

UNA APROXIMACIÓN DIDÁCTICA AL ESTUDIO DEL SABER ENSEÑADO EN EL ACTO DIDÁCTICO. SEGUNDA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

El saber enseñado se materializa principalmente a través de la comunicación didáctica permitiendo la interacción entre los docentes y los alumnos. La presente investigación se centra en el estudio del saber enseñado por el docente en el acto didáctico, analizando el discurso en su ámbito lógico demostrativo y las proposiciones en él inmersas. El sustento teórico se realizó sobre la base de: la epistemología, la comunicación y la transposición didáctica. Se empleó la modalidad cualitativa – etnográfica, cuya población estuvo constituida por los docentes de 5to. y 6to. grado de educación básica, seleccionándose una muestra intencional de 8 docentes. La triangulación múltiple permitió el análisis individual, social e interactivo de cada discurso. Entre los resultados se destaca las distorsiones existentes entre el discurso empleado por el docente (saber enseñado) y lo expresado en el texto escolar (saber a enseñar).

Palabras clave: Discurso. Transposición Didáctica. Saber a enseñar - Saber Enseñado. Vigilancia Epistemológica.

INVESTIGACIÓN

Autora:

Dra. Jenniz La Madriz*

jenniz_lamadriz@hotmail.com

*Dra. Ciencias de la Educación.
Magíster Orientación
de la Conducta.
Lic. Educación Especial.

Prof(a). Métodos de Investigación I,
Ciclo Básico - FACES
Universidad de Carabobo

Prof(a). Postgrado Especialización
en Educación Inicial,
Planificación y Evaluación Escolar.
Universidad Santa María
Sede - Valencia.
Miembro del Centro de
Investigación Ciset - UC.

A DIDACTIC APPROACH TO THE STUDY OF KNOWLEDGE TAUGHT IN THE DIDACTIC ACT. SECOND LEVEL OF BASIC EDUCATION (MIDDLE SCHOOL)

Abstract

The knowledge taught is materialized mainly through didactic communication which permits the interaction between teachers and students. The present research is focused on the study of the knowledge taught by the teacher in the didactic act, by analyzing the discourse in its demonstrative logical context, and the proposals immersed in it. The theoretical basis was established on the principles of: the epistemology, the communication and the didactic transposition. The methodology used was the qualitative– ethnographical modality; the population was constituted by the teachers of the 5th. and the 6th. grades of the Middle School Level, and the sample comprised 8 teachers intentionally selected. Multiple triangulation allowed the individual, social and interactive analysis of each speech. Among the results, it is important to mention the existent distortions between the discourse used by the teacher (knowledge taught) and what is expressed on the textbook (knowledge to be taught).

Key words: Speech, Didactic, Transposition, knowledge taught - knowledge to be taught, Epistemology Surveillance.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se conciben a través de una relación didáctica: docente - alumno - saber, en donde el docente, a través de la comunicación, estructura el marco particular en el cual habrá de desplegar la enseñanza, es decir, el conjunto sistemático de principios y procedimientos para impartir el conocimiento de los contenidos programados.

En este sentido se puede resaltar, que la comunicación verbal y muy especialmente la oral merece una atención especial en las instituciones educativas, no sólo por su frecuencia de uso, sino porque la tradicional falta de sistematización de los procesos y formalizaciones de la enseñanza en este campo, exige un innovador esfuerzo en el estudio de la comunicación en el contexto educativo. (Reyzábal, 1993: 26).

La idea anteriormente expuesta, ha sido motivo de preocupación de algunos investigadores, Estacio y Cordido (1989), Arreguin (1983), los cuales han determinado que dado el caso especial de la forma de comunicación que se

establece en el aula, la han llamado comunicación didáctica, la cual se convierte en el mecanismo principal que promueve el aprendizaje. Tomando como referencia la definición anterior, se puede establecer que la comunicación didáctica se materializa en la praxis educativa, en gran parte a través del discurso didáctico, el cual es considerado por Gallego (1997), como el constructo descriptivo – explicativo del objeto de conocimiento, es decir, de la transformación intelectual, la auto modificación de la estructura de conciencia de los estudiantes, al interior de un saber concreto.

De acuerdo a lo expuesto, es importante considerar que el saber del maestro puede estar formado por conocimientos adquiridos de su formación inicial, en su recorrido profesional, como también en su contacto con otros profesionales, especialistas, representantes y alumnos, e incluso por sus vivencias y experiencias personales. Todo ello conforma lo que Tardif, Lessard y Lahaye, (1991) denominan cultura docente, así para estos autores, el saber docente es un conjunto de representaciones a partir de las cuales los profesores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones.

