



SABERES DOCENTES EN EL NIVEL PREESCOLAR. DEL ESTADO DEL ARTE A LA DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Rosa Lilian Martínez Barradas
Doctorado en Educación. Segundo semestre
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Vida cotidiana, contexto, agentes e interacción en la práctica docente.

Porcentaje de avance: 25%.

Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado.

Resumen:

Los saberes docentes son términos fundados en el racionalismo, así lo declaran Tardif, (2010) y Gauthier (1997) quienes son reconocidos como dos de sus principales representantes. Se parte de una indagación documental que sirvió de apoyo para la creación del estado del arte de la investigación “Los saberes docentes en el nivel preescolar y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje”. Se reconoció el término: conocimiento del profesor (teacher knowledge) representado por Shulman (1986, 1987, 1989, 2005). Ambos constructos derivan del interés por conocer qué hace el docente durante sus intervenciones, cómo lo hace y porqué, lo cual permite analizar las propias prácticas y plantear distintas tipologías de saberes que al categorizarse podrían apoyar a la mejora de la enseñanza en distintos niveles educativos. Se discute sobre las diferencias entre lo que Tardif y Gauthier proponen para estudiar el saber docente y acercarse a los profesores y los planteamientos de Shulman. Tales diferencias permitieron transitar a la definición de un nuevo objeto de estudio. El análisis de los conceptos partió de la definición que hace Vargas-Guillén (2006) sobre “conocer” y “saber”.

Palabras clave: conocimiento del profesor, saber docente, definición objeto de estudio.

Introducción

Durante décadas se ha considerado a la figura del docente como uno de los principales actores en la creación de ambientes que garanticen procesos de aprendizaje efectivo en las aulas de los diferentes niveles educativos. Es así como apoyados en tratar de conocer más sobre él es que algunos investigadores empiezan a cuestionarse sobre qué es lo que hacen, cómo se desempeñan al impartir una clase, qué es lo que les hace tomar ciertas decisiones y actuar de cierta manera durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, Shulman (1986) se cuestiona incluso cómo es que el docente ha sido evaluado en el último cuarto del siglo XIX y durante el siglo XX y bajo las respuestas halladas empieza a construir ciertos conceptos que determinan al docente y lo que debería saber de manera básica y en su expertise, así surge el conocimiento básico del profesor, del cual emergen 7 categorías.

Bajo una postura similar, Gauthier, (1997) y Tardif (2010) empiezan a indagar sobre el docente y sus prácticas, se cuestionan si es que existen marcos de referencia que permitan concebir aquello que un docente debe saber, ya que consideran que a veces dichos marcos suelen ser rígidos e inflexibles con el riesgo de coartar la creatividad y capacidad de innovar o atender imprevistos por sólo apearse a lo que se le está demandando. Ellos también consideran que en muchas ocasiones dichos marcos suelen ser rebasados porque no responden a las condiciones y demandas de los contextos en donde el docente se desempeña.

Es así como se distinguen dos conceptos: conocimiento del profesor (Shulman) y saber docente (Gauthier y Tardif) y como parte de los resultados del estado del arte se transita de un anteproyecto de investigación titulado: "La relación docente-aprendiz. El papel que juegan los saberes" al proyecto de la investigación "Los saberes docentes en el nivel preescolar y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje". Uno de los elementos que permitió llegar a esta definición fue el de tratar de responder si existía alguna diferencia de origen conceptual en el tratamiento de cada términos por parte de sus representantes. Resolver dicho dilema permitió a la investigadora a cuestionarse con cuál o cuáles autores se identificaba más y así definir el referente teórico en el cual se posicionará la investigación: el saber docente planteado por Tardif (2010).

En este escrito se dará a conocer cómo se llegó a la definición del actual objeto de estudio y cuáles son los aportes teóricos que haber estudiado a Shulman, Gauthier y Tardif le han dejado con referencia a los saberes docentes.

Se elige a Tardif como el autor en el cual se fincará principalmente la investigación. Partir de este referente permitió determinar algunos criterios para diseñar la estrategia metodológica. Es así como la investigación partirá de las siguientes preguntas y objetivos:

Preguntas de investigación:

¿Qué saberes docentes emergen en las aulas de educación preescolar?

Preguntas secundarias

¿Qué saberes pone en juego el docente durante el inicio, desarrollo y cierre de una mañana de trabajo?

¿Cómo son acogidos los saberes de los aprendices durante la mañana de trabajo?

¿Qué saberes docentes promueven y movilizan los saberes de los niños?

¿Qué saberes docentes emergen durante las mañanas de trabajo en las distintas modalidades en la educación preescolar: rural, urbana y urbano-marginada?

Objetivo general:

Reconocer los saberes docentes que emergen en las aulas de educación preescolar

Objetivos particulares:

- Identificar el tipo de saberes docentes que se ponen en juego durante el inicio, desarrollo y cierre de una mañana de trabajo
- Evidenciar cómo son acogidos los saberes de los aprendices durante los distintos momentos de una mañana de trabajo.
- Identificar los saberes de los docentes y caracterizarlos según la modalidad educativa dentro de la cual se desarrollen: rural, urbana y urbano-marginada.

Desarrollo

El marco teórico referencial para este análisis son los constructos: conocimiento del profesor (Shulman, 1986, 1987, 1989, 2005) y saber docente (Gauthier, 1997 y Tardif, 2010) y los conceptos “conocer” y “saber” planteados por Vargas-Guillén (2006).

El conocimiento del profesor es definido por Shulman como un conjunto de aspectos y habilidades que todo profesional de la educación debe tener para lograr que el estudiante comprenda y resuelva problemas, piense crítica y creativamente y sea capaz de aprender hechos, principios, reglas y procedimientos. Propone siete categorías que para él son los elementos mínimos que un docente debe tener:

1. Conocimiento del contenido
2. Conocimiento pedagógico general
3. Conocimiento curricular
4. Conocimiento pedagógico del contenido
5. Conocimiento de los aprendices y sus características
6. Conocimiento de los contextos educativos
7. Conocimiento de los fines, propuestas, valores en los campos de filosofía e historia.

Gauthier, escribe un libro en colaboración con Desbians, Malo, Martineau y Simard en 1997, donde reconocen al saber docente como todo aquello que sucede en la enseñanza, pero analizado desde el seguimiento de quien enseña, lo que hace y cómo lo hace (Gauthier et al. 1997).

Tardif (2010) declara que el saber docente es aquel que el profesional de la educación puede reconocer, explicar y argumentar. Aprecia en el docente a la persona, al ser social y emotivo que responde a lo que los contextos en donde se desenvuelve le van demandando, reconoce que el saber docente se funda en interjección entre el ser y el hacer

Para poder definir el aporte teórico más conveniente para guiar la investigación antes citada y el objeto de estudio, se consideró necesario valorar si los planteamientos de Shulman (1986, 1987, 2005) o el de Tardif (2010) y Gauthier et al. (1997) presentaban alguna divergencia de origen conceptual, para lo cual se siguieron los conceptos de Vargas-Guillén (2006, p. 6) quien reconoce que “el conocimiento es un equivalente a la relación causal en que se busca dar cuenta del porqué (del mundo, del funcionamiento del mundo y del sentido) y que el saber es la manera como los sujetos se representan así mismos y al mundo, del sentido del ser y del modo de realizarlos”.

Proceder metodológico

En función del objetivo que tiene esta investigación, se elige como metodología una de corte cualitativo dado que permite conocer, interpretar, comprender y analizar los saberes docentes que se generen a partir de las relaciones docente-aprendiz en las escuelas de educación preescolar.

Se considera pertinente el estudio de casos colectivo definido por Stake (citado en Díaz-Barriga y Luna, 2014) como aquel en el “que cada caso es un instrumento para aprender sobre el tema o la pregunta de investigación, y destaca el hecho de que se debe cuidar que exista una buena coordinación entre cada uno de los estudios individuales que conforman el caso” (p. 255).

