore, R., y Stigler, J. W. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would it Look Like and How Can We Get One? [Versión electrónica] *Educational Researcher* , 31 (5), 3-15.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Pinnegar, S., y Carter, K. (1990). Comparing Theories from Textbooks and Practicing Teachers. [Versión electrónica] *Journal of Teacher Education* , 41 (1), 20-27.

Sargent, T., & Hannum, E. (2009). Doing More With Less. Teacher Professional Learning Communities in Resource-Constrained Primary Schools in Rural China. [*Versión electrónica*] *Journal of Teacher Education* , 60 (3), 258-279.

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México:Autor.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. [*Versión electrónica*] *Educational Researcher* , 15 (2), 4-14.