

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO
DE BÁSICA PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE NARRACIÓN

NANCY VIVIANA RINCÓN CORREDOR
CÓDIGO 2012287653



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2016

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO
DE BÁSICA PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE NARACIÓN

NANCY VIVIANA RINCÓN CORREDOR
CÓDIGO 2012287653

Tesis presentada como requisito para optar al título de Magister en
Educación

Director:
Doctor
GERARDO PERAFÁN ECHEVERRI

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2016

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Ciudad y fecha (Día, mes, año)_____

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado en maestría de profundización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE NARRACIÓN
Autor(es)	Rincón Corredor, Nancy Viviana
Director	Dr. Perafán Echeverri, Gerardo Andrés
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016.114 P.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras claves	CONOCIMIENTO PROFESIONAL, SABERES ACADÉMICOS, SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA, GUIONES Y RUTINAS, TEORÍAS IMPLÍCITAS, NOCIÓN DE NARRACIÓN.

2. Descripción
<p>La presente investigación se titula "EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE BASICA PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE NARRACIÓN", pertenece al programa de la Maestría en Educación, que a su vez está adscrita a la línea de investigación El conocimiento y las epistemologías del profesor, del grupo INVAUCOL de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.</p> <p>De este modo, la investigación que se desarrolló y cuya memoria aquí se presenta, centra</p>

su interés en identificar y caracterizar por medio del estudio de caso, el conocimiento profesional específico de los docentes de básica primaria asociado a la noción de narración, para ello se abordan: los saberes académicos, saberes basados en la experiencia y los guiones y rutinas y las teorías implícitas.

Se parte del principio de que el docente aporta en la construcción del conocimiento gracias a la preparación académica que recibe en su proceso de formación, al bagaje profesional que le aporta la experiencia en su trabajo, gracias también a las estrategias que elabora para guiar el conocimiento, a su lenguaje corporal y al manejo propio que le da a la información que guía y comparte.

3. Fuentes

Primarias:

Observación participante, entrevistas, estimulación del recuerdo, audio y video de las unidades de clase.

Secundarias:

Wittrock, C. M. (1989). La investigación sobre la enseñanza, I Enfoques, teorías y métodos. Barcelona. Paidós Educador.

Jackson P. (1998). La vida en las aulas. (5º reimpresión). Madrid: Morata.

García, J. E. (1998). Hacia una teoría alternativa de los contenidos escolares. Sevilla: Diada Editora S.L.

Perafán, G. A. (2004). La Epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá: UPN.

Shulman, L. (1986). Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza La Investigación

Chevallard, Y. (1997). La Transposición Didáctica. Del saber Sabio al saber enseñado. Buenos Aires. Aique

Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Paidós

Perafán, G. A. (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá. Impresión Arte.

4. Contenidos

El presente trabajo investigativo se desarrolló en 8 capítulos donde: en el primer capítulo, se encuentra una presentación del problema que permitió llevar a cabo este trabajo; en segundo lugar, se encuentra la justificación; luego en tercer lugar, los objetivos, después, en cuarto lugar, encontramos el marco referencial, el cual nos permite sustentar la presente investigación, presentando un recorrido histórico de la línea de investigación del conocimiento profesional del profesorado en la enseñanza; siguiendo el orden, en quinto lugar, encontramos el capítulo de la metodología que se aplicó en el desarrollo de la presente investigación “cualitativo/interpretativo con estudio de caso múltiple”; en el sexto capítulo, se encuentra el análisis e interpretación de la información recogida de las diferentes fuentes; en séptimo lugar, se presenta el capítulo de conclusiones y, finalmente, la bibliografía y los anexos.

5. Metodología

La presente investigación está inscrita dentro de la metodología de corte cualitativo/interpretativo con enfoque de estudio de caso múltiple, donde se pretende interpretar y construir significados a partir del sentido que le han asignado los profesores de básica primaria a la noción escolar de narración.

La investigación se desarrolló con dos profesores de básica primaria, docentes del Distrito Capital.

Dentro de las técnicas e instrumentos de recolección de la información aplicados encontramos: 1) La observación participante, durante 10 sesiones de clase, el instrumento utilizado fue el Protocolo de Observación, Perafán (2011, 2015); al igual, se realizaron grabaciones de video y audio; 2) La técnica de Estimulación del Recuerdo; estas sesiones fueron grabadas en audio y video 3) La Entrevista Semiestructurada, grabada en audio; 4) Análisis de Documentos Institucionales. Posterior a esto, el proceso de análisis de la información se realizó por medio del Analytical Scheme, elaborado por Peráfan (2012,2015). Posteriormente, durante el desarrollo de la interpretación se realizó un proceso de triangulación, partiendo de algunas premisas teóricas y epistemológicas que permitieran atribuir sentido a las realidades observadas.

6. Conclusiones

Luego de realizado el análisis de los datos recolectados y su respectiva triangulación, se constata la presencia de los diversos saberes que integran el conocimiento profesional del profesorado de básica primaria, asociado a la noción de narración (saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas), que parten del discurso que maneja el profesor.

El conocimiento profesional específico del profesorado de básica primaria, asociado a la noción escolar de narración, es un conocimiento dotado de sentido, que se nutre de lo

cotidiano y de significantes, acordes al contexto, constituido por saberes de carácter explícitos (saberes académicos y saberes basados en la experiencia) e implícitos (guiones y rutinas y teorías implícitas) que se conjugan o entrelazan en el dispositivo discursivo que trae consigo el maestro.

El conocimiento que posee el profesor de básica primaria es un proceso de cohesión y armonía, cargado de sentido, que se entreteje con el fin de motivar y generar espacios donde el sujeto aprendiz co-nace, junto con la noción escolar de narración.

El profesorado de básica primaria construye un conocimiento asociado a la noción escolar de narración por medio del dispositivo discursivo que está colmado de figuras literarias como: metáforas, relatos, hipérbolos, comparaciones, modelaciones, imágenes y prácticas implícitas, que ponen de manifiesto la intencionalidad del maestro de construir conocimiento dentro del aula y de devenir sujeto.

El conocimiento profesional del profesor tiene su fundamento en su formación académica, sus prácticas pedagógicas, su historia de vida, las teorías que viajan por el inconsciente colectivo de la institución, el contexto en el que se encuentra inmerso, que tejen una red de relaciones en pro de la construcción de conocimiento.

El maestro no se concientiza que construye un conocimiento y que, como tal, es un trabajador de la cultura, digno de ser reconocido.

Finalmente, la noción escolar de narración construida por los profesores de primaria, para ser enseñada, puede entenderse como un dispositivo semántico que promueve en el aula un sujeto narrador diverso, instituido como emoción y vivacidad, discernimiento, gusto literario, imaginación, disposición subjetiva y sentido del ser y del hacer.

Elaborado por	Nancy Viviana Rincón Corredor
Revisado por	Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

Fecha de elaboración del resumen:	03	mayo	2016
-----------------------------------	----	------	------

Manifiesto que este trabajo es original y que soy la titular de los derechos de tesis de grado para optar por el título de Magister en educación y que las fuentes empleadas para su conceptualización han sido referenciadas.

AGRADECIMIENTO Y DEDICATORIA

Iniciaré por dar gracias a quien hace posible el suceder de todos los acontecimientos en esta vida “Dios”, quien me ha permitido tantas aventuras y experiencias.

Agradezco la vida a mis padres a quienes amo infinitamente y que han sido forjadores de la mujer que soy hoy en día.

Agradezco a mis familiares y amigos, que han estado siempre presentes para dar una mano amiga cuando se necesita.

Agradezco a todos los profesores que he podido disfrutar y de ellos aprender, aunque en muchas ocasiones en su momento parecían la piedra en el camino, pero que hoy en día veo como esa piedra que me ha ayudado a forjar.

Agradezco a mis compañeros de trabajo y en especial a las profesoras Derly y Amanda por que sin su ayuda este trabajo no hubiese sido posible.

Y por último y muy importante agradezco infinitamente a ese ser que Dios puso en mi camino para que me tomara de la mano y me ayudara a construir mi proyecto de vida, ese gran tesoro que es mi familia, a él doy mi amor y todo lo que soy y agradezco enormemente cada detalle, cada palabra y cada gesto con el que me hace saber que cuento con él, a mi esposo Javier y por supuesto a mis dos hijos quienes me dieron ánimo en cada etapa de esta ardua tarea.

Dedico este trabajo de tesis a todos y cada uno de mis seres amados pero especialmente a Dios, quien me ha dado muestras de su amor en cada etapa de mi vida.

Dedicada a: DIOS, JAVIER, THOMAS,
JERÓNIMO, ARCADIO Y BEATRIZ.

NANCY VIVIANA RINCÓN CORREDOR

ÍNDICE GENERAL

Presentación.....	15
1. PROBLEMA.....	17
1.1. Formulación del problema.....	17
2. JUSTIFICACIÓN.....	19
3. OBJETIVOS.....	20
3.1. Objetivo general.....	20
3.2. Objetivos específicos.....	20
4. MARCO REFERENCIAL.....	21
4.1. Conocimiento del profesor.....	21
4.2. Recorrido histórico de la investigación de la enseñanza.....	22
4.2.1. Enfoque conductista.	22
4.2.1.1. El programa Proceso-producto.....	22
4.2.1.2. Programa de Investigación: Tiempo de Aprendizaje académico.....	24
4.2.2. Enfoque cognitivo. Cognición del profesor y mediación de la enseñanza.....	25
4.2.3. Enfoque alternativo y las investigaciones acerca del conocimiento del profesor..	27
4.2.3.1. Programa Ecología del aula.....	28
4.2.3.2. Conocimiento práctico del profesor.....	29
4.2.3.3. Conocimientos base para la enseñanza.....	31
4.2.3.4. El conocimiento del profesor como yuxtaposición de saberes.....	32
4.2.3.5. Sobre el conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas.....	36
4.2.3.6. El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares.....	39
5. METODOLOGÍA.....	41
5.1. Una introducción a la metodología de las investigaciones cualitativas de la	

enseñanza.....	41
5.1.1. De los participantes en esta investigación.....	41
5.2. Caracterización de la investigación.....	41
5.2.1. Investigación de tipo cualitativo-interpretativo.....	41
5.2.2. Enfoque estudio de casos.....	42
5.3. Instrumentos de recolección de información.....	43
5.3.1 Observación participante.....	44
5.3.2. Protocolo de observación de clase.....	44
5.3.3. Técnica de estimulación del recuerdo.....	45
5.3.4. Registro de clase en audio.....	46
5.3.5. Registro de clase en video.....	46
5.3.6. Transcripción de audio y video.....	46
5.3.7. La historia de vida.....	47
5.3.8. Entrevista semiestructurada.....	47
5.4. Instrumentos de interpretación de datos:el Analytical Scheme.....	48
5.4.1. Análisis y organización de la información.....	48
5.4.2. La interpretación en el marco de la investigación.....	49
5.4.3. La triangulación.....	49
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	51
6.1. Los saberes académicos (SA) y su estatuto epistemológico fundante: La transposición didáctica asociado a la noción escolar de narración.....	51
6.1.1. La metáfora del uso del libro como emoción y vivacidad en la construcción de la noción escolar de narración.....	53
6.1.2. La metáfora de la interpelación al otro entendida como discernimiento, en el proceso de construcción de la noción de narración escolar	56
6.2. Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: La práctica profesional asociados a la noción escolar de narración.....	60
6.2.1. El relato y el tono de la voz en la lectura de cuentos como incitación a lo imaginario, en la construcción de la noción escolar de narración	61

6.2.2. La hipérbole de las expresiones cariñosas y de motivación en el aula como incitación al gusto literario, que permite la edificación de la noción de narración en la escuela.....	64
6.3. Guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida, asociados a la noción escolar de narración.....	68
6.3.1. La metáfora del orden como disposición subjetiva en la construcción de la noción escolar de narración.....	68
6.3.2. La metáfora de la revisión exhaustiva e individual como sentido del ser y del hacer, que aporta sentido en la construcción de la noción escolar de narración.....	73
6.4. Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: el campo cultural institucional asociado a la noción de narración escolar.....	77
6.4.1. La metáfora de la inclusión educativa y social como diversidad narrativa posible, en la enseñanza de la noción escolar de narración.....	79
6.4.2. El símil de la lectura grupal y en voz alta como magia que favorece la emergencia del sujeto narrador en la construcción de sentido de la noción escolar de narración.....	82
6.5. Integración de los saberes en la noción escolar de narración del proceso de básica primaria.....	86
7. CONCLUSIONES.....	90
8. BIBLIOGRAFÍA.....	91
ANEXOS.....	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Grafica No. 1.	22
Grafica No. 2 El conocimiento de los profesores.	35
Grafica No. 3 El conocimiento de los profesores.	37
Grafica No. 4 La trasposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos de los profesores.	40
Grafica No. 5	49
Grafica No 6.....	89



EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE NARRACIÓN

Presentación

Este trabajo pretende dar a conocer y hacer explícito el conocimiento profesional específico que los docentes de básica primaria han construido, asociado particularmente a la noción de narración; mediante la estrategia de estudio de caso colectivo, en el marco de la investigación interpretativa. Se ubica en la línea de investigación *epistemologías y conocimiento del profesor* desarrollada por el grupo Investigación por las Aulas Colombianas "INVAUCOL" de la Universidad Pedagógica Nacional.