Se recuperan los planteamientos de Balcázar, González - Arraita, Gurrola y Moysen, (2006):

1. Explicar las relaciones causales en los contextos en los que se desempeñan cada una de las docentes.
2. Describir los contextos de intervención.
3. Caracterizar la intervención que se realiza.

Se seleccionará un jardín de niños rural, uno urbano-marginado y uno urbano.

Participantes: En cada institución se elegirá a un docente bajo los siguientes criterios: antigüedad mínima 7 años y reconocimiento a su labor docente.

Técnicas e instrumentos

Observación participante: entendida como la intención de estudiar de manera profunda lo que tiende a encerrarse entre los muros y el estudio de la vida cotidiana de las organizaciones y grupos sociales que ocupan un lugar periférico en la sociedad, (Callejo, 2002). Se observarán las prácticas docentes para reconocer los saberes emergidos y cómo es que las educadoras los reconocen, argumentan, se hacen conscientes de ellos y sus implicaciones, Tardif (2010).

Habrará una fase exploratoria en donde se observarán algunas prácticas docentes, que no serán los casos definitivos, con la intención de reconocer lo que sucede y de ser necesario afinar la ruta metodológica.

La observación se realizará a través de registros descriptivos en notas de campo con apoyo de un formato, (Bertely, 2000). Se complementarán con audio y video grabaciones in situ.

Entrevista a profundidad, entendida como una confesión de la experiencia práctica, (Callejo, 2002, p. 416). Se partirá de datos generales y cuestionamientos que permitan conocer desde la voz de la educadora, cómo es que concibe los saberes docentes, cuáles son aquellos en los que justifica su labor, qué tan consciente es de su uso; cómo concibe a la educación y al niño preescolar, la planeación, la intervención y la evaluación.

Diario de la docente, para triangular la información y valorar si en este instrumento se evidencian los saberes docentes con los que interviene.

Relato biográfico para conocer cómo la docente recuerda haber vivido y la influencia de las estructuras sociales y políticas con las que ha coincidido, (Schriewer y Díaz-Agea, 2015).

Procedimiento

Para el procesamiento de datos, se hará uso de la codificación temática, las categorías saldrán de los indicadores para realizar la observación; así como aquéllos que guían la entrevista con el apoyo de una tabla de doble entrada para comparar los saberes derivados de las interacciones y contextos.

Se utilizarán grupos focales (Hamui-Sutton y Varela-Ruíz, 2012), al interior de cada una de las escuelas y la modalidad que representan para discutir acerca de los saberes docentes encontrados.

Discusión

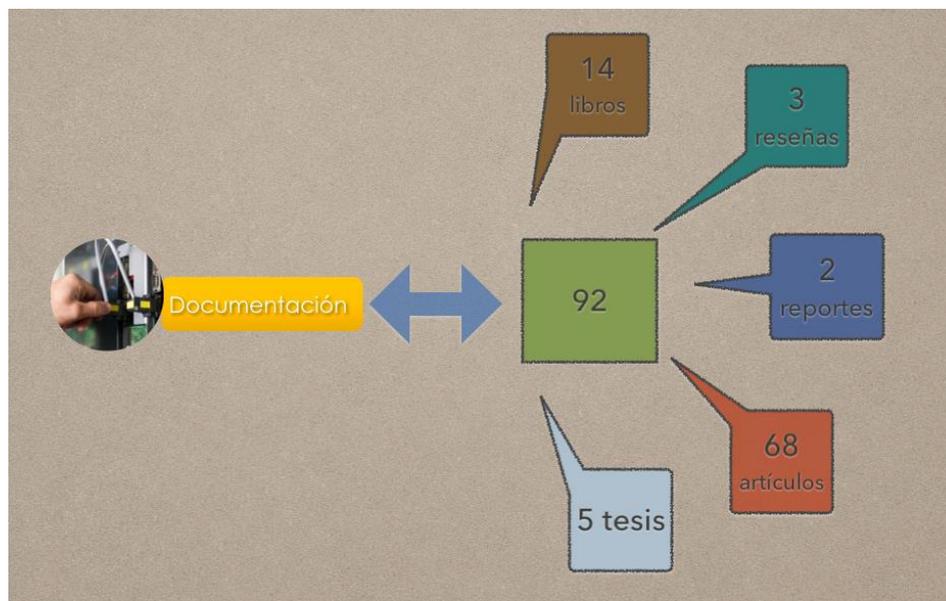
En el anteproyecto “La relación docente-aprendiz. El papel que juegan los saberes”, se pretendía analizar lo sucedido durante las interacciones llevadas a cabo por los docentes de educación básica al iniciar sus sesiones de clase; es decir, focalizar la mirada en las interrogantes o acciones con las que el profesor recupera las ideas previas de los niños, lo que algunos teóricos como Gallego, (1998) consideran un principio de intervención dentro de la educación infantil y de tal forma determinar si existía un diálogo entre los saberes docentes y los saberes del aprendiz.

Se partía de cuatro términos: saberes docentes, saberes del aprendiz, desde aquello que Piaget o Vygotsky reconocen como conocimientos previos; propensión para el aprendizaje, Calvo (2001) y educación básica. Se enunciaban dos autoras mexicanas que fueron consultadas en relación al concepto de saber docente: Rockwell, Mercado, Arteaga así como tres autores internacionales: Tardif, Cardona y Diaz Quero, se desconocía a Shulman y a Gauthier.

Estado del arte

Resultado de la búsqueda: 92 documentos clasificados en: 68 artículos de revista, 14 libros, tres reseñas, dos reportes de investigación y cinco tesis. Se identificó que en la actualidad existe una fuerte producción latina, se destaca Brasil con el 38%, México y Canadá con 18% y España con 15%. (Fig. 1)

Figura 1: Saberes docentes. Documentos encontrados



Se encontró que Estados Unidos ha escrito siete documentos, de los que se destacan cinco, cuatro escritos por Shulman -ya sea en colaboración o en individual- y uno elaborado por Zeichner, Tabachnick, y Densmore (1987) en el que se hace alusión al conocimiento del profesor, desde una postura ubicada en el reconocimiento total del quehacer del docente.

Se encontraron únicamente siete investigaciones sobre educación preescolar a nivel mundial, lo cual permite asumir la relevancia de investigar sobre saberes docentes al interior de las aulas en este nivel educativo.

La gran mayoría de los estudios se han desarrollado en el nivel superior, ya sea en la formación o actualización de docentes para mejorar la intervención dentro de las universidades sobretodo en el campo de la educación física o la salud.

Se seguirán retomando a los autores mexicanos planteados en el anteproyecto, debido a los aportes teóricos, contextuales y del manejo del tema en relación a los saberes docentes desplegados en la acción dentro de escuelas de educación básica: Ruth Mercado y Paola Arteaga por sus aportaciones a la educación básica: primaria y multigrado, (Mercado, 2012 y Arteaga, 2011).

Consideraciones finales

El análisis documental remitió a la lectura de las obras más representativas de Shulman, Gauthier y Tardif. El criterio para su selección fue: “obras más citadas en investigaciones recientes”, (últimos 10 años) El interés por conocer a profundidad si existiese una diferencia de origen conceptual en el manejo de los términos saber docente y conocimiento del profesor bajo la discusión entre los planteamientos de Vargas-Guillén (2006) conocer y saber, permitió la definición del objeto de estudio.

El término “conocimiento del profesor” planteado por Shulman (1986, 1987, 2005, 2005b) se enmarca por sus características dentro de lo que Vargas-Guillén (2006) reconoce como conocer, ya que plantea estructuras fijas, que se generan en el pensamiento y que son intemporales al no permitir que los contextos o movimientos históricos les afecten.

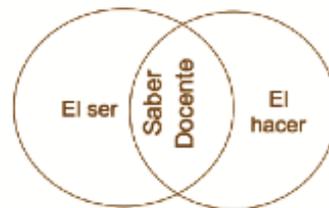
Shulman define dicho conocimiento entre aspectos básicos que demarcan el deber ser, plantea siete categorías como marcos de referencia que deberían ser adquiridos en los distintos momentos de formación. Sugiere propuestas curriculares y reformas educativas desde la adquisición del conocimiento base. Reconoce en el docente experto un modelo a seguir. Observa a la docencia como una profesión que si se hace partiendo del conocimiento base, permitirá la resolución de muchos problemas sociales, lo cual lo vincula directamente con la definición literal de Vargas-Guillén (2006, p. 6): “el conocimiento es un equivalente a la relación causal en que se busca dar cuenta del porqué -del mundo, del funcionamiento del mundo y del sentido-.

Por otro lado, los planteamientos de Tardif (2010) y Gauthier et al. (1997) disienten con Shulman, desde el momento en que se cuestionan si existen marcos de referencia inamovibles que puedan definir cuál es el conocimiento o el saber que el docente debiera tener, aunado a que toman en cuenta al docente como persona, todas sus experiencias son reconocidas como formativas que van determinando su ser docente y reconocen la importancia del contexto y la historicidad en el momento mismo en que el profesional de la educación se desempeña.

Por lo anterior se define como objeto de estudio a los saberes docentes de tres educadoras que laboren en instituciones educativas situadas en contextos rural, urbano-marginado y urbano. El análisis se enmarcará en la propuesta de Tardif (2010), dado que se estudiarán los saberes docentes desde lo que los casos a seguir puedan explicar y argumentar, partiendo del análisis de sus intervenciones, de las observaciones descritas en las notas del investigador y de lo que las transcripciones de los audio o videograbaciones aporten, así como el cruce con la información derivada de las entrevistas a profundidad y el diario de la docente.

El papel de la historia personal que genera al “ser docente” y del cual deviene el “hacer docente” son dualidades inseparables para este autor, (Fig. 2); por tanto, todo lo que tiene que ver con los saberes construidos a partir de su propia formación estudiantil y profesional, la formación curricular y su experiencia, serán referentes que permitirán estructurar las categorías de análisis para llevar a cabo la investigación situada en lo que suceda durante las jornadas de trabajo en las aulas prees-colares.

Figura 2: Dimensiones que constituyen el saber docente



Fuente: Contreras et al. (2017).

Es así como se llega a la elección del tema, lo cual permitirá a la investigadora seguir abonando en la construcción de este proyecto de investigación en los siguientes semestres de sus estudios doctorales.

Referencias

- Arteaga, P. (2011) Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/ Secretaría de Educación Pública.
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2006). *Investigación Cualitativa*. México: UAEM
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Calvo, C. (2001) Los niños y la propensión al aprendizaje. Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos - Santiago de Com-postela, Diciembre 2001 Comunicaciones World Association of Early Childhood Educators. Recuperado de <http://www.waece.com> - info@waece.com
- Callejo, J. (2002) Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Especialidad Salud Pública*, 76(5) 409-422
- Contreras, E., Cortés, A., Daza, O., Martínez, R., Sánchez, T. y Rivera, G. (2017) *La tutoría como estrategia para la formación inicial de educadoras*. México: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Díaz-Barriga, A. y Luna, A. (2014) *Metodología de la investigación educativa*. México: Ediciones Díaz de Santos y Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Gauthier, C., Desbians, J-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997), Pour une théorie de la pédagogie. *Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Canadá, Les Presses de l'Université Laval.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales en Investigación en educación médica, 2(1), 55-60. México: UNAM/Elsevier

Mercado, R. (2012). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. 2ª Ed. México: Fondo de Cultura Económica.

OCDE (2012) México -Nota País-Resultados de PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA (2012). Recuperado de www.oecd.org

Schwab, J. (1983). The practical four: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13 (3), 239-265.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2),4-14. Recuperado de: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En Merlin C. Wittrock, (Ed.), *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós Educador

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.

Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

Vargas-Guillén, G. (2006). *Tratado de epistemología. Fenomenología de la ciencia, la tecnología social*. 2a. Ed. Colombia: Sociedad de San Pablo.

Zeichner, K., Tabachnick, R. y Densmore, K. (1987). Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In James Carlderhead, (Ed.), *Exploring teachers thinking*. London: Cassell.