Dicha cultura es evidenciada por Salgueiro (1998), al señalar:

La práctica educativa no es el producto de saberes eminentemente académicos, ella se encuentra bajo el influjo de una serie de creencias provenientes del contexto en el que está inmerso el educador, de allí que la misma está cargada de movimientos ideológicos y configuraciones mentales subjetivas. (p. 39)

En este orden de ideas y parafraseando a Héller, (1972), es oportuno acotar, que el saber cotidiano acoge ciertas expresiones científicas, pero no el saber científico como tal. Cuando un conocimiento científico cala en el pensamiento común, el saber habitual lo asimila englobándolo en su propia estructura.

Chevallard, (1991), en su teoría de la transposición didáctica, la cual define como la serie de transformaciones que experimenta un saber, (para convertirse en objeto de enseñanza), establece tres tipos de saberes: el saber erudito, el saber a enseñar y el saber enseñado. El primero se refiere al creado por la comunidad científica, el segundo relativo a lo que designa el sistema educativo, a lo que se debe enseñar, establecido en los programas y textos educativos respectivos y el tercero, el saber del docente o saber enseñado, el cual es el que ciertamente se enseña en clases.

Si consideramos que este saber enseñado se materializa principalmente a través de la comunicación didáctica y muy particularmente a través del discurso oral, el lenguaje constituiría el instrumento esencial en el campo de interacción

comunicacional, permitiendo la relación entre los individuos mediante la transmisión o intercambio de ideas y situaciones académicas, es evidente que dicho saber es muy complejo debido a los diferentes tipos de saberes que convergen en él. Es innegable entonces, la influencia que pudiese tener el conocimiento cotidiano en el acto didáctico, ya que forma parte del saber docente.

Partiendo de lo anteriormente planteado, la presente investigación está centrada en el estudio del saber enseñado por el docente en el acto didáctico, para ello nos proponemos observar el discurso del docente analizando el ámbito lógico demostrativo de las proposiciones en él inmersas, para identificar los diferentes tipos de saberes implícitos en este discurso, y así poder explicar la génesis del saber enseñado, su naturaleza, su contenido y su proceso de desarrollo.

En consideración a la problemática planteada, se presentan las siguientes interrogantes:

- 1.- ¿Cuál es la génesis y estructura que presenta el saber enseñado por el docente, durante el acto didáctico?
- 2.- ¿En el discurso empleado por el docente, podrían producirse distorsiones en el saber enseñado, manifestándose una banalización del saber a enseñar?
- 3.- ¿El discurso didáctico del docente, se presenta como una banalización del saber a enseñar?

En concordancia con las interrogantes esta investigación focaliza su estudio en el discurso del docente cuando se encuentra en situación de clases, así como en las transformaciones que realiza al saber a enseñar, de las diferentes áreas académicas: Lengua y Literatura, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, Matemática, y Ciencias Sociales, para hacerlo enseñable, lo cual permitirá hacer un análisis a dicha transformación cuando ella se presenta sujeta a sus concepciones propias o personales. El estudio aquí propuesto fue realizado en las Escuelas Municipales de Valencia Edo. Carabobo, adscritas a la Alcaldía de Valencia, con los docentes de quinto y sexto grado (segunda etapa de educación básica), para el período escolar 2002 – 2003.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Diseñar un modelo del funcionamiento del saber enseñado por los docentes, durante el acto didáctico, para docentes de quinto y sexto grado de educación básica.

Objetivos Específicos

- 1.- Interpretar, a través del análisis del discurso del docente, la génesis y estructura que presenta el saber enseñado durante el acto didáctico.
- 2.- Describir de qué manera el saber enseñado por el docente, está influenciado por sus conocimientos personales.
- 3.- Analizar la banalización del saber a enseñar efectuado en el discurso didáctico, empleado por el docente.
- 4.- Elaborar un modelo de funcionamiento del discurso didáctico, que facilite el proceso de transposición didáctica del saber enseñado por los docentes.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Tres aspectos básicos justifican la presente investigación, en primer lugar analizar si el proceso que el docente realiza para transformar el saber a enseñar en saber enseñado, está fundamentado en la manera cómo concibe las formas de construcción de esa disciplina, sus formas particulares de pensamiento, la formación recibida, y su relación con el saber científico. En segundo lugar, permitirá dilucidar si los conocimientos personales del docente (sus concepciones), influyen en la manera como él asume el saber y lo transforma, para convertirlo en objeto de enseñanza. Como tercer elemento esencial, está el hecho de que en Venezuela son pocas las investigaciones realizadas sobre el proceso de la transposición didáctica, con relación al saber que comunica el docente y la influencia que puedan tener las concepciones propias de éste, en el saber enseñado al educando, lo cual además de ser novedoso dará aportes teóricos y didácticos importantes para la práctica pedagógica docente, proporcionando un modelo que desarrolle competencias comunicativas, como resultado del proceso de indagación, análisis y reconstrucción de la realidad observada.

BASES TEÓRICAS

Transposición didáctica.

Para la década de los años 80, la Escuela Francesa de la Educación Matemática, concentra la organización de investigadores y profesores franceses en una comunidad que discute, comparte e investiga conjuntamente las restricciones presentes en el alumno, en el aprendizaje de las matemáticas. Este grupo de investigadores y profesores parten de una hipótesis constructivista según la cual el alumno construye su propio significado del conocimiento matemático a partir de un conflicto cognitivo y en interacción con su entorno. Este esfuerzo investigativo reflejó que es necesario buscar compatibilidad entre el sistema educativo y la sociedad, ya que existen restricciones ideológicas entre los actores del proceso didáctico: saber - alumno - profesor. Para 1985 Chevallard introduce un concepto fundamental en la escuela francesa, «La transposición didáctica», el cual permitió comprender la diferencia entre el conocimiento matemático (cultural) y el contenido de lo que se enseña.

La teoría expuesta por Chevallard evidenció que el origen del problema radica en que no es posible reproducir en el salón de clases el contexto original en el que se creó el conocimiento matemático (saber erudito), por su alta complejidad en el que fue creado, siendo ésta la razón que pueda generar diferencias entre el conocimiento cultural y el conocimiento personal del alumno. En tal sentido, llegó a la conclusión que dado a que no se puede hacer una transcripción textual del conocimiento matemático, con ese alto grado de complejidad científica, era necesario hacer una transformación de ese conocimiento en un contenido para enseñar. A este proceso lo denominó transposición didáctica, en donde la intervención del docente será altamente valiosa, ya que el centro del éxito del proceso de transposición didáctica radica en el diseño y control de los procesos didácticos por parte del profesor.

La teoría de transposición didáctica es aquella que pone en evidencia como punto fundamental la legitimación de los contenidos de la enseñanza y la diferencia entre el saber enseñado y el saber erudito que lo legitima, legalización que fue puesta de manifiesto por Chevallard (1991), al explicar la diferencia existente entre el saber erudito y el enseñado, la cual puede verse como una primera transposición externa del saber sabio al propiamente enseñado que figura en los currículos y una segunda transposición interna que va del contenido a enseñar al saber enseñado en la que participa el docente.

En este mismo orden de ideas, y parafraseando a Robles (2001), se definen los tipos de saberes que intervienen en el proceso de transposición didáctica:

Saber Erudito o producido en el campo de la ciencia.

Es el saber que se genera en el interior de las comunidades científicas, tiene como característica fundamental que va dirigido a una clase elitesca (científicos, humanistas o artistas), cuyo lenguaje es completamente técnico, complejo y manejado sólo por los científicos de dicha comunidad, lo que impide que sea enseñado tal como fue estructurado por los científicos, por lo que necesita de mecanismos precisos de transformación para sacarlos del conocimiento erudito y asegurar su inserción en el sistema didáctico. Por la complejidad de este saber se amerita una transformación para poder ser enseñado y es aquí donde surge la intervención del sistema social de enseñanza o sistema educativo (Ministerio de Educación, y Deportes), haciendo que exista compatibilidad entre el saber erudito y el entorno social educacional.

Representación gráfica del proceso de transformación:



El saber a enseñar.

Aquí se produce lo que denominaremos intervención del sistema social de enseñanza. El saber científico (erudito), como ya se dijo, necesita de ciertos mecanismos precisos para extraerlo del dominio de la comunidad científica y asegurar su incorporación en el acto de enseñanza. Es en este momento donde la intervención de los especialistas, supervisores, técnicos educativos del Ministerio de Educación, se hará presente con la finalidad de seleccionar entre los conocimientos históricamente acumulados, aquellos que tengan pertinencia con la formación de los alumnos (saber de referencia), para ubicarlos de manera estructurada y lógica en los programas del sistema educativo. Esta transformación se conoce como «saber a enseñar».

Gráficamente:



El saber enseñado.

Nuevamente ocurre una intervención, que en este caso es responsabilidad del maestro, una vez que se establece la noosfera del saber a enseñar, es decir, el lugar en donde se articulará el conocimiento entre el sistema educativo y el entorno social, para la selección de los objetos a enseñar. En tal sentido, el

saber a enseñar es sometido por el docente a un proceso de transformación, que hace que una cosa sea el saber reseñado en los programas y otra sea el saber transformado en objeto de enseñanza en el aula, ya que es innegable que la formación recibida por el docente tiene influencia en lo que enseña. El docente adapta el saber a enseñar según sus propios conocimientos y representaciones, además de tomar en consideración las diversas edades e intereses de los alumnos, sin caer en la banalización del saber, este proceso de transformación realizado por el docente es el saber enseñado.



Siendo la transposición didáctica una teoría que estudia las coacciones que pesan sobre el saber enseñado y hace la distinción del saber a enseñar, se plantea la siguiente interrogante: ¿el docente toma en cuenta la vigilancia epistemológica, en la transposición didáctica que él realiza del saber enseñado, cuando dicho saber es contenido del programa que maneja en clases?

En función de la interrogante y parafraseando a Hurrell (1999), son tres los elementos a examinar para entender lo planteado: **(1)** El docente que enseña una disciplina científica tiene un marco teórico amplio, clarificado y consciente de la epistemología. **(2)** Ese docente que efectúa una transposición didáctica de las teorías o contenidos del programa (para convertirlos en contenidos a enseñar), puede no ser cuestionada o vigilada epistemológicamente. y **(3)** Si la ciencia es una actividad que tiene como objetivo la resolución de problemas, el docente realiza la transposición didáctica consciente de esto, en el manejo de su discurso.

En la revisión bibliográfica que se ha realizado para profundizar sobre el docente y la transposición didáctica, se ha encontrado el interesante análisis hecho por Chevallard 1991, (citado por Hurrell, 1999), en donde afirma: «el docente no percibe espontáneamente este proceso, ni le presta especial atención, el docente en su aula de clases instituye una normativa didáctica que tiende a construir un objeto de enseñanza como distinto al objeto que da lugar, sin asumir la responsabilidad epistemológica de este poder creador». (p. 4)

Partiendo del supuesto de que no siempre los profesores tienen claras sus concepciones sobre la ciencia y sobre cómo deben enseñarla, se impone una cuestión de coherencia, «vigilar nuestras propias concepciones» sobre la teoría científica, tomando en cuenta que el docente al enseñar hace una transposición del programa, siendo éste concebido como un curso de estudio, como un cuerpo organizado de conocimiento que se transmite sistemáticamente. Las teorías científicas son totalidades estructuradas, los

estudios de epistemólogos como Lakatos, (1983) Kuhn (1971) y Laudan (1990) demuestran de manera convincente que esto es así, de hecho no se puede obviar la variable histórica para comprender los pormenores de la ciencia. La noción misma de paradigma se fundamenta en este carácter estructural: un paradigma está compuesto por supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adoptan los miembros de las comunidades educativas, que el docente no puede excluir a la hora de manejar lo epistemológico al transformar o adaptar el saber para ser enseñado, ya que los conceptos sólo adquieren significado preciso en el contexto de una teoría coherentemente estructurada, es decir, la transposición de un mismo término puede ser entendido de manera muy diferente según el punto de vista en el que lo ubiquemos, porque adquiere significado específico en el marco de una estructura teórica.

El conocimiento científico sufre transformaciones al convertirse en contenido de enseñanza, para aceptar dicha afirmación, Chevallard (1991), nos remite a la distancia que separa el pensamiento científico o erudito del saber enseñado. Para hacerlo objeto de enseñanza el conocimiento se transforma en verdaderas creaciones didácticas, en donde el saber propio del docente juega un papel importante, porque en su creación pedagógica, en el ámbito escolar, el saber científico se presenta en una versión educativa que se denomina contenido a enseñar, que corre el riesgo de deformar la cultura científica, mientras más se aleja de lo epistemológico, si se considera la dimensión científica como eje del currículum, en este sentido, es oportuno retomar el postulado de Dewey, donde considera al currículum como un proyecto integrador orientado a desarrollar modos de pensamiento reflexivo sobre la naturaleza y la experiencia del hombre.

En tal sentido, Artigue (1990), al referirse al análisis epistemológico con relación al mundo de la enseñanza, hace una serie de reflexiones interesantes que es pertinente reproducirlas, textualmente expresa:

En esta dirección, de la vigilancia epistemológica, de la toma de distancia con respecto al objeto de estudio, el análisis epistemológico permite también al especialista en didáctica tomar las medidas de las disparidades que existen entre el saber erudito y el saber enseñado.
(pp 4 –5)

De esta forma, se considera de fundamental importancia la toma de conciencia de la transposición didáctica por el docente, la cual debería derivar en una vigilancia «epistemológica» no sólo llevada a cabo por los especialistas en didáctica, sino abordada por los propios enseñantes de la ciencia específica. Sería un ejercicio indispensable para el docente, para no distorsionar el

conocimiento científico que pasaría a ser irreconocible cuando hace la transposición didáctica del currículum.

Siendo conscientes del fenómeno de transposición, se considera que los contenidos de una materia deben conservar las características de «estructura propia» del conocimiento científico, si bien no se habla de trasladar la misma estructura de la ciencia al aula, por lo menos el docente debe tomar en cuenta su carácter estructural, su capacidad organizativa y de evidenciar las relaciones entre sus conceptos, según la concepción del currículum como experiencia, abordando consideraciones más humanas que hacen énfasis en los contenidos de enseñanza significativos, pero no alejados de lo epistemológico.

Desde el enfoque de la transposición didáctica, cabe decir que el objeto del saber es internalizado por la conciencia de los alumnos, en la medida que dicho conocimiento exista en el campo de la experiencia de los agentes de enseñanza, es decir, cuando el objeto del saber se presenta como útil para la efectividad del sistema didáctico. En tal sentido, tendrá que incluir las nociones del área de conocimiento y la utilización de un lenguaje comprensible, en donde, el campo del saber sabio, y el campo del saber a enseñar, no presenten un alto grado de distanciamiento, sino un adecuado nivel de representación, proporcionando su definición o el poder reconstruirla a partir del objeto de estudio, demostrar sus principales propiedades, reconocer el uso del mismo, un cierto número de ocasiones, tomando sentido dentro del contexto social – cultural, para ser aceptado como objeto de enseñanza. Visto de esta forma, se puede suponer que no es sencillo para el docente la elaboración de su discurso, resultando más complejo cuando realiza la transposición didáctica del saber a enseñar en saber enseñado y comunicarlo de forma tal que el objeto de enseñanza no sufra alteraciones o distorsiones significativas que puedan causar errores conceptuales en el educando, ya que educar no es sólo decir cosas, porque el sistema didáctico docente - alumno- saber, es la base de la transposición didáctica. En tal sentido, la comunicación, como principal herramienta del docente, debe ser asumida tal cual como será el objeto de conocimiento que comunicará con su discurso a los educandos, propiciando que el saber enseñado aparezca conforme al saber a enseñar.

La perspectiva que tenga el docente sobre la comprensión de la ciencia y la respectiva selección del contenido de enseñanza, se verá afectada en la medida en que el docente se encuentre excesivamente aferrado a sus concepciones, o a la forma particular como él concibe las formas de construcción de esa disciplina o ciencia que transformará, en saber enseñado, efecto que es evidenciado en el proceso que realiza el docente en la reducción de la terminología, la simplificación y las argumentaciones personales del saber que someterá a consideración del alumno, como objeto de conocimiento.

Lo dicho anteriormente se reviste de gran importancia si se considera que el maestro no sólo enseña una asignatura o unos contenidos contemplados en el programa, sino que también enseña una concepción de la disciplina o ciencia que será asumida por el alumno como verdadera. Lo mismo ocurrirá con la forma cómo asume esos conocimientos y los transforma en objeto de enseñanza, tal como lo expresa Gallego (1997), considerando que el acto pedagógico que se desprende del discurso del docente se halla primero en la mente del pedagogo, antes de ser una concreción de la realidad, y que dicho discurso no se valida a sí mismo, o por sí solo, ya que es necesario que se constituya en demostración, que sea elevado a una categoría que pueda ser contrastado con las proporciones hipotéticas a partir de las cuales se formuló, diseñó y ejecutó, si no surgen contradicciones en el contexto real se convalidará en la interacción saber – epistemología, como resultado del conocimiento y así la investigación superará la preparación de una actividad didáctica, con el sólo fin de ser dictada.

La transposición didáctica analiza el sistema de relación alumno – docente – saber, como algo que significa no sólo decir cosas, que se constituirán en objeto de enseñanza, ya que busca la esencia del objeto de conocimiento real, cuya existencia es independiente de la persona que lo transformará en un contenido de aprendizaje.

TRATAMIENTO METODOLÓGICO

Tipo de Investigación

En consideración al planteamiento, la presente investigación se encuentra sustentada en el tipo de investigación que utiliza el método etnográfico, básicamente en los procedimientos de observación y descripción de la relación ternaria docente – alumno – saber, en especial en el proceso de comunicación didáctica y las transformaciones del saber a enseñar, en saber enseñado evidenciado en el discurso docente, lo que permite una reconstrucción analítica para interpretar el sistema didáctico. En segunda instancia, la investigación se presenta de forma descriptiva ya que la misma busca interpretar significados e interacciones de las acciones humanas (docentes), para estudiar la situación social – educativa, la cual se considera contextualizada al tomar en cuenta el sistema escolar.

Diseño de la Investigación.

En virtud de que los estudios cualitativos presentan cierta amplitud y flexibilidad en el diseño que abordan, se utilizó el método de investigación etnográfico, ajustado a la propuesta de Wilcot (1993):

- 1.- Acceder, mantener y desarrollar una relación con las personas generadora de datos.
- 2.- Emplear variedad de técnicas para recoger el mayor número de datos, aspectos que redundarán en la validez y fiabilidad del estudio, (notas de campo, triangulación múltiple).
- 3.- Permanecer en el campo el tiempo suficiente para asegurar una interpretación concreta y objetiva de los datos o sucesos observados.
- 4.- Utilizar teorías y conocimientos para guiar e informar las propias observaciones, lo que permitirá desarrollar categorías de observación específicas, redefinir el tema y depurar el proceso de estudio.

Población

Escuelas adscritas a la Alcaldía de Valencia, las cuales se encuentran ubicadas en la zona Sur del Municipio Valencia, Edo. Carabobo, dicha población está conformada por 40 docentes, tanto del turno de la mañana, como de la tarde.

Cuadro 1

Distribución de la Población

PLANTEL	GRADOS		CANT. DOCENTES
	5to.	6to.	
Rafael Saturno Guerra	4	4	8
Jacinto Lara	1	1	2
Santa Ana	2	2	4
Antonio José de Sucre	4	4	8
Antonio Pérez Romero	2	2	4
La Marquera	2	2	4
Balbino Bolívar	1	1	2
Lomas de Funval	4	4	8
TOTAL			40

Fuente: La Madriz J. 2003

Muestra.

A los fines de constituir la muestra se precisó la misma bajo los criterios de selección intencional:

1. Vinculación: los docentes que se seleccionaron para la muestra, poseen experiencia docente mínima de tres años, en las Escuelas Públicas Municipales ya mencionadas.

2. Diversidad: los docentes que conformaron la muestra, poseen grado de instrucción superior (Licenciados en Educación), en diferentes menciones: Literatura, Matemática, Orientación, Ciencias Sociales.
3. Motivación: los docentes que integraron la muestra, permitieron la grabación del discurso voluntariamente, sin mostrar resistencia o rechazo.
4. Implicación: son docentes que imparten clase en 5to. Y 6to. Grado de educación básica.

Cuadro 2

Conformación de la Muestra

PLANTEL	CANTIDAD DE DOCENTES
U. E. ANTONIO PEREZ ROMERO	2
U. E. I. LOMAS DE FUNVAL	2
U. E. SANTA ANA	1
U. E. BALBINO BOLIVAR	1
U. E. ANTONIO JOSE DE SUCRE	2
TOTAL	8

Fuente: La Madriz J. 2003

Técnica de recolección y análisis de la información

En concordancia con el tipo de investigación etnográfica, se empleó la observación, la cual permitió conocer qué hechos son comunes en el sistema didáctico, y las respectivas notas de campo. Se empleó el audio o grabación, el cual permitió recoger información del discurso empleado por el docente, en su actividad de clases, para su posterior análisis de contenido, contrastando lo dicho por el docente y lo referenciado en el libro o texto que emplea para dar el contenido programático. En tal sentido, se consideró para el análisis: a) el aporte de la información ha de ser la necesaria para la comprensión del objeto de estudio, b) que permita conceptualizar, categorizar, encontrar relaciones y evidencias sobre el objeto de estudio y c) aporte una descripción densa, exhaustiva del contexto y el contenido del discurso con el fin de establecer correspondencia. La técnica de la grabación permitió realizar una categorización codificada de las unidades seleccionadas, es decir las frases del discurso, permitiendo un proceso interpretativo de contraste con el texto o libro que emplea el docente, para obtener las principales estructuras significativas del material codificado, con un nivel aceptable de objetividad, fiabilidad y validez.

Para el análisis de la información se empleó la triangulación múltiple que, como lo expone Bisquerra (1989), permite emplear más de un nivel de análisis,

entre ellos: análisis individual, social e interactivo, con el apoyo de un libro de códigos cualitativos en donde se empleó las letras del alfabeto de forma ascendente: **A, B, C, D, etc.**, para tener una forma de precisar la presencia o ausencia de los aspectos a investigar, según sus indicadores (unidad de análisis), ya que dichos códigos tienen como función poner de manifiesto algunas características no observables directamente, pero que pueden ser inferidas a partir de sus particularidades. En tal sentido:

- 1.- La unidad de análisis debe considerar un carácter contrastable que permita establecer las diferencias entre los discursos analizados: debe tener invariantes que permita la comparación coyuntural, tipo de discurso y tema.
- 2.- La unidad de análisis debe permitir extraer las inferencias necesarias para el análisis de cada discurso, así como lo ocurrido en el contexto pedagógico.
- 3.- En el análisis del contexto pedagógico: discurso del docente – saber a enseñar – saber enseñado, la unidad de análisis debe evitar la dispersión, desfocalización de la investigación.

Cuadro 3
LIBRO DE CÓDIGOS PARA EL ANÁLISIS

Unidad de Análisis	Categoría	Código / Literal
Saber Enseñado	Vigilancia Epistemológica	A
	Vocabulario Científico	B
	Vocabulario Cotidiano	C
	Interacción Vocabulario científico – Vocabulario cotidiano	D
	Distanciamiento	E
	Saber a Enseñar – Saber Enseñado	
	Influencias de las Concepciones del Docente	F
	Distorsiones del Saber a enseñar	G
	Conocimiento Académico	H
	Conocimiento Cotidiano	I
Banalización del Saber Enseñado	Confluencia Saber Académico – Saber Cotidiano	J
	Carencia de profundidad conceptual	
	Discurso sustentado con base en la experiencia docente	K
	Reduccionismo en la estructura de contenido del saber a enseñar en el saber enseñado	L
		M

Fuente: La Madriz J. 2003

Presentación y discusión de los resultados:

Cuadro 4

Unidad de análisis: Saber Enseñado

Docente / Discurso	UNIDAD DE ANALISIS		Código / Literal
	Saber Enseñado	Saber a Enseñar	
1 / 1	La sangre es un líquido rojo viscoso, que quiere decir grueso.	La sangre es un líquido rojo viscoso (espeso)	F - G - J
2 / 2	El 90% de agua cubre las tres cuartas partes del planeta y que en ella se encuentran muchos recursos naturales y minerales que son explotados por el hombre para su beneficio y bienestar, tenemos el caso de la pesquería.	El 90% de agua cubre las tres cuartas partes del planeta y que en ella se encuentran muchos recursos naturales y minerales que son explotados por el hombre para su beneficio y bienestar, tenemos el caso de la pesquería. (Pesca).	F - G - J
3 / 3	Salud podríamos decir que es equilibrio, decimos que la salud necesariamente tiene que ser un equilibrio en ciertos aspectos físicos, mentales, psicológicos.	Salud, estado en que el ser orgánico ejerce normalmente todas sus funciones.	F - G - J
5 / 5	Impacto ambiental efecto que provoca la acción de la persona sobre el medio ambiente.	Impacto ambiental efecto desfavorable que produce el hombre sobre el medio ambiente.	F - G - J
6 / 6	El SIDA: Esta enfermedad puede contagiar más al hombre.	El SIDA se transmite a través de la sangre, por contacto heterosexual u homosexual.	F - G - J
7 / 7	La Bandera: Su forma es horizontal porque sus franjas están ubicadas de forma recta a lo largo.	Horizontal: disposición de la línea que se encuentra en dirección de derecha a izquierda o viceversa.	F - G - J
8 / 8	La idea principal va acompañada de otras ideas que se denominan, que sirven de acompañamiento o completación de la idea principal o explicación de la idea principal, son las ideas secundarias o de ejemplo con relación a la idea principal.	Cada párrafo tiene un propósito definido, como ofrecer una aclaratoria, una explicación, dar un ejemplo etc. De la misma forma cada párrafo tiene una idea principal y generalmente algunas ideas de apoyo que la sustentan.	F - G - J

Fuente: La Madriz J. 2003

En el análisis realizado tomando en consideración la unidad de análisis Saber Enseñado, se observa que en los discursos: 1, 2, 3, 5, 6, 7 y 8 presentan distanciamiento entre el saber a enseñar y el saber enseñado, ya que se evidencia la utilización de frases, vocablos, términos, que producen una diferencia conceptual entre lo expuesto en los textos escolares y el discurso docente, se evidencia el empleo de términos que corresponden más a las concepciones del docente sobre la disciplina que enseña, que a la estructura de contenido del texto escolar, se observa confluencia entre el saber académico y el saber cotidiano en donde se producen distorsiones del saber a enseñar, específicamente en la sustitución de términos de carácter científico por aquellos de uso común que no están a la paridad de significación, lo que denota carencia de vigilancia epistemológica.

Conclusiones del estudio:

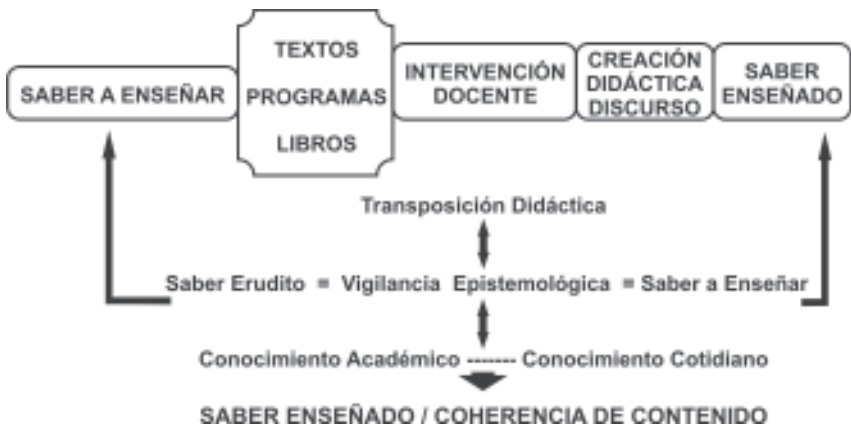
Partiendo del análisis realizado en la investigación, se puede concluir con respecto al saber enseñado, que el docente se aleja de un modelo adecuado para la creación didáctica de su discurso en tanto que descuida por un lado, la vigilancia epistemológica del saber a enseñar y por el otro, no respeta la estructura de contenido del saber a enseñar en el saber enseñado, ya que si bien se acepta que es difícil transferir la complejidad del saber erudito al educando, no es menos cierto que debe mantenerse la coherencia existente entre el saber erudito – el saber a enseñar y el saber enseñado, lo cual contribuirá con una producción didáctica ajustada al objeto de conocimiento, la cual puede visualizarse de la siguiente forma:



Fuente: La Madriz J. 2003

Propuesta: Modelo de Funcionamiento del Saber Enseñado en el Acto Didáctico.

El modelo de funcionamiento para la transposición didáctica del saber, posibilita al docente la siguiente reflexión: el saber enseñado debe estar lo suficientemente integrado con el saber académico, como para que sea reconocido y validado por los docentes y por otro lado, debe estar lo suficientemente lejos del saber banalizado o cotidiano, pero sin perder contacto con éste, por lo que la vigilancia epistemológica haría posible la compatibilidad entre saber a enseñar y saber enseñado.



Fuente: La Madriz J. 2003

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arreguin, J. (1983). *Sistemas de Comunicación y enseñanza*. México. Editorial Trillas.
- Artigue, M. (1990). *Epistemologie et Didactique. En Recherches en Didactique des Mathematiques*. México. Grupo Editorial Iberoamericana.
- Bachelard, G. (1982). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Buendia Leonor, Colas Pilar y Fuesanta Pina. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Mcgraw-Hill/Interamericana de España, S.A. U.

- Chevallard, Y. at Johsua, M. (1991). *La Transposition Didactique. Du savoir, savant an savoir enseigné. La Pendié sauvage*. Editions – France.
- Estacio, E. y Cordido I. (1989). *La Comunicación Didáctica*. Venezuela. Pedagógico de Caracas.
- Gallego, Rómulo. (1997). *Saber Pedagógico*. Bogotá – Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Goetz, J. y LeCompte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata/MEC.
- Héller, A. (1972). *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista*. Barcelona: Grijalbo.
- Hurrell, S. (1999). *Transposición Didáctica*. (On-line). Disponible en: www.avizora.com/publicaciones/pedagogia/textos/epistemologia.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de la Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1983). *La Metodología de los programas de investigación científica*. Madrid, España: Ediciones Alianza.
- Laudan, L. (1990). *La ciencia y el relativismo*. Madrid. España. Ediciones Alianza.
- Reyzabal, Maria V. (1993). *La Comunicación Oral y su Didáctica*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Robles, A. (1997). *La vidéo comme support didactique en physique. Intepretation microscopique d'un phénomène macrocopique: la propagation du son*. Tesis para optar al título de Doctor en Didáctica de las ciencias. Defendida en la Universidad Claude Bernard. Universidad Lyon 1. Francia.
- Salgueiro, A. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. España. Ediciones Octaedro.
- Tardif, M.; Lessard, C. y Lahaye, L. (1991). *Os profesores face al saber: esboco de uma problemática do saber docente*. Teoría E Educacao, 4 Brasil. (Publicación Original en Francés 1991).