Se asume como una de las categorías centrales, para esta investigación, la noción de *Conocimiento Profesional Docente como un Sistema de Ideas integradas* (Perafán 2004) y, más concretamente la categoría *Conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares* (Perafán, 2011, 2012, 2013,2015). Por otra parte, se aborda desde la perspectiva teórica y metodológica interpretativa que reconoce la importancia de trabajar la atribución de sentido que el sujeto-profesor hace a su acción pedagógica.

Para tal fin, se realizó un proceso de observación al trabajo que los docentes aplicaron en el aula, buscando identificar elementos en su enseñanza, como el discurso, las prácticas propias, el lenguaje verbal, gestual y corporal; es decir, tanto lo implícito como lo explícito, y evidenciar, así, cómo, en el desarrollo de las clases, se lleva a cabo la integración compleja de los saberes prácticos, los guiones y rutinas, las teorías implícitas y los saberes académicos; todos los anteriores, asociados a la noción de narración.

Este informe de investigación de maestría se ha organizado en cinco capítulos: el primero presenta una aproximación general a la línea de investigación de la Maestría en la cual se inscribe la Tesis, además de los objetivos, la justificación y el planteamiento del problema. El segundo, el marco referencial, expone la historia de la línea del pensamiento y el conocimiento del profesor. En el tercer capítulo, se aborda la metodología, el enfoque utilizado y la descripción de los instrumentos utilizados en la investigación. En el cuarto, se presentan los análisis e interpretaciones realizadas en el proceso, mediante los cuales se construyeron algunas categorías que, a juicio de la investigadora, fueron reiterativas en el discurso del profesor en el aula. A partir del proceso de construcción de las categorías aludidas, se logró evidenciar cada uno de los cuatro saberes que conforman el conocimiento profesional del profesor: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas, y teorías implícitas, respecto de la noción de narración. En el último capítulo, se dan a conocer las conclusiones, algunas recomendaciones, la bibliografía y los anexos considerados de importancia para la investigación.

1. PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En el área de lengua castellana/español se aborda la *narración* como parte de un proceso de desarrollo de secuencias lingüísticas o visuales, fundamentales para alcanzar procesos mentales que permitan referir apropiadamente la información que procesamos. Por otra parte, es claro que la narración constituye un aspecto de la comunicación, aspecto que se da en el lenguaje. Dado lo anterior, es claro que el lenguaje es fundamental en la comunicación y, por lo tanto, en la educación. Ahora bien, compartir el mismo idioma no garantiza necesariamente tener buenas habilidades comunicativas; hoy más que nunca, estamos rodeados de diversos lenguajes y difícilmente apropiamos sus mensajes implícitos; se hace necesario descifrar las intenciones que estos conllevan.

Teniendo en cuenta lo anterior, abordar el estudio del idioma es pertinente, ineludible y necesario; particularmente, adentrarse en el tema de la narración resulta apasionante. El escenario para esta investigación es inmejorable, se cuenta con la orientación del profesor del área y, en este caso, con estudiantes de básica primaria, la ocasión permite retroceder en el tiempo y entregarse a experiencias casi de primer orden como pensar, reír, jugar, y así, recrear momentos gratos de la niñez.

Desde el punto de vista de esta investigación, los docentes de básica primaria han creado la noción de narración como objeto de enseñanza en la escuela, se han valido de variados componentes discursivos para orientar sus propósitos y alcanzar las metas, con ello han sumado en la construcción de un lenguaje propio, en establecer rutas variadas para llegar al punto concertado y todo ello se constituye en elementos que respaldan esta investigación.

En consecuencia, se pretende identificar y rastrear el conocimiento específico que los profesores de básica primaria han construido en torno a la noción de "narración", como elemento importante de la dimensión comunicativa que fortalece la apropiación de la lengua, el desarrollo de los imaginarios, los procesos de socialización y potencia la labor del docente del área de español, quien gana en torno a las reflexiones de sus experiencias pedagógicas.

Con base en lo anterior, la investigación inicia con la siguiente pregunta: ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesorado de básica primaria asociado a la noción de narración?

2. JUSTIFICACIÓN

Existen razones para abordar el conocimiento específico del profesor; una de ellas es el escaso reconocimiento a los profesionales de la educación, al punto de quedar perdidos en el mapa de territorios de las profesiones, por otra parte otra se les desconoce como productores de conocimiento y se les encasilla como cuidadores o recreadores con perfil bajo, de ahí que en muchos campos no se acepte su aporte en la construcción de conocimientos, se valoran sí los aportes de las ciencias duras desconociendo el profesionalismo que se ha alcanzado en territorios de la educación.

Desde la línea de investigación sobre el conocimiento profesional del profesor, se busca favorecer el papel que desempeña el docente en la construcción de conocimiento, reivindicar su labor y visibilizar los procesos que se dan en el ejercicio de construir y compartir el conocimiento en la interacción con los sujetos.

Abordar el conocimiento profesional del docente de básica primaria, asociado a la noción de narración permite evidenciar la integración compleja de saberes (saber académico, saber basado en la experiencia, historia de vida y teorías implícitas), adentrarse en donde se fundan los saberes propios del maestro, de sus intenciones ajustadas a lo propio del saber escolar en la noción de narración, de las maniobras que, con alto grado de creatividad y conocimiento, le permiten recrearla para alcanzar los objetivos planteados; todo lo anterior en un escenario interesante, que a diario presenta variables, que justamente, son las que enriquecen la vida al interior de la escuela.

De tal modo, se aspira contribuir al reconocimiento del profesor de básica primaria como “un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias para su desarrollo profesional” (Perafán 2004, p.44). Además, se considera que sus pensamientos influyen y determinan su conducta, mediando sus acciones en el aula.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Identificar y caracterizar el conocimiento profesional específico del profesor de básica primaria, asociado a la noción de narración.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar y caracterizar el saber académico que posee el profesor de básica primaria, asociado a la noción de narración.
- Identificar y caracterizar los guiones y rutinas que posee el profesor de básica primaria, asociado a la noción de narración.
- Identificar y caracterizar los saberes basados en la experiencia que posee el profesor de básica primaria, asociado a la noción de narración.
- Identificar y caracterizar las teorías implícitas que posee el profesor de básica primaria, asociadas a la noción de narración.
- Identificar y caracterizar la integración de los cuatro saberes (guiones y rutinas, teorías implícitas, saberes académicos, saberes basados en la experiencia), que fundamentan el conocimiento profesional del profesor de básica primaria, asociados a la noción de narración.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1 Conocimiento del profesor

En este capítulo, se parte del conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas (Perafán, 2004), se reconoce como un terreno fértil y se configura como una respuesta alternativa válida que posiciona y fundamenta la acción del profesor como un profesional constructor de saberes.

En este sentido, se muestran los diferentes enfoques epistemológicos y metodológicos por los que ha pasado la pregunta por el conocimiento del profesor y su enseñanza, hasta lo que actualmente se denomina conocimiento profesional docente específico, planteado por Perafán (2011, 2013, 2014, 2015) y que se constituye en la base epistemológica y metodológica de esta investigación, que tiene como propósito contribuir a posicionar al profesor como un profesional que construye conocimiento con el cual educa.

Es así que, desde la línea del Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas, se viene demostrando, a través de investigaciones acerca del conocimiento profesional específico que han construido los profesores, como se puede evidenciar en Espinosa (2013); Tinjacá (2013); Barinas (2014); Reina (2014); Barraza (2014), Perafán, Sánchez, Castillo, Barinas, Reina, y Neusa (2014) y Silva (2015), que el profesorado ha construido un cuerpo de conocimientos con los que educa, demostrando así que, no son los de las disciplinas, y atienden a la construcción del conocimiento profesional del profesorado.

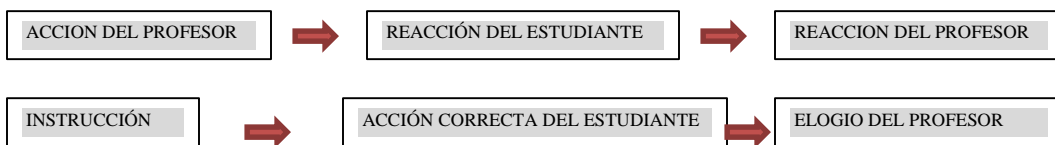
Para conocer cómo se ha llegado a este nivel de desarrollo en la profundización acerca del conocimiento del profesor, se hace necesario hacer un recorrido por la historia de las investigaciones que han llevado a cabo en este campo.

4.2 Recorrido histórico de la investigación de la enseñanza.

4.2.1 Enfoque conductista.

4.2.1.1 Programa proceso-producto

En un principio, todas las investigaciones que se ocupaban del proceso enseñanza-aprendizaje se limitaban a observar, analizar y estudiar los productos que, luego de un proceso largo de tiempo, se obtenían; este programa de investigación recibió el nombre de PROCESO – PRODUCTO. Dada la tendencia de hacer investigación acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera empírica, donde se trataba de hallar las acciones efectivas de los que se consideraban profesores excelentes para luego copiar dichas estrategias, enseñarlas a los demás profesores, en el entendido que el conocimiento era posible de ser transmitido; se toma el proceso como la manera que el docente imparte sus indicaciones dentro del aula y el producto, las reacciones que genera el estudiante a partir de estas indicaciones. Este programa tenía como base el presupuesto de las relaciones dadas entre el profesor y el alumno, donde la calidad de la educación se medía a través de test estandarizados que tenía por objetivo medir el grado de memorización de los contenidos dictados. Es importante anotar que estas observaciones tienen como instrumentos de recolección de datos unas escalas estandarizadas donde se debían encasillar los aspectos observados (instrucción directa, enseñanza activa, tiempo de tarea)



Grafica No.1

Podemos atribuirle como acierto a este programa de investigación (que en su momento comenzó dando un giro importante en la forma de hacer investigación educativa), atreverse a salir del laboratorio y acercarse a la realidad educativa, ya que se realizaban las observaciones de forma directa sobre el contexto del acontecer dentro del aula y su funcionalidad de forma natural' al igual, en su momento, este programa sirvió como insumo para la formulación de teorías y políticas que promovieran la calidad de la educación ya que éste respondía a las

perspectivas de ese momento, daba réplica a la metodología de estímulo-respuesta (toda acción tiene una reacción).

Luego de analizar y estudiar los resultados que se habían obtenido de dicho proceso surgen también algunas críticas a este modelo, ya que los resultados no fueron los esperados' se decide, entonces, complementar con tiempo y dedicación a los alumnos los procesos de apropiación de los diferentes contenidos; y es de allí que las políticas educativas cambian incrementando las horas que los estudiantes deben permanecer dentro de las instituciones, el tiempo para cada clase también aumenta, con el fin de mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas que se aplicaban y que se tenían como referente en la evaluación del proceso de enseñanza. -según Coleman está basada en el input -output de función de la producción desconociendo los datos sobre los hechos reales de la vida del aula.

Este programa de investigación, con el paso del tiempo y los cambios intempestivos de la naturaleza de la educación, va perdiendo la fuerza que tenía ya que comienza a verse como netamente descriptivo y correlacional, y que deja por fuera del estudio algunas variables que terminan siendo determinantes, como por ejemplo, el tipo de población objeto de estudio, el contexto (Dunkin y Biddle,1974) .

En general, este programa de investigación fracasó debido a que los resultados obtenidos por unos profesores con un tipo de estudiantes, no daba el mismo resultados con otros profesores ni otros grupos de estudiantes.

Por tanto, en la década de los 70, surge la necesidad de hacer investigación de los procesos de enseñanza, pero que sean más reales; es decir, que se tuviera como punto de partida las diferentes realidades del aula.

4.2.1.2 Programa de Investigación: Tiempo de Aprendizaje Académico T.A.A.

“El TAA sigue siendo una variante mediacional de la investigación del proceso/ producto, más orientada hacia la explicación.” Shulman (1979)

Este programa se basó esencialmente en el tiempo de dedicación a la labor del estudiante’ es, entonces como, partiendo del programa anterior, se percibe que falta tiempo para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes, esto determina ampliar los tiempos de tarea de los estudiantes (repetición=aprendizaje) y se tienen como banderas las características o destrezas que ellos debían tener (capacidad, aptitud y perseverancia), basadas todas en tiempo, conjugadas con la calidad de la instrucción dada por el profesor. Las destrezas anteriormente mencionadas, se pueden definir de la siguiente manera: la aptitud, como la cantidad de tiempo que requiere determinado discente para lograr cierto nivel de apropiación y desenvolvimiento en una determinada destreza; la oportunidad de aprender en términos de la cantidad de tiempo dedicada de un profesor al impartir cierta tarea a un alumno en particular y la perseverancia, también en términos de tiempo que un estudiante dedica a dominar esa determinada tarea.

En este programa se cursaron de manera cualitativa los términos capacidad (tener en cuenta los diferentes modos de aprendizaje con relación al objetivo propuesto para la clase) y calidad (cabida de la instrucción dada de responder a las capacidades del estudiante a quien va dirigida), de las instrucciones impartidas por un profesor en un acto educativo, dando otro paso hacia el estudio más humano y real en el campo educativo, girando un poco más la balanza hacia los estudios del actuar del profesor y las implicaciones en la calidad de la educación.

Aún el T.A.A. (Tiempo de Aprendizaje Académico), presenta varias dificultades y no se desliga por completo de los programas que lo antecedieron; una de las más significativas es que no se tienen criterios claros para estudiar la calidad de la instrucción dada por el profesor, aún la concepción del estudiante es pasiva; y se sigue concibiendo solamente los hechos ocurridos dentro del aula para analizarlos de forma desligada y sólo pretende explicar la vida dentro del salón de clase.

Berliner (1979), “expresa que los programas de investigación de la enseñanza que se basaron en el paradigma proceso-producto eran deficientes, dado que no estudiaban todas las variables que se presentan en la realidad de un aula de clase y desconoce de manera certera cual sería el tiempo adecuado para el aprendizaje ya que la adquisición del conocimiento en el aula es el resultado de un proceso.”

4.2.2. Enfoque cognitivo. Cognición del profesor y mediación de la enseñanza.

Desde el enfoque cognitivo, las investigaciones acerca de la enseñanza dieron un giro significativo, en tanto que se separan de las que dan cuenta del aprendizaje de los estudiantes, se enfocan en estudiar las operaciones mentales de orden superior de los profesores, lo que significa que el programa está, básicamente, centrado en el estudio de la educación, pero desde la panorámica del profesor y que se vio altamente influenciado por corrientes como la psicología y la sociología (Doyle, 1977).

Se puede decir que la teoría cognitivista supera a la teoría conductista, porque se parte de teorías y no ya únicamente de la práctica empírica; además, de acuerdo con Martín del Pozo (1994) se separan las investigaciones relacionadas con la enseñanza de las del aprendizaje, porque se comprende que, de manera diferente, se dan los procesos de comprensión, de análisis e interpretación, de acuerdo al desarrollo mental-cognitivo y biológico de las personas, como también lo plantea Piaget en su teoría del aprendizaje. Se podría decir, además, que se vuelve al estudio de la mente, y se ahonda en aspectos puntuales de la cognición del ser humano en relación con la manera como se da el procesamiento de la información en las máquinas, estableciendo comparaciones con éstas, de acuerdo con del Pozo (2006); desde esta perspectiva y, a mi modo de ver, la base de las investigaciones está dada por el estudio en relación con la mente de las personas, pero separadas del mundo en el cual se encuentran inmersas, porque no tiene en cuenta la cultura, las cosmovisiones, la intersubjetividad como base del desarrollo humano.

Y es, desde este paradigma cognitivista, que se inician las investigaciones acerca del pensamiento del profesor, como lo referencia Perafán (2004), y las primeras indagaciones que se

hacen están relacionadas con qué piensa el profesor (Gimeno y Pérez, 1988). Aunque la obra de Jackson (1968), denominada “La Vida en las Aulas”, fue escrita antes del auge del enfoque cognitivista, éste sirvió como puerta de partida a las reflexiones y argumentaciones para cambiar el rumbo de las investigaciones que, hasta entonces, se venían realizando desde el paradigma conductista.

Shulman (1975) así lo ratifica, la obra “La Vida en las Aulas” deja planteada la necesidad de comprender cómo piensan los profesores al momento de enseñar, haciendo una fuerte crítica a la enseñanza eficientista, que buscaba leyes a partir de la observación de fenómenos cuantificables, medibles y posibles de ser multiplicados en las aulas, y se pasa a preguntar por lo que ocurre en la mente de los profesores en relación con la enseñanza.

Se le reconoce a Shulman (2005) como el que abre el abanico de posibilidades para que se empiece a indagar por el “Pensamiento del Profesor”. A partir de este viraje en las investigaciones, se encuentran investigaciones como las de Shulman y Elstein (1975) que dan cuenta acerca de opiniones sobre críticas y actitudes, resolución de problemas y toma de decisiones de los profesores; Shavelson (1986) indagó acerca de los procesos de pensamiento de los profesores antes, durante y después de la enseñanza, encontrando que son muy diferentes en cada momento, porque lo que pensaban durante la planeación no se cumplía al pie de la letra durante la enseñanza misma, llegando a la conclusión que el profesor era impredecible y atendía a las necesidades del aula en el momento de la enseñanza, tomaba decisiones de manera espontánea, lo que lo llevó a darse cuenta y concluir que el profesor es un profesional con la capacidad de tomar decisiones imprevistas que le permiten llevar con éxito su enseñanza, lo que lo hace un profesional con capacidad para tomar decisiones.

Otras líneas de investigación que se abrieron desde este paradigma se relacionaron con las teorías y creencias de los profesores, encontrando que el profesor enseña desde lo que lo constituye como persona, pero también como integrante de un grupo social y cultural específico, (Connelly y Clandinin, 1987)

Clark y Yinger (1980) proponen tres contextos para el estudio del pensamiento del profesor: como primera instancia, tendríamos el contexto psicológico, luego el contexto

ecológico, y por último, el contexto social. El primer contexto hace referencia a los procesos internos del profesor y los dos siguientes hacen referencia a los procesos externos, que afectan de alguna manera el desarrollo de la clase y forman parte de los procesos de pensamiento y acción del profesor.

En Clark y Peterson (1984) se enmarca la investigación sobre el pensamiento y la acción del profesor en las siguientes influencias: Planificación, que se refiere al proceso pre-activo de la enseñanza, pensamiento y decisiones interactivas, que hace alusión a lo que ocurre durante el mismo acto de la enseñanza y como último campo pero no menos importante, tendríamos las teorías implícitas y las creencias que nos muestran esas teorías que el profesor construye de forma inconsciente.

4.2.3. El enfoque alternativo y las investigaciones acerca del conocimiento del profesor.

El enfoque alternativo es la respuesta a una serie de inconvenientes que se venían presentando a la hora de indagar por procesos sociales y humanos que no encuadraban con las investigaciones científicas, basadas en el método científico y, por tanto, los resultados no eran los esperados.

Teniendo como base los anteriores presupuestos, las investigaciones acerca de la enseñanza del profesor cambia su rumbo, siendo ello muy positivo para entender, de otras maneras, al sujeto profesor, su enseñanza, sus teorías y creencias, su cultura y entender por qué el profesor piensa y enseña de determinada manera. Desde esta perspectiva, todo aquello que era incomprensible desde el enfoque cognitivo empieza a tener sentido, porque se entiende que el profesor a la hora de enseñar tiene un intencionalidad y parte de la cultura que los constituye. (Perafán, 2004).

Desde esta nueva perspectiva, de acuerdo con Pérez y Gimeno (1988), las concepciones de hombre como sujeto, de enseñanza entendida como arte y el aprendizaje como un proceso subjetivo de construcción de saber, se constituyen en los elementos clave para reconsiderar que, no solo indagar por el pensamiento del profesor es suficiente para comprender su enseñanza.

Partir de estas nuevas concepciones: de seres humanos, enseñanza, conocimiento, requiere, igualmente cambios tanto en la *naturaleza como los métodos de investigación en el aula, que pasan a ser los de las ciencias sociales, desde donde se da valor a* significados latentes, la interpretación subjetiva, la observación participante, la triangulación de conceptos y proposiciones, lo que significa que se da un cambio radical en la metodología de la investigación, pasando de ser cuantitativa a ser cualitativa, donde las investigaciones se dan desde las perspectiva fenomenológica, biográfica y etnográfica entre otros (Pérez y Gimeno, 1988)

4.2.3.1 Programa Ecología en el Aula

Las investigaciones acerca de la enseñanza empiezan a tener en cuenta aspectos que antes no se consideraban importantes como los planteados en el programa Ecología en el Aula. En este programa se pretende dar a conocer las diferentes investigaciones que se han hecho en relación con el fundamento principal de la enseñanza y el conocimiento, la cual, en un principio se basó en la psicología y con los resultados que se iban obteniendo, se demostró que el diario vivir del aula o la ecología de la mismas tienen mayor relación con los aspectos sociales y lingüísticos siendo estos aspectos más enfocados a las investigaciones interpretativas.

Teniendo por entendido que, cuando se habla de ecología en el aula se refiere a todas las vivencias que se dan dentro de un aula de clase y tomando todas estas vivencias o hechos como objetos de estudio para realizar un análisis detallado de las experiencias que en el aula se recogen, por supuesto, valorándolas individualmente, pero que, en conjunto, son indispensables para lograr esta colectividad.

En este programa, se tuvo como base los microanálisis de todas las unidades de estudio posibles, de toda índole, con una metodología de observación directa que se valió de varios recursos tecnológicos para lograr captar los detalles, lo más exactos posibles y se dirigía tanto a la vida en las aulas, como la vida educativa de una institución completa y procuró tener en cuenta todos los actores que intervienen en el acontecer diario de la escuela, como lo son el ecosistema

de los alumnos, los profesores, el aula, la comunidad, la escuela, los diversos contextos, todos estos interrelacionados y nunca separados o aislados.

Green (1983), incluye algunos de los supuestos básicos de este programa, desde la perspectiva lingüística en la investigación de la enseñanza. La concepción de las aulas como medios comunicativos de los hechos que constituyen la vida cotidiana, se entiende como parte de las interacciones entre profesores y estudiantes; el objetivo de este trabajo es comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva de los participantes; este programa tuvo por objeto realizar o elaborar informes interpretativos, y cabe anotar que eran bastante variados.

Hamilton (1983) determina que hay cuatro criterios para la investigación ecológica:

- Atención a la interacción entre las personas y sus medios.
- Considerar la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuamente interactivos. (causa-efecto)
- Considerar que el contexto del aula está incluido dentro de otros contextos.
- Considerar fuente importante de datos a los procesos no observables.

Las investigaciones en el marco del programa Ecología en el Aula llevan a resaltar que cada contexto se incorpora a otros contextos como lo son la escuela, la comunidad, la sociedad, la cultura; además, las diversidades que se presentan en el aula y que dan sentido a emplear diferentes marcos de referencia en el aula misma y enfatizar las perspectivas personales de los participantes (profesores y estudiantes), y cómo éstos ayudan a construir constantemente los significados en las situaciones que se presentan; a su vez, esos significados están sujetos a continuas renegociaciones y revisiones.

4.2.3.2 Conocimiento Práctico del profesor.

Posteriormente, las teorías contemporáneas nos llevan a entender de una nueva manera el mundo, el conocimiento y la vida, y, por supuesto, no son ajenas a los estudios que atañen al profesor, sino que se empiezan a constituir en la base de las nuevas investigaciones en relación

con la enseñanza. Por ejemplo, la Teoría de la complejidad de Morín (1992) le da un nuevo sentido a la enseñanza, porque revoca la idea de que el conocimiento se da solamente en la estructura del sujeto psicológico; él instala ese conocimiento en una cultura, en unas tradiciones, que son las que hacen posible que se piense de una determinada manera, lo que significa que el objeto de conocimiento no se encuentra por fuera de los sujetos individuales, culturales y sociales, sino que son el producto de dichos sujetos.

Desde esta perspectiva, las investigaciones empiezan a dar cuenta del conocimiento, del pensamiento del profesor; en este sentido, los aportes de Schön (1987) son muy importantes al considerar que el profesor es un práctico reflexivo que, a partir de sus reflexiones, da lugar a mejorar sus prácticas en el aula; por tanto, concluye que para que en el profesor se dé un progreso en su profesión, debe desarrollar tres tipos de conocimiento: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción.

Aportes que son muy significativos para demostrar que el profesor construye su conocimiento en función de su intencionalidad, no solamente como individuo, sino como perteneciente a un grupo social y cultural, argumento planteado por Perafán (2004).

Autores como Elbaz (1981, 1983) y Connelly y Clandinin (1988) parten de la idea de que, para enseñar la disciplina, el profesor construye un conocimiento práctico, lo que, a nuestro modo de ver, no deja de ser un conocimiento técnico o instrumental, que no le da los suficientes argumentos para que la enseñanza sea concebida como profesión.

Partiendo de la necesidad de que se reconozca el profesionalismo del profesorado, se han elaborado tesis teniendo como base de estudio diferentes profesores, se evidencia que, a pesar de que todos poseen un conocimiento de la materia, cada uno le imprime su sello personal al impartir instrucciones de diferente manera y al dar valor distinto a los contenidos teóricos que trabaja dentro del aula. En ese proceso, afloran otros conocimientos que, desde esta mirada, no tienen nada que ver con el saber profesional, no son parte del conocimiento de la materia, pero son parte fundamental de desarrollo de la cotidianidad dentro de un salón de clase. Emergen saberes que, por ejemplo, son dados por la experiencia o la experticia del profesor y que no posee ningún otro profesional; en este sentido, Schon (1988) nos dice que el conocimiento del

profesor surge en la acción; es decir, cuando el profesor se ve enfrentado a un sinnúmero de circunstancias que pueden llegar a acontecer dentro del aula; su respuesta está dada por ese conocimiento que ha llegado a tener, gracias a su experiencia, algo que Schön llamo “Epistemología de la práctica”.

Dentro de los estudios acerca del conocimiento práctico, Gimeno y Pérez (1988) hacen un aporte valioso al afirmar que el conocimiento práctico cobija aspectos de la afectividad y aspectos no racionales que caracterizan el comportamiento del profesor, llegando a la conclusión que el conocimiento práctico no es transferible, es personal y parte de su idiosincrasia; por tanto, no se puede llegar a pensar en construir modelos de la práctica docente efectiva para ser transmitida, como podría llegarse a pretender, porque atiende a las particularidades del sujeto tanto individual como perteneciente a una cultura.

4.2.3.3 Conocimientos base para la enseñanza.

Autores como Shulman (1987) y Grossman (1990) encuentran otros tipos de conocimientos con los que el profesor enseña, que, para Shulman (1987), son: Conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico general, conocimiento de los objetivos de la enseñanza, conocimiento curricular y conocimiento didáctico contenido y, para Grossman (1990), son: Conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico general, conocimiento de los objetivos de la enseñanza, conocimiento curricular y conocimiento didáctico contenido, conocimiento de estrategias de enseñanza y conocimiento del contexto.

Al igual que Shulman y Grossman, otros autores describen otros conocimientos que se consideraban necesarios para la enseñanza. Diferenciar estos tipos de conocimientos que tiene el profesor fue positivo en el sentido de que se abren posibilidades a nuevas argumentaciones hacia el reconocimiento del profesor, más allá de ser práctico reflexivo porque, de cierto modo, se estaba perdiendo el rumbo y el avance hacia el objetivo de consolidar lo que se debería considerar como conocimiento profesional del profesor.

Como se ha mencionado, se le reconoce al profesor un Conocimiento Didáctico de Contenido o un PCK, que autores como Grossman (2005), Pozo y Rivero (2001), Porlán y Rivero (1987), lo definen como aquel con el que es posible la enseñanza de los contenidos de las disciplinas.

4.2.3.4 El conocimiento del profesor como yuxtaposición de saberes

En el amplio y complejo mundo de la educación, cambiante y con grandes exigencias de la sociedad, varios intelectuales se han interesado por estudiar lo que ocurre en su interior y, más específicamente, con el conocimiento que posee el profesor para poder ser un profesional de la educación; en este sentido, es importante estudiar la formación de los formadores y sus procesos. Los estudios hechos por Porlán y Martín (1991) identificaron cuatro perfiles profesionales de modelos didácticos: “tradicional, tecnológico, espontaneísta -activista e investigativo.”

El modelo tradicional solo reconoce el saber de la materia *per se*, desconociendo los demás saberes que entran en juego a la hora de llevar a cabo una clase, partiendo del supuesto de que se necesita únicamente de una exposición magistral de parte de un experto para lograr el aprendizaje en los discentes; al igual, desconocen que ese saber sufre un cúmulo de transformaciones y reacomodaciones para poder ser aprendido y enseñado, como se plantea desde la didáctica. Se da por sentado que el saber académico es en sí el saber profesional del profesor y que sólo debe valerse de unas estrategias metodológicas y organizativas para llevar a cabo la tarea de impartir una clase, dejando casi en el rincón del olvido, los procesos de pensamiento del docente, que resultan ser fundamentales en la práctica del profesorado. Porlán (1989) expone, en este sentido, que existe un “absolutismo racionalista y la apropiación formal de significados abstractos”, es decir, solo se necesita la apropiación de la materia para lograr con éxito desempeñar el rol de profesor. Es por ello que, los programas académicos de formación del profesorado no deben limitarse a una formación netamente disciplinar, que se vuelve sesgada con la realidad de la escuela.

Otros modelos basados en el saber tecnológico ya reconocen que existe un saber práctico, pero aún le dan gran importancia al saber disciplinar, tornándose reduccionistas e instrumentales,

al identificar los saberes mediante un conjunto de competencias técnicas planteadas por los expertos, tornando al profesor como un instrumento de trasmisión carente de procesos de pensamiento; según este modelo, la enseñanza es netamente tecnológica y los profesores sólo requieren de saberes funcionales para desempeñar con éxito su labor, olvidando la naturaleza social del quehacer del profesor y el sinnúmero de situaciones que no responden a una técnica adecuada para su respuesta.

En otros modelos, se presentan los profesores como “activistas,” ya que se da primacía a la acción sobre la reflexión y a la intervención sobre la planificación y el seguimiento, también se les ven como “espontaneístas”, pues se concibe el aprendizaje profesional como un proceso que depende de las condiciones adecuadas y es espontáneo, no depende de estrategias ni de métodos. Estos modelos son fenomenológicos, porque se rigen por la experiencia profesional y por las características específicas del contexto desarrollado a través del saber académico y tecnológico. Se fundamentan en que el saber de la escuela no se encuentra fuera de ella; al contrario, se construye a partir de sus realidades internas, así el saber profesional del profesorado se nutre de la realidad misma.

Desde la psicología, estos modelos trabajan el aprendizaje profesional basado, en la aprehensión de significados tácitos, a partir de la experiencia empírica, sin tener en cuenta las concepciones previas de los docentes. Este modelo se preocupa más por el cómo enseña que por el qué enseña.

Posteriormente, Porlán y Rivero (1988) retoman todo lo que, hasta el momento, se consideraba como conocimientos base de la enseñanza, hacen un análisis y una reorganización de los mismos, clasificándolos en cuatro tipos de saber, así: Saberes Académicos, Saberes basados en la experiencia, Guiones y Rutinas y Teorías Implícitas.

Partiendo de estos estudios, Porlán y Rivero (1998) exponen que el conocimiento profesional de los profesores se nutre de dos tipos de contexto, el primero, generado en el académico y el segundo, en el experiencial, que luego generan los dos tipos de saberes; el primero, los saberes académicos que se recibieron de la formación inicial como docentes y el

segundo saber, los saberes basados en la experiencia, por ejercer la profesión a lo largo de los años y por la constante interacción con el medio social en el que se desempeña.

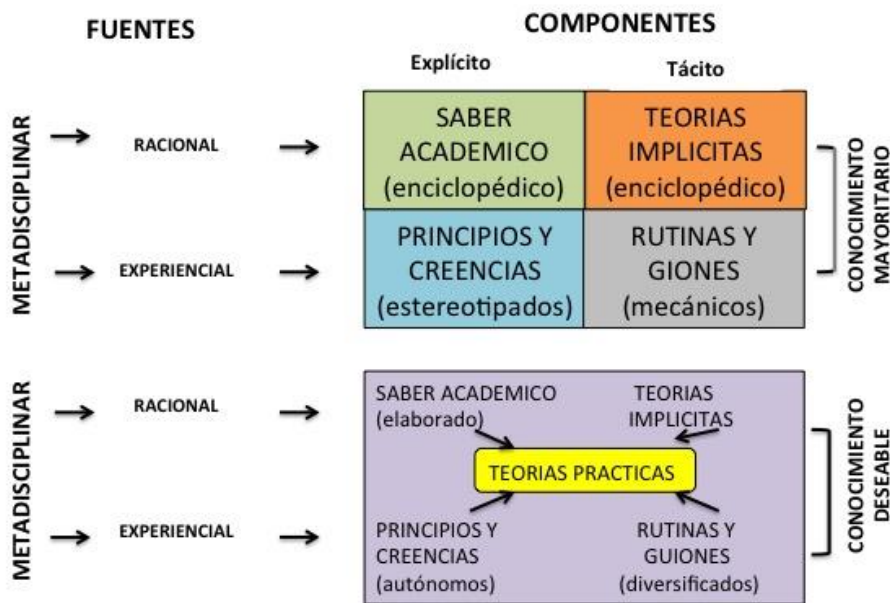
A los cuatros saberes: Académicos, basados en la experiencia, Guiones y Rutinas y Teorías Implícitas, Porlán y Rivero (1988) los definen como se muestra a continuación:

- Los saberes académicos. Conjunto de concepciones disciplinares que tienen los profesores, sean éstas relativas a los contenidos del currículum o a las Ciencias de la Educación [...] Son explícitos y están organizados, en el mejor de los casos, atendiendo a la lógica disciplinar... (p.60)
- Los saberes basados en la experiencia. Conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (el aprendizaje de los alumnos, la metodología, la naturaleza de los contenidos, el papel de la programación y la evaluación y los fines y objetivos deseables) [...] Suelen manifestarse como creencias, principios de actuación, metáforas, etc. Se comparten habitualmente en el contexto escolar, tiene fuerte poder socializador y orientan la conducta profesional. Se evidencian principalmente durante el diagnóstico de los problemas y conflictos del aula. (p.60)
- Las teorías implícitas. Se refieren más bien a un no-saber que a un saber, en el sentido que son teorías que pueden dar razón de las creencias y de las acciones de los profesores, en función de categorías externas [...] No son teorizaciones conscientes... Dan cuenta de lo que creemos y de lo que hacemos, aunque no lo sepamos. (p.62)
- Las rutinas y guiones de acción. Conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso inmediato de los acontecimientos en clase [...] Las rutinas responden a las preguntas ¿Qué hacer en esta situación determinada? Y ¿Cómo hacerlo? Constituyen el saber más próximo a la conducta y son muy resistentes al cambio [...] Las rutinas son inevitables en toda actividad humana, tienden a la reiteración y simplifican la toma de decisiones [...], no son fácilmente identificables, por lo que se recurre a la evocación del recuerdo, [...], se aprenden por impregnación ambiental. (p.61)

Porlán y Rivero (1998) clasifican estos cuatro componentes en dos dimensiones y que, a su entender, dan respuesta a la dificultad de construir un saber coherente con lo que demanda la

profesión docente: "... la dimensión epistemológica, que se organiza en torno a la dicotomía racional-experiencial, y la dimensión psicológica, que se organiza, a su vez, en torno a la dicotomía explícito-tácito" (p. 64).

El modo como se manifiestan dichos saberes en la enseñanza del profesor, es denominado por los autores "conocimiento mayoritario" y, de acuerdo a sus presupuestos teóricos, basados en las disciplinas, consideran que se encuentran deshilvanados en la práctica y, por tanto, requiere de un proceso de transformación a través de la transposición didáctica, entendida ésta como un proceso de transformación de un conocimiento base (disciplinar), a uno posible de ser enseñando o conocimiento deseable, que debe pasar por un proceso de integración teórico.



Gráfica No. 2. Tomada de: "El conocimiento de los profesores" (Porlán, R. Y Rivero, A. 1998)

fica

Gráfica No.2. Tomada de: "El conocimiento de los profesores" (Porlán, R. y Rivero, A. 1998).

El conocimiento deseable está constituido por: conocimiento disciplinar, conocimiento meta-disciplinar y la experiencia disciplinar. Cuando se habla de conocimiento disciplinar se hace referencia a las diferentes disciplinas de las que se vale el profesor, como el conocimiento

de la materia relacionada con la enseñanza, con el aprendizaje, con los estudios educativos y con las didácticas específicas; el conocimiento meta-disciplinar se refiere a teorías generales y cosmovisiones, que deben ser integradoras y, a su vez, con la parte práctica didáctica (Bromme, 1988).

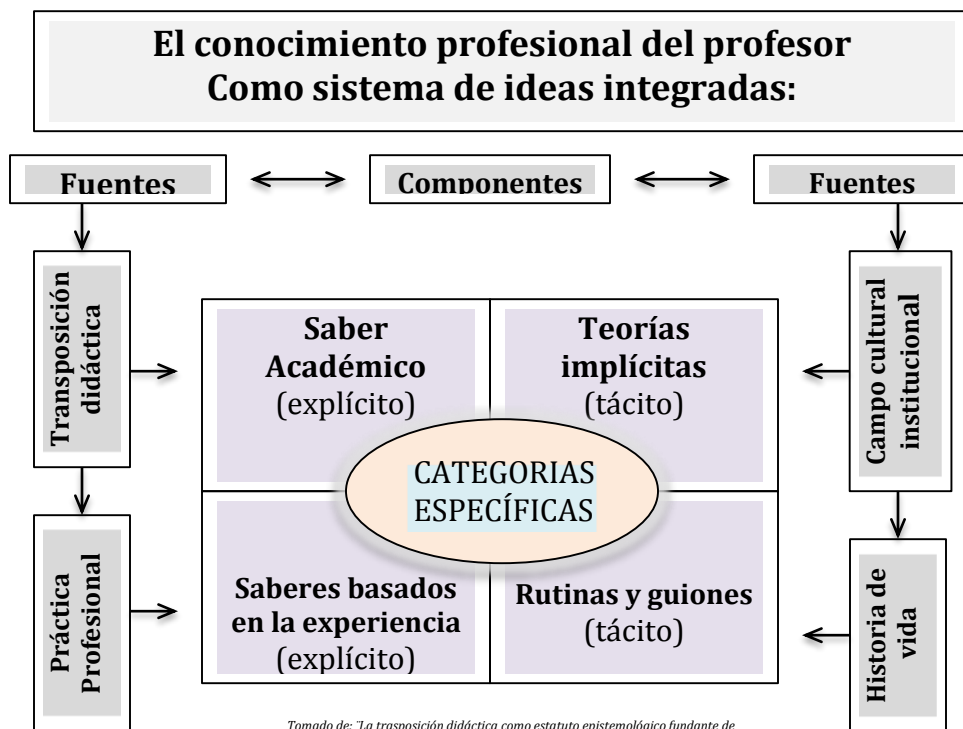
Esta perspectiva desde donde se concibe al conocimiento didáctico de contenido (CDC) como conocimiento profesional del profesor, a nuestro modo de ver, sigue siendo una herramienta, un conocimiento del cómo, que no representa ni visibiliza la riqueza del conocimiento para ser enseñado que construye el profesor.

4.2.3.5 Sobre el Conocimiento Profesional del Profesor Como Sistemas de Ideas Integradas

Perafán (2004, 2011, 2013, 2014, 2015) se ha dado a la tarea de demostrar que el profesor es constructor de conocimiento disciplinar escolar, diferente al de las disciplinas, que no es un conocimiento posible de ser copiado, transferido, ni transformado; se parte de entender que el profesor no simplifica, dosifica, ni transforma el saber para ser enseñado, sino que este es en sí mismo un conocimiento diferente, complejo, coherente, con una intencionalidad definida, diferente y particular, que es el educar, razón suficiente para no buscar fuera de la escuela su esencia.

Desde esta perspectiva, Perafán (2004, 2013) afirma que el conocimiento profesional del profesor está conformado por cuatro tipos de saberes de naturaleza, que, efectivamente, le dan el lugar de profesional que consideramos merece el profesor y, por lo tanto, en su ejercicio profesoral tienen la fuerte tarea de devenir sujetos de conocimiento con cada una de sus actividades, decisiones, ejecuciones y saberes, dentro de la amplia y compleja vida escolar. Es necesario, por tanto, realizar un giro intencional en la investigación sobre el conocimiento del profesor y preguntarse por el Conocimiento Profesional Docente Específico, asociado a categorías particulares, que permita conocer, efectivamente, el sentido que el profesor le ha dado para su enseñanza, en este caso en particular, la noción de narración.

Perafán (2004) parte de la necesidad de exponer que el conocimiento del profesor no es una colcha de retazos que se construye con pedazos de cada saber que maneja el profesor; al contrario, el conocimiento del profesor es todo un sistema que se nutre de cada uno de esos conocimientos que maneja el profesor a la hora de impartir una clase y que hace de éste un saber que lo constituye como un profesional; plantea, además, la urgencia de comprender la categoría profesional del docente como un “*sistema de ideas integradas*”, y que debe tener su epistemología propia que lo fundamente. Este sistema estaría integrado por cuatro categorías de saberes base: las teorías implícitas, los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia y los guiones y rutinas. Los saberes según Perafán (2004), son diferentes a los de Porlán y Rivero (1998), porque poseen cada uno su estatuto epistemológico fundante, en su orden: La transposición didáctica, la práctica profesional, la historia de vida y la cultura institucional escolar. Estos saberes, cuyos estatutos epistemológicos fundantes sustentan el conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas y no como una yuxtaposición de saberes, en tanto se interrelacionan para formar un todo con sentido, como lo expresa a través del siguiente diagrama:



Grafica No.3 Tomado de: “La trasposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos de profesores de ciencias”. (Perafán, 2012).

- Los saberes académicos.

Los saberes académicos a los que alude Perafán (2004, 2011, 2013, 2014, 2015), claramente, como ya lo hemos mencionado, no son los de las disciplinas, son los que construye el profesor para ser enseñados y tienen su estatuto epistemológico en la transposición didáctica, entendida como conocimiento – que nace de la pulsión o son objetos de deseo, donde los obstáculos epistemológicos no son errores en el acto de conocer sino estados estacionarios que, como lo expresa Perafán (2014, P,7), “el obstáculo epistemológico integra: origen pulsional de las primeras representaciones y razón polémica que constituye una apertura hacia nuevas organizaciones.”

- Saberes basados en la experiencia.

Perafán (2004, 2011, 2013, 2015) ubica su estatuto fundante en la práctica profesional dada básicamente por la experiencia, con la que le es posible construir nociones diferenciadas de enseñanza, en tanto que se producen en la práctica misma.

- Guiones y Rutinas.

Perafán (2004, 2011, 2013, 2015) ubica su estatuto fundante en la historia de vida, son saberes tácitos, no están en el plano de la razón, por tanto, el profesor no puede dar cuenta de ellos, más no por eso, significa que se puedan desconocer como constitutivos de la esencia de su quehacer como profesor y como persona.

- Teorías implícitas.

Perafán (2004, 2011, 2013, 2015) ubica su estatuto fundante en el marco cultural institucional, y por tanto, hace parte de su subjetividad epistémica individual y colectiva, porque si bien es cierto son constructos individuales, nacen de un lugar cultural y social particular. Es un saber inconsciente.

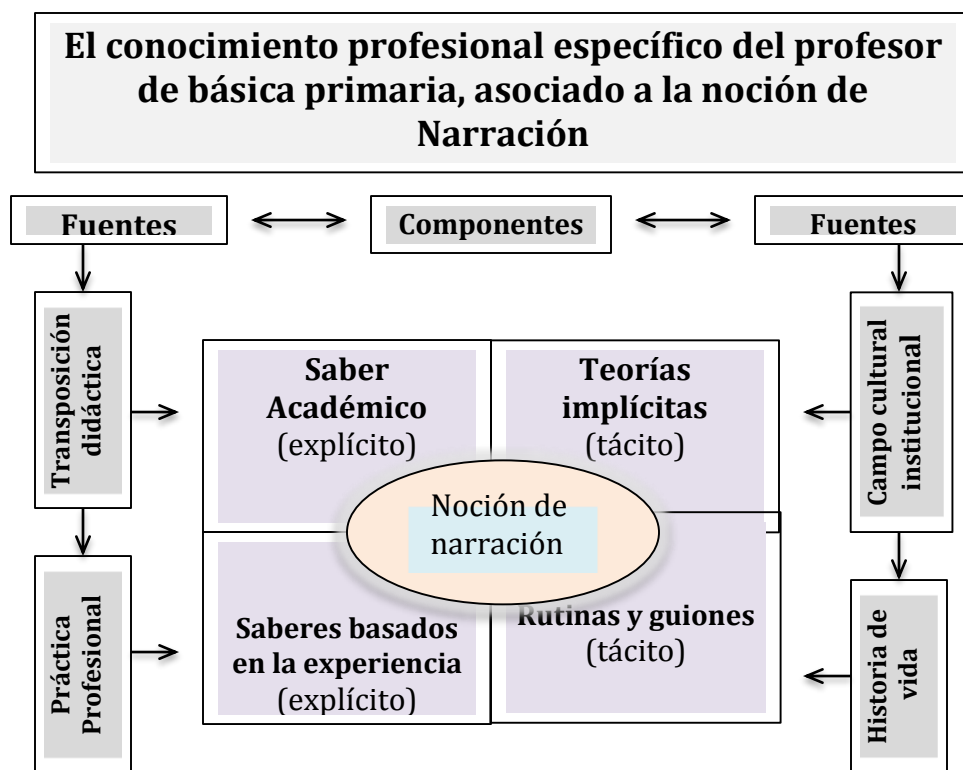
4.2.3.6 El Conocimiento Profesional Docente Específico asociado a categorías particulares

Como ya vimos anteriormente, se presenta la necesidad de establecer y fortalecer epistemológicamente el conocimiento profesional de los profesores, como también se hace conveniente estudiar el conocimiento profesional del profesor, asociado a categorías particulares, que fundamenten completamente las que conforman el sistema de ideas integradas, para llegar a una real y consistente re-significación del quehacer del profesor y su relación con el conocimiento, como constructor y no como un instrumento.

La categoría del conocimiento profesional del profesor, asociado a categorías particulares, surge de la necesidad latente de evidenciar cuál es la participación del profesorado en la construcción de conocimientos aptos para ser enseñados.

Este siguiente esquema integra los cuatro saberes que maneja el profesor, a la hora de enseñar una noción específica y de qué manera se presentan, si son de carácter explícito o implícito y en qué espacio o campo se desarrollan, buscando aportar a la tesis de que el profesor es un intelectual que construye conocimiento disciplinar y trabaja para la cultura y la sociedad.

Se pretende recuperar las memorias de lo que, históricamente, construyen los docentes de las categorías que enseñan. Se hace necesario determinar de manera más explícita la categoría, para luego poder demostrar la integración de los cuatro saberes y de los estatutos que los fundamenta en la construcción de categorías específicas, como lo muestra en el siguiente gráfico:



Grafica No.4 Tomado de “La trasposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos de profesores de ciencias”, (Perafán, 2012).

Este proyecto de investigación pretende documentar el saber que el profesor de básica primaria posee en la construcción de la noción de narración, por lo que la escuela es un terreno fértil para desarrollar investigación pedagógica; la tarea consiste, entonces, en hacer seguimiento al ejercicio de “siembra”, de cuidado de lo plantado, de seguimiento y, en este caso, de una investigación comprometida para alcanzar una respuesta constructiva que aporte al saber, al conocimiento de la profesión del profesorado y que sirva para la identificación y pertenencia de la labor docente.

5. METODOLOGÍA

5.1. Una introducción a la metodología de las investigaciones cualitativas de la enseñanza

Es importante, en el marco de la investigación que se pretendió llevar a cabo, tener claras las metodologías que desarrollaron los objetivos de la misma y, así mismo, reconocer e identificar los diferentes instrumentos que también aportaron a la recolección de los datos y sus respectivos análisis; es por ello que el instrumento de estudio de caso es la metodología que dio curso a la investigación, ¿en qué hacer?, ¿cómo hacer? y ¿por qué?.

5.1.1. De los Participantes en esta investigación

Para realizar el siguiente estudio se hizo necesaria la colaboración de dos profesoras de básica primaria que se desempeñan en colegios distritales de la ciudad de Bogotá D.C., una de ellas, profesora con 12 años de experiencia (en colegios privados y públicos), que actualmente labora en el colegio “Cundinamarca”, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar y que está clasificado en un estrato socioeconómico uno; la otra profesora, también docente del Distrito cuenta con una experiencia laboral de 29 años (en colegios públicos y privados), y, en el presente labora en el colegio Julio Garavito Armero, ubicado en la localidad de Puente Aranda, en un restrato socioeconómico de nivel tres. Este estudio está basado en parámetros estrictamente profesionales y éticos, lo cual limita el uso de la información recogida de cualquier forma que no sea para los objetivos propuestos dentro de este documento.

5.2. CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

5.2.1. Investigación de tipo cualitativo-interpretativo

La investigación cualitativa-interpretativa se considera la más apropiada para indagar por el conocimiento profesional del profesorado de primaria asociado a la noción

de narración, porque de acuerdo con Strauss y Corbin (1990) permite visibilizar la vida de las personas en todos sus ámbitos, y que, para esta investigación se requiere indagar por las historias de vida de las dos profesoras en la necesidad que se tiene de comprender cómo y por qué piensan y actúan de determinada manera; a su vez, porque de acuerdo con Ángel I. & Pérez G. (1996), la educación es un fenómeno social que requiere que el investigador se sumerja en el proceso investigativo, a fin de tener en cuenta elementos del contexto que puedan aportar a la comprensión, en este caso, de la noción de narración.

Por tanto, para comprender el caso a profundidad, ha sido indispensable la participación de la investigadora en el aula de clase, por ser el medio social habitual en el que las profesoras se desempeñan (Erickson 1997). Para esta investigación, la presencia de la investigadora tuvo como fin hacer un registro minucioso de lo acontecido en el aula durante la enseñanza de la noción de narración, porque se considera relevante a la hora de interpretar y comprender el sentido de la misma.

la investigación cualitativa-interpretativa es adecuada para este estudio, porque es la que permite construir conocimientos específicos, a partir de preguntas que posibilitan hacer interpretación de los datos obtenidos de manera fundamentada, por tanto, se requiere partir de unos postulados teóricos que orientan y guían el manejo de dicha información de tal manera que se puedan construir sentidos y, como enfatizan Stake (1999) y Ceballos (2009), elaborar una interpretación clara y fundamentada.

La población objeto de estudio corresponde a dos profesoras de educación básica primaria, en su medio habitual de enseñanza que es el aula de clase, para lo que se hizo necesario definir, además un enfoque que se ajustara a las necesidades de la investigación, siendo el más pertinente el estudio de casos.

5.2.2. Enfoque Estudio de Caso.

De acuerdo con Stake (1999) el enfoque más apropiado para hacer una indagación en profundidad y de alta complejidad es el estudio de caso el cual permite hacer un

seguimiento a la enseñanza de la noción de narración y así llegar a comprender los conocimientos que ha construido el profesor de primaria en relación con la noción de narración.

Además, porque como lo expresan Stake (1995) y Ceballos (2009), la comprensión de los casos no está dada; es necesario construirla, como se señaló anteriormente a la luz de un enfoque teórico y una indagación a profundidad, durante la enseñanza de la noción, durante un periodo largo de tiempo (10 sesiones de clase de 90 minutos cada una).

Para estudiar los dos casos mencionados (profesoras de primaria) se han seguido las orientaciones dadas por Perafán (2011) así:

- Θ (theta mayúscula) para representar el caso, ΘA representa al profesor A y ΘB representa al profesor B.
- θ (theta minúscula) que representa los temas que orientan la investigación y que, para este trabajo, corresponden a: $\theta 1$: Saberes académicos construidos por el profesorado de primaria, asociados a la noción de narración. $\theta 2$: Saberes basados en la experiencia, construidos por el profesorado de primaria, asociados a la noción de narración. $\theta 3$: Teorías implícitas construidas por el profesorado de primaria, asociadas a la noción de narración y $\theta 4$: Guiones y rutinas construidos por el profesorado de primaria asociados a la noción de narración.

5.3. Instrumentos de recolección de información

Dentro del marco de la investigación centrada en el Conocimiento Profesional Específico del profesorado de básica primaria y en particular de la noción de narración escolar, basada en el estudio de caso, se aplicaron una serie de técnicas e instrumentos que se relacionan a continuación:

5.3.2. La observación participante

Para la presente investigación se llevó a cabo la observación participante, eje fundamental en el desarrollo del trabajo, ya que esta técnica permitió, a través de la interacción con el contexto de forma vivencial, observar el desempeño del profesor o profesora y realizar de forma directa apuntes que se consideraron importantes, a través del protocolo de observación, diseñado por Perafán (2011), para hacer un registro riguroso y sistemático con el que se construyó la noción y se concluyó cuál es el conocimiento profesional con relación a la noción de narración que ha construido el profesor de educación básica primaria.

Esta técnica nos permitió recolectar el mayor número de información importante y pertinente para nuestro estudio, dado que los investigados en ocasiones muestran dificultad para verbalizar todo aquel conocimiento que en realidad poseen y construyen, que de acuerdo con Erickson (1977), son algunas expresiones verbales, algunas acciones, que se identificaron durante el transcurrir de la investigación pero que, al ponerlas en conocimiento de las profesoras se mostraron sorprendidas ya que no eran conscientes de poseerlas.

Teniendo como base lo anterior, la observación participante se realizó durante cinco (5) sesiones de clase de aproximadamente 90 minutos cada una, con cada una de las maestras, así: se observaron en total 10 sesiones de clase; cada sesión fue grabada, tanto en audio como en video, donde se registraron los acontecimientos relevantes para la indagación en el formato de protocolo de observación (Perafán 2011).

Los espacios en los cuales se realizaron las observaciones fueron el aula de clase de cada una de las maestras inmersas en el proceso investigativo, partiendo de la normalidad del ambiente educativo, es decir normalidad en los horarios y en los temas a tratar en cada una de las sesiones y que se relacionaron con la noción de narración, en ambas instituciones las maestras trabajaron con grado segundo.

5.3.2. Protocolo de observación de clase

El protocolo de observación es un instrumento diseñado por Perafán (2011, 2015), para rastrear información útil en los momentos de realizar el registro de video y audio y que procura que el observador apunte de manera clasificada la información; el protocolo se aborda partiendo de los cuatro saberes que conforman el conocimiento profesional del

docente, asociado a nociones particulares, para este caso en la noción de narración como lo son: - saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y las teorías implícitas, constituyentes del conocimiento profesional del docente como sistema de ideas integradas (Perafán 2004) y el conocimiento profesional específico asociado a categorías particulares (Perafán 2011, 2012, 2013, 2015). Puede verse en su versión completa de este protocolo en el anexo No 9.2

Perafán expresa las finalidades específicas por las cuales diseñó este instrumento, como se muestra a continuación:

- a). Centrar la atención del observador en todos aquellos indicios que parecen conducir, inicialmente, a la estructura de la noción en mención.
- b). Promover in situ acciones inmediatas de asociación entre los datos observados y las determinantes fundamentales de la noción objeto de estudio y
- c). Favorecer el registro in situ de todos aquellos datos que la observación, así dirigida, permite intuir o saber asociados a las determinantes fundamentales de las nociones. (Perafán, 2015, p 96)

Es así que este instrumento lo que pretende es categorizar las observaciones forjadas durante la observación participante y poder realizar una clasificación que nos lleve a mejor manejo de la información recolectada.

5.3.3. Técnica de estimulación del recuerdo

Esta técnica consiste en obtener apartes de los videos y audios, tomados durante las observaciones, para ser analizados y dialogados con los profesores observados; a partir de los segmentos de videos que se muestran al profesor, se genera un diálogo con el maestro donde se busca el porqué de ciertas actuaciones del docente, estas actuaciones pueden ser de origen consciente e inconsciente y se busca con ello que el docente verbalice todo aquello que está dentro de su actuar, pero que no lo hace en su cotidianidad como algo significativo. Para Perafán,

(2004:18) “radica en la capacidad de estimular los principios de acción que, de otra manera, permanecerían tácitos en la acción del profesor y por lo tanto ocultos a la interpretación investigativa”.

Partiendo de los preceptos que maneja la técnica de estimulación del recuerdo en esta investigación, se elaboraron dos video clips, uno con cada una de las maestras investigadas durante la enseñanza de la noción de narración y, a partir de allí, se generó un diálogo que contó con unas preguntas orientadoras que también se generaron en el análisis de la información recolectada en los videos y en los audios (entrevista semiestructurada), con estas preguntas, lo que se pretendía era lograr que la maestra verbalizara, justificara, recordara o incrementara la información allí contenida.

5.3.4. Registros de audio

Se realizaron 10 grabaciones de audio, correspondientes a igual número de sesiones o clases de las dos docentes participantes en la investigación, más la entrevista y la técnica de estimulación del recuerdo. Esta herramienta tecnológica permite almacenar información que puede ser retomada más adelante para facilitar las transcripciones y para cumplir con la veracidad de la información recopilada. Resulta importante, particularmente para identificar muletillas y descubrir elementos como la calidez que acompaña el discurso del maestro, los ritmos de la clase.

5.3.5. Registros de video

Se filmaron igual número de sesiones que en audio, las cuales cumplen con funciones primordiales en beneficio de la investigación, como herramienta audiovisual; allí se pueden reconocer y evidenciar los rituales corporales, gestuales, de manejo del espacio y, en general, captar todo lo expresivo de las maestras y su interacción con los estudiantes.

5.3.6. Transcripciones de audio y video

Este ejercicio enriquece el componente de información que aportan las maestras participantes, resulta exigente por la minuciosidad que supone la estrategia, pero fortalece la identificación de elementos pertinentes a la investigación; son, además, garantía para la docente

investigadora en cuanto se cumple con fidelidad el acopio de la información que, junto al proceso de entrevista, forman una estrategia de triangulación informativa que se complementa perfectamente.

5.3.7. La historia de vida.

Entablar un diálogo amistoso y amable con el maestro participante nos abre la posibilidad de indagar por su historia de vida y conocer de manera más cercana sus realidades y experiencias, que es esencial en esta investigación, para dar razón de por qué, cómo y en qué contexto el docente basa la construcción de sus saberes con relación a la noción escolar de narración. Como medio para entablar dicho diálogo, se elaboró y planteó al docente una entrevista semiestructurada.

5.3.8. Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es una conversación que tiene como propósito recoger información sobre las opiniones, significados ocurridos en un ambiente socio-educativo (objeto de indagación); es por ello que se tomó como instrumento para identificar y caracterizar la historia de vida de las profesoras involucradas en este estudio; se intentó realizar en forma de conversación informal para generar un ambiente de confianza entre entrevistada y entrevistadora, propiciar diálogo de saberes, partiendo de que ambos actores se relacionan con el medio educativo, donde se posibilitara aflorar sentimientos, saberes y emociones, que circundan al maestro.

El diseño de la entrevista consistió en elaborar preguntas relacionadas con algunos apartes de los videos y del protocolo de observación donde se percibía intuitivamente que el maestro manejaba, no de manera consciente, guiones y rutinas, saberes académicos, teorías implícitas o principios y creencias, por medio de gestos, expresiones verbales y no verbales.

Las docentes participantes fueron entrevistadas en dos oportunidades cada una, la primera vez, como parte del proceso de reconocimiento de la persona, del espacio físico, del ambiente en

general; y la segunda entrevista, como parte del proceso de profundización, que permitió retroalimentar, con información generada por ellas mismas, aludiendo a que toda persona se construye y/o reconoce a través de la mirada de los otros.

En nuestro caso, estas entrevistas fueron grabadas, tanto en audio como en video y también son aporte o insumo para la documentación de los hallazgos que se construyeron.

5.4. Instrumentos de interpretación de datos: analytical scheme

En este apartado de interpretación de los datos obtenidos, se abordaron los instrumentos construidos por Perafán (2004, 2011, 2012, 2013), del Analytical Scheme, que es un instrumento que busca ayudar a la investigadora a clasificar y organizar los datos obtenidos durante las grabaciones de clase de las docentes investigadas, para hacer más asequible toda la información en él depositada. Perafán (2011, 2015) toma esta técnica y la adapta en pro de los objetivos que desarrolla y busca la línea investigativa “INVAUCOL” de la Universidad Pedagógica Nacional.

5.4.1. Análisis y organización de la información

Para llevar a cabo el análisis de la información, se partió del precepto que nos presenta Perafán (2004, p. 120), donde expone que el análisis es un “proceso lógico, mediante el cual se logra diferenciar las partes del todo”; es decir, en nuestro caso, se traduce en que se logró extraer la información pertinente a nuestra indagación; en un principio se realizó la transcripción de todas las grabaciones de audio y video, derivadas tanto de las sesiones de clase observadas, como de las entrevistas realizadas a las maestras y de la aplicación de la técnica de estimulación del recuerdo; seguida de la elaboración de estas transcripciones, se procedió a dividir las en episodios, entendidos como la unidad mínima de sentido transcrita e identificable de un conjunto de párrafos (Perafán 2004, p. 120), para luego ubicar cada uno de estos episodios en el esquema analítico como cuyo resumen se muestra en la siguiente figura:

Esquema Analítico (Analytical Scheme)

Saberes CPD	Saber Específico θ_n	Intencionalidad de la Enseñanza AIDM \rightarrow S	Estatuto Epistemológico Fundante Eef_n	
Saberes Académicos Y1	Arg. 1.1	Arg. 2.1	Arg. 3.1 (Td)	Arg. 4.1 Sexpt
Saberes basados en la Experiencia Y2	Arg. 1.2	Arg. 2.2	Arg. 3.2 (Pp).	Arg. 4.2 Sexp
Teorías Implícitas Y3	Arg. 1.3	Arg. 2.3	Arg. 3.3 (Cci).	Arg. 4.3 Siet
Guiones y Rutinas Y4	Arg. 1.4	Arg. 2.4	Arg. 3.4 (Hv)	Arg. 4.4 Simr Sim-r
	¿Qué?	¿Por qué? Argumentación		

Grafica No.5: Tomado de Perafán (2011) Perafán

(2011, 2015) creó un instrumento llamado “Analytical Scheme”, con el objetivo de proporcionar el análisis de la información de manera más organizada; allí se registran todos los datos que se obtienen de las diversas fuentes (Ver anexo No 9.5).

5.4.2. La interpretación en el marco de la investigación.

Perafán (2004) alude a la interpretación como un proceso de formación de ideas, alimentadas de indicios que el investigador logra identificar durante el proceso de análisis y que consigue entrelazar para construir un sentido en torno al objeto de investigación.

Hablar de construir sentido es entender que todo lo que nos carece falta de significado en un principio, hasta cuando determinado sujeto se carga de bases teóricas y epistemológicas que le permiten dotar al objeto de investigación de un sentido enmarcado dentro de la indagación, a través de este sentido construye la realidad por medio de un proceso llamado triangulación.

5.4.3. La triangulación.

Enmarcado dentro de la presente investigación, la triangulación es entendida como “el arte de establecer o de construir un sentido o un significado a partir de la intersección de múltiples

puntos de referencia” (Perafán 2004, p. 124); es decir, a partir de los hallazgos construir un sentido en pro de la indagación. Esta construcción debe emerger de una rigurosidad, coherencia y cohesión en la elaboración de dichos sentidos; para ello se vale de la triangulación, como soporte a la investigación.

Existen diversos tipos de triangulación; para nuestro caso se utilizaron las siguientes:

- Triangulación de fuentes de datos (nos permite ver que lo que se observa y lo que se informa tengan un mismo y único sentido) y la triangulación metodológica (contrastar la información obtenida a partir de las diferentes técnicas) Stake (1999) Perafán (2004).

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo se presentará el análisis y la interpretación de los datos obtenidos a partir de la aplicación de las técnicas de: observación participante, entrevista, y estimulación del recuerdo. También se tuvo como fuente documental los documentos institucionales de los dos colegios donde se llevó a cabo la investigación. En ese orden, de ideas se presentan las categorías que dan cuenta del discurso y del actuar del maestro, las cuales están enmarcadas en los cuatro saberes que se han identificado como constitutivos del conocimiento profesional como sistema de ideas integradas que maneja un docente al interior de su profesión, todo esto relacionado con la noción de narración.

Se identifican en este capítulo, inicialmente, dos pasos: primero, al analizar la información recogida se ve cómo algunos elementos son reiterativos tanto en el hacer del docente como en su discurso, los cuales, dan cuenta de cada uno de los cuatro saberes que son constitutivos del conocimiento profesional del profesor; segundo se presenta de manera general cierta lógica, según la cual cada uno de los elementos discursivos mencionados se integran y conforman el conocimiento profesional del profesor, asociado a la noción de narración.

Siendo así, se presentará en lo que sigue, una interpretación de cada uno de los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional de los profesores de básica primaria, asociado a los sentidos parciales que ellos atribuyen a la noción escolar de narración, para finalizar con una propuesta de integración que permita comprender cuál es el sentido general que dichos profesores han construido en relación con la categoría de la que estamos tratando.

6.1. Los saberes académicos (SA) y su estatuto epistemológico fundante: la trasposición didáctica asociado a la noción escolar de narración.

Durante la presente tesis se ha dado a conocer que los saberes académicos, como saber del profesor, se presentan como pilares dentro de la construcción del conocimiento profesional del

profesor. Este conocimiento conlleva de forma intrínseca la intencionalidad final de la enseñanza, referida a la formación de sujetos, la cual se atribuye, entre otras, a la formación académica que ha construido el profesor a lo largo de su profesión y que se perfila conscientemente. Así, los saberes académicos tienen su fundamento epistemológico en la transposición didáctica que expuso Chevallier (1997), en el posfacio a la segunda edición y que, como lo esclarece Perafán (2013, p.90), estos no tienen su fundamento en los saberes disciplinares, sino que por el contrario, se identifica la transposición didáctica como la construcción que elabora el profesor a través de su clase y que está lejos de tener como lugar de origen a las disciplinas, más bien vista dicha transposición como un fenómeno antropológico y epistemológico, donde se producen sentidos con relación al discurso del maestro.

Vista la transposición didáctica desde este ángulo, podemos afirmar que no se trata de una simple adaptación de un saber; esta transposición va más allá, transforma la visión del saber desde el deseo por él mismo, haciéndolo netamente pulsional; es entonces donde, para el profesor, su objeto de deseo más íntimo se origina en el saber y esto, a su vez, genera un conacimiento entre sujeto-profesor y el saber. La transposición didáctica se fundamenta en la intención de crear condiciones para que sea posible un cierto devenir del sujeto maestro, de transformar ese sujeto que se encuentra naciendo con su objeto de deseo, que para nuestro caso, sería el saber que el profesor construye para ser enseñado. Ese objeto de deseo tiene su base en los saberes académicos que el profesor manipula pero que, como ya había dicho, tiene una clara intencionalidad que es la enseñanza, es entonces donde el maestro con su saber académico y su intención de enseñar la noción escolar de narración logra esa transposición didáctica para alcanzar su objetivo, que es devenir sujeto durante el proceso de la enseñanza de dicha noción.

Por tanto, es en este sentido de saber académico, entendido como conacimiento, que se describen las figuras discursivas que, a juicio de la investigadora, hacen parte del saber académico propio del profesor de educación básica primaria en la enseñanza de la noción de narración. En este caso, encontramos el texto como pretexto que desarrolla la emoción y la vivacidad y la metáfora de la constante interpelación al otro, como elementos que construyen al sujeto narrador.

6.1.1. La metáfora del uso del libro como emoción y vivacidad en la construcción de la noción escolar de narración.

Se evidenció durante el análisis de la información que en los dos profesores (ΘA y ΘB) el libro constituyó el punto de partida para el trabajo con la noción de narración. En un principio, se atribuye este aspecto al contexto, basándose específicamente en la edad de los estudiantes y sus intereses; sin embargo, resulta llamativo e importante resaltar que el trabajo con libros constituye un sentido particular, que circula con él, en la forma de enamoramiento y emocionalidad. Así, este componente del orden discursivo del profesorado de básica primaria, que se produce para enseñar la noción escolar de narración, conlleva una carga de emocionalidad que tiene como finalidad crear suspenso para atraer, enamorar o captar al estudiante en un mundo posible de ser creado, un mundo de ilusión, un mundo para ellos probable, donde ellos, los estudiantes, sientan la narración, donde la vivan y la hagan suya, propia; es por ello que, en el proceso de selección, previo a la presentación de los libros a los estudiantes, las docentes logran resaltar sus cualidades, y lo aportarán de manera significativa al sentido de la narración, entendida como emoción y vivacidad, que constituyen al sujeto narrador. En este orden de ideas, la metáfora del uso del libro es un dispositivo con el que se interpela al niño como sujeto emocional para que devenga, de manera efectiva, un sujeto que narra y comprende la narración desde su propia emocionalidad. Dado lo anterior, se comprende por qué las profesoras asocian las cualidades de los libros que seleccionan a una comprensión de la emocionalidad relacionada con la edad de sus estudiantes; en efecto, se menciona como aspecto relevante la edad de los estudiantes y sus intereses para la elección del texto adecuado, lo cual se hace evidente durante la aplicación de la técnica de estimulación del recuerdo. Veamos:

Técnica de Estimulación del Recuerdo Profesora Derly Agosto 18 de 2015

Episodio 34

E: ¿Por qué es importante la selección de los libros que lleva al aula para el trabajo con los niños?

Derly: Porque no todas las temáticas son tan llamativas para todos los niños, hay que tener en cuenta diferentes aspectos dentro de ellos está la edad, porque según la edad, los intereses son diferentes, si son niños pequeños es mejor textos cortos y con muchas imágenes, para niños más grandes hay que tener en cuenta sus gustos y otro aspecto, por supuesto, es el grado y que sea acorde al plan de estudios.

Es así que reviste gran importancia la selección de dichos libros, dado que debe responder a las necesidades y expectativas de los estudiantes (su edad, sus intereses, sus vivencias, sus emociones, sus particularidades, sus capacidades), como también a las necesidades y expectativas de las profesoras (la presentación, el tipo de letra, la temática, las ilustraciones y la estructura del texto), elementos que tienen gran importancia a la hora de hacer la elección del texto adecuado, pues de allí depende, en gran medida, el logro del objetivo propuesto para dicha clase o sesión. Puede decirse que, con todo lo que conlleva esta tarea, estos pequeños pasos en el desarrollo de la noción, se da inicio al proceso de esa transposición de la que se ha mencionado a lo largo de este documento. No obstante lo anterior, no debe confundirse esta búsqueda y adecuación a las necesidades y expectativas con un fenómeno motivacional, pues, de lo que se trata, como ya lo hemos planteado, es de la comprensión del despliegue de la emocionalidad como el fenómeno mismo de la narración en el aula; podría, por lo tanto, afirmarse que se trata de un componente discursivo que se constituye como condición del despliegue de dicha emocionalidad, pues no cabe duda que el color, la forma, el tamaño entran a ser constitutivos del despliegue al que nos estamos refiriendo.

Tanto la profesora Derly, como la profesora Amanda en un inicio presentan con gran entusiasmo y expectativa los libros a los niños, tratando de abarcar toda su atención, como si de allí se desprendiese todo el éxito o el fracaso de la clase. En los siguientes episodios, podemos evidenciar el manejo del libro para lograr introducir al estudiante en una realidad de creación, en un ramillete de posibilidades infinitas, donde el estudiante configura en su sentir la razón para crear un mundo posible de narrar.

Profesora Derly Clase No 2 Marzo 23 de 2014

Profesora: Entonces, vamos a, primero lo voy a hacer yo y luego lo van a hacer ustedes, aquí traje un cuento para mí y traje unos cuentos que vamos a trabajar ahorita, ustedes que van a trabajar en grupo,

Profesora Amanda Clase No 1 Mayo 14 de 2015

Episodio 3

Profesora: entonces ¡vamos a leer un cuento! ¡que nos va a narrar una historia!. Vamos a estar pendientes, ¿qué fue lo que pasó?, ¿dónde pasó?, ¿cuáles son los personajes?, ¿qué problema tuvieron? y al final, ¿cómo se acabó el cuento.. Cierto? (la profesora les habla con entusiasmo apropiándose de la noción, vivenciándola, ella juega con la entonación de su voz y acompaña esta modulación con expresiones corporales que invitan a los niños a descubrir una nueva experiencia).

Lo más importante de estos episodios que se presentan es el suspenso que las profesoras, otorgan a lo que se va a leer, en la medida en que dicho suspenso es parte constitutiva de la emoción que se despliega en el aula.

Se entiende, entonces, que para las profesoras, la selección de libros para la lectura de cuentos se presenta como un componente válido e importante, pero que no necesariamente es el fin último de la clase con el que ellas han pretendido comenzar a trabajar la noción escolar de narración, es por ello que se nombran los libros como metáfora, ya que es claramente evidente que del libro se parte, pero para la enseñanza de la noción escolar de narración se involucran otro tipo de saberes, como la intención de crear un ambiente adecuado donde se capture la atención del sujeto en formación; este conato lo posee el maestro, quien toma el libro con una intencionalidad inicial, la cual se alimenta con significados como el propósito de captar al oyente, envolverlo para, desde allí transformar su ser emocional y su saber-emoción, significados tan esperados como inesperados y que solo la experiencia, la sapiencia, la vivencia particular de cada encuentro académico, permite enriquecer lo inicialmente establecido con otro tipo de características a la hora de la enseñanza de la noción de narración.

Es claro que en ambos casos, las profesoras toman los libros (cuentos), para desde allí ir caracterizando la noción de narración, es decir desde allí ellas pretenden que los niños reconozcan la estructura lógica de la noción escolar de narración, desde la emocionalidad, la intriga y el enamoramiento que constituye toda narración.

Profesora Amanda Clase No. 1 mayo 14 de 2015

Episodio 4

Profesora: ¿Quién se acuerda de las partes de la narración? A ver mamita... Las partes de la narración...A ver Danell

Danell: el principio, el nudo y el desenlace.

Profesora: Ah! muy bien, el principio es igual que el inicio, cierto, el nudo son los problemas que viven los personajes y el final es el desenlace, a veces terminan bien las historias, a veces no terminan tan bien, cierto?

Bueno vamos a ver cómo le va a esta historia.

Profesora Derly Clase No 1

Episodio 9

...ustedes que van a trabajar en grupo, entonces de ese cuento vamos a mirar cómo es el cuento, cuáles son los personajes, en dónde sucede la historia, qué sucedió y cómo termina el cuento,...

Como se puede ver, la construcción que han hecho las profesoras Derly y Amanda a la hora de enseñar la noción escolar de narración a niños de grado segundo, parte de los libros inicialmente elegidos para este fin, pero no se limita a estos; por el contrario, se alimenta y se edifica de ese deseo por lograr enamorar a los estudiantes en el mundo de la narración. Desde este punto de vista, estamos autorizados para afirmar que la noción de narración escolar construida por los profesores de primaria, por lo menos los que participaron de esta investigación, está asociada al sentido parcial de las nociones de emoción y emocionalidad los cuales aparecen como sentidos latentes en la metáfora del uso del libro. Siendo así, la noción de narración escolar significa parcialmente emoción y vivacidad; sin estos sentidos asociados, no se comprende la noción escolar de narración que enseña el profesor de primaria.

6.1.2. La metáfora de la interpelación al otro entendida como discernimiento, en el proceso de construcción de la noción de narración escolar.

Comenzaré por exponer el significado de la palabra discernimiento, en el marco de la investigación. Discernimiento, según algunas definiciones se establece como el sentido de distinguir una cosa de la otra, como la capacidad de todo sujeto de dar un juicio de valor a un objeto o a una situación. Para nuestro caso, se tomó la palabra discernimiento desde la mirada en la cual el sujeto consciente tiene un criterio claro que lo hace susceptible de distinguir entre un objeto y otro, y, que, a su vez, esto lo lleva a transformarse de manera consciente. Es así que aquí la palabra discernimiento conlleva al sujeto aprendiz a distinguir entre un objeto de otro y, por ende, a lograr construir un aprendizaje en su ser, semilla que lo transformará constantemente y lo llevará a formarse como sujeto racional.

La metáfora de la interpelación al otro, como elemento que construye al sujeto de narración, la comprendemos como el encuentro con el otro, en un ir y venir en el lenguaje que somos, en la necesidad que tenemos los seres humanos de entendimiento y construcción conjunta de mundos posibles o, como lo expresa Perafán la “interpelación del sujeto racional, cuya función es constituir e institucionalizar tal sujeto en el aula. Hacer de los estudiantes sujetos de razón”, en un discurso que promueve sujetos racionales, desde y hacia la promoción de la

subjetividad tanto individual como colectiva” (2004, p. 151). Por otra parte, también podemos comprender, como lo plantea Gadamer, que la interpelación no es unidireccional, sino que invita a asumir activamente un intercambio de posibilidades en el lenguaje en donde dos o más realidades se entrecruzan, se entreveran, para construirse en un mismo sentido. La narración, en este sentido, se concibe como un encuentro en el lenguaje, a través del cual nos construimos, nos consolidamos, como parte de una cultura, porque encontramos en el otro algo que nos transforma (1992. pp 206-207), en la interpelación se da un intercambio de posiciones para llegar a comprensiones que toman un mismo rumbo.

Se evidencia, dentro del proceso de construcción de la noción de narración escolar, que continuamente se pregunta, se interpela al otro, en el sentido anteriormente mencionado, de lograr que el niño o niña distinga entre una cosa u otra; esto ocurre en diferentes momentos de la clase, tanto en el reconocimiento de la estructura de la narración, como en la construcción individual o grupal de ese concepto. Partiendo de realidades cercanas, se intenta promover el devenir de un sujeto racional que sabe y puede dar razón de su actuar o de sus decisiones en determinados momentos y con determinada intención. En este sentido, Peráfan aduce que el fin último de la interpelación es construir sentido en el sujeto que es interpelado, en tanto que la función de la interpelación al sujeto, racional “es constituir e institucionalizar tal sujeto en el aula. Hacer de los estudiantes sujetos de razón” (2004, p. 151).

En este punto específico, Perafán (2004) afirma que, cuando dentro del aula de clase, se presenta esta interpelación de forma constante, se puede decir que este proceso se convierte en un referente epistémico, que genera el devenir del sujeto aprendiz, realizando el reconocimiento del mismo como ser racional, que está en capacidad de justificar su hacer o su discurso. Partiendo de esta afirmación, podemos decir que promover el discernimiento en los estudiantes, partiendo de la interpelación, lleva implícito el fin último de la educación, el cual es formar seres integrales para una sociedad, en constante construcción y transformación. Siendo así, la noción de narración escolar que se moviliza en el orden discursivo del profesorado de primaria, que se produce con la intención de enseñarla, está, indudablemente asociada a la noción de discernimiento, cuyo sentido latente emerge con la metáfora de la interpelación al otro.

Así, se observó durante el análisis de la información, especialmente en la profesora Amanda que, para ella, la interpelación construye conocimiento en torno al componente que se esté llevando a cabo; es así que, si en el inicio de la clase se habla de la estructura de la narración, ella pregunta mucho en torno a esto, y vuelve y pregunta y reafirma también por medio de la interpelación, provocando que ese sujeto interpelado *discierna* en su interior y verbalice aquello que ha interiorizado. Igual ocurre en otros espacios de la clase, como la construcción de narraciones de los niños y para los niños; también, ella está interpellando constantemente, sobre el cómo, el qué y el para qué, de lo que van a hacer, con lo cual promueve un sujeto del discernimiento, aspecto que queda integrado en la noción de narración escolar. En los siguientes episodios se muestra cómo se presenta esta interpelación al otro que integra el discernimiento, dentro del desarrollo de la clase, cuya intención es enseñar la noción escolar de narración.

Profesora Amanda Clase No. 4 junio 19 de 2015

Episodio 4

¿Quién se acuerda de las partes de la narración? A ver mamita... Las partes de la narración...A ver Danell

Profesora Amanda Clase No. 4 junio 19 de 2015

Episodio 5

(Los reúne al frente del salón)

Profesora: Martha la conejita y Adelfa la patita desmemoriada

¿Cuáles son los personajes?

Niños: ruido no se entiende

Profesora: Sí ven que no me están escuchando!

Niños: Martha la conejita y Adelfa la patita (se escucha muchos niños hablar al tiempo)

Profesora Amanda Clase No. 4 junio 19 de 2015

Episodio 6

¿Qué quiere decir desmemoriada?

Niña: Que no sabe nada

Profesora: ¿Que no sabe o qué será?

Niños: (en coro) Que se le olvida.

Profesora Amanda Clase No. 4 junio 19 de 2015

Episodio 7

Texto

Profesora: (lee el cuento en voz alta a los niños y niñas) En una soleada mañana Duolin, el duende, Martha la conejita, Tania la gata, estaban muy ocupados trabajando en su jardín (2: 55), cuando Adelfa la patita, pasó nadando delante de ellos, iba camino al mercado y llevaba consigo a sus 6 pequeños patitos. (¿Cuantos patos?)

Niños: seissssss (contestan gritando)

En los episodios anteriores se evidencia el interés de la profesora por saber que están entendiendo los estudiantes y enfatizar en el significado de las palabras, en la necesidad que tiene de construcciones de sentido conjuntos, porque, si bien es cierto, las comprensiones no son generales, unívocas ni únicas, el grupo cultural en el cual están inmersos los estudiantes han construido un lenguaje que permite el discernimiento.

En las clases de la profesora Derly también se presenta esta metáfora, de pronto en un menor grado que con la profesora Amanda, pero igual, se muestra que la interpelación hace parte de ese conocimiento que las maestras han construido en torno a la noción escolar de narración, que tiene por intención ser enseñada. Presento una muestra de cómo la profesora Derly construye esta metáfora de la interpelación, donde se promueve constantemente al sujeto estudiante en torno a esa distinción entre objetos, pretendiendo dar sentido a construcción de la noción escolar de narración como discernimiento.

Profesora Derly Clase No. 2 mayo 11 de 2014

Episodio 3

Sobre un cuento la semana pasada ya trabajamos la narración, que era la narración, ¿quién recuerda, quien me quiere decir que es una narración?

Profesora Derly Clase No. 2 mayo 11 de 2014

Episodio 5

El niño: es como un sueño.

La profesora: ¿Cómo un sueño?

Niño: de vacaciones.

Profesora Derly Clase No. 2 mayo 11 de 2014

Episodio 7

Profesora: Aja, es contar un acontecimiento o un hecho que le ha sucedido a quién?

Profesora: a unos personajes, ese, es el cuento, es la narración de hechos, una historia que le suceden a unos personajes, ¿en dónde? En un lugar específico. Entonces todo cuento, tiene primero un título, cierto que ahorita vamos a ver, tiene unos personajes que son aquellas personas que les sucede lo que se narra en el cuento, tiene un lugar en donde sucede ese cuento, si está en un bosque, si está en la playa, si está en la luna, en otro planeta, si está en el colegio, ese es el lugar donde ocurren los hechos y un cuento en general tiene tres partes, la primera es el inicio ¿Cómo se llama?

Niños: el inicio.

Profesora Derly Clase No. 3 mayo 3 de 2014

Episodio 18

Profesora: los gatos... No los lobos, suspira también, ¿cómo suspiran?

Niños: ashhh

Profesora: Entonces, los hechos fueron reales o imaginarios?

Niños: imaginaarios

Profesora: imaginarios, muy bien, esta historia es imaginaria

Como hemos podido observar, tanto la profesora Amanda, como la profesora Derly, mantienen dentro de su discurso en el aula una constante interpelación al otro, con la intención de pedir cuentas o que sus estudiantes den razón de un hacer, un actuar o un pensar; en este derrotero, se busca construir o llenar de sentido todo aquello que acontece al interior del aula en la construcción de la noción de narración. Perafán (2004) plantea la interpelación del sujeto como: “polilogical, es decir que está estructurada desde lógicas semánticas distintas, como lo son: solicitar que se dé la razón, brindar la razón, atribuir la razón y apelar el sujeto de razón práctica.”

Se parte, desde allí, para poder plantear la interpelación del sujeto aprendiz, como parte fundamental y constituyente del conocimiento profesional del profesor de básica, primaria en la enseñanza de la noción escolar de narración. Este actuar del docente, mediado siempre por la intención de la enseñanza, se vale de todo lo que tiene, tanto interna como externamente, para poder llegar, de forma efectiva, a la elaboración de la noción escolar de narración. Cabe mencionar que no se ve la interpelación como el simple hecho de preguntar; este acto, dentro de la escuela, va más allá, las profesoras Amanda y Derly tienen o muestran una clara intencionalidad, como es hacer que ese sujeto estudiante genere la capacidad de explicar todo aquello que se atribuye a su acción o a su discurso; con este acto que promueve la enseñanza, no es el simple hecho de preguntar por preguntar; se pretende con esta acción generar en cada aprendiz un espacio donde, de alguna manera se abran los espacios y se genere conocimiento, donde se presente esa oportunidad de construir, a partir de esa posibilidad de elección que poseemos todos los seres humanos y, por su puesto, realizando una elección con criterios que han emergido a través del acto de la enseñanza..

6.2. Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional, asociados a la noción escolar de narración.

En este aspecto se vislumbra cómo el docente posee un saber que es intrínseco a su desempeño laboral; este saber está en constante formulación y reformulación, dado que la escuela es un lugar donde se genera un ambiente de incertidumbre, donde todo lo que acontece no se puede encasillar, ni limitar, ni predecir, dada esta característica de ser un ambiente en transformación y de sujetos que también se transforman. Es allí donde el profesor genera una constante reflexión sobre su práctica profesional; esta reflexión desemboca en un reconocer y valorar este saber, que hace parte del conocimiento profesional del profesor; es decir, saberes basados en la experiencia. Se presenta una reflexión previa y durante el proceso de la enseñanza y este saber es el que le proporciona la experticia para el actuar del profesor en las diversas situaciones que se pueden llegar a generar dentro de un salón de clase.

Su definición se da básicamente por el actuar del profesor en determinada acción de

manera consciente, y ésta a su vez, se ve permeada por diferentes influencias que conforman este saber; autores como Perafán (2013a, 2004) y Porlán y Rivero (1998) lo definen de la siguiente manera :

Se definen los saberes basados en la experiencia, como un conjunto de ideas o principios de actuación conscientes que se manifiestan explícitamente en el quehacer docente a través de creencias, principios de actuación, metáforas e imágenes del conocimiento personal que han desarrollado los profesores durante el ejercicio de su profesión.

Dentro de este saber que maneja el maestro se ve inmerso un sinnúmero de situaciones que hacen evidente la presencia de los saberes basados en la experiencia, con los que construye de manera diferenciada la noción de narración durante la enseñanza misma.

En la identificación de los saberes basados en la experiencia de las profesoras Derly y Amanda, hemos logrado hallar muy marcadas características como lo son: El relato y el tono como puente comunicativo que favorece el ambiente en la enseñanza de la noción escolar de narración y la hipérbole de las expresiones cariñosas y de motivación en el aula como incitadoras que permiten la edificación de la noción de narración en la escuela.

A continuación, presentaré algunos episodios que, a mi juicio, describen puntos importantes que ponen ante nuestros ojos, de manera manifiesta, cómo se presenta este saber en el acontecer del diario vivir de la escuela y del maestro.

6.2.1. El relato y el tono de la voz en la lectura de cuentos como incitación a lo imaginario, en la construcción de la noción escolar de narración.

Podemos referirnos a la intención del tono, como elemento fundamental para crear expectativa en el oyente, por medio del manejo de las emociones y de inspirar sentimientos en—el acto de imaginar; es, desde esta mirada, que se percibe dentro de las clases de las profesoras Derly y Amanda que el tono juega un papel fundamental en el momento en el que ellas re-crean un cuento con sus estudiantes. Es bien marcado para ambos casos que, a modo de componente de la lectura, cuando inician la presentación del texto, buscan generar en los oyentes interés y

expectativa de lo que podría suceder, tanto en el acto de leer para producir sentidos, para entrar en diálogo, tanto verbal como no verbal, con el autor, como también para aprovechar las experiencias, motivaciones, actitudes y preguntas de los estudiantes para hacer del texto uno propio, como lo plantea Reyes (2007). Se puede decir que la entonación o tono de voz se constituye en el paso fundamental para iniciar la aventura de la creación de mundos posibles a través de la narración desde el punto de vista de la incitación de la imaginación.

A continuación, se destacan algunos episodios que nos muestran cómo estas figuras juegan un papel muy relevante a la hora de presentar cuentos a los estudiantes, aunque es importante aclarar que, si bien el episodio escrito deja entrever esta situación, la manera más directa y clara para ver cómo se presentan estas figuras en las clases de las profesoras es el audio y el video, donde, de manera vivencial, se observa la importancia del tono que las profesoras utilizan en el relato de los cuentos a los niños y las niñas y que a su vez son multi-intencionadas con esta actuación, ya que no solo con esto presentan de manera llamativa el texto a los niños, sino pretenden provocar un diálogo de saberes, enriquecido con la intencionalidad de las maestras de favorecer el desarrollo de la imaginación, aspecto que aporta en la formación del sujeto estudiante, a través de la noción escolar de narración, que les servirá como insumo más adelante para el desarrollo de otras habilidades dentro de la clase.

Profesora Derly /clase No 4/ Episodio 11 mayo 18 de 2014

Listo entonces lo voy a leer primero, luego vamos a mirar, ustedes vayan, vayan analizando y vayan mirando cuales son los personajes, en donde sucedió, qué pasó, cómo termina la historia, listo.(los niños se miran unos a otros como con interés por lo que va a suceder con la historia)

Profesora Derly /clase No 4/Episodio 16 mayo 18 de 2014

Dice: (narrador) avenida Libertador 17-63, Gastón vive en la tercera puerta del pasillo, dos almohadones a la derecha y subiendo por el sillón rojo, sus amigos lo llaman ratón porque le encanta el queso.(sube el tono) Cada mañana Gastón ratón sale a buscar su desayuno favorito (alarga las terminaciones de las palabras) queso crema de France ,(afirmación) al medio día le sienta muy bien el soufflé de queso de Pierre en la merienda se conforma con queso de sándwich de don Félix, su problema surge en la noche porque todos esperan que cace ratones y nadie le da de comer.5: 46 Gastón ratón hace su ronda de ratoneras ronroneando se fue a buscar sus ratones, es la parte que le gusta, siempre come el queso de las trampas y conversa con sus amigos los pequeños roedores, (entona como sorprendida) pero nunca les alcanza lo que encuentra, todas las noches regresa a casa con hambre, miren volvió a su casa y va con hambre y triste-----

(los niños están muy atentos a la lectura)

Profesora Amanda/clase No 1/Episodio 16 marzo 17 de 2015

Episodio 8

Texto

Buenos días. (Hace pausa y baja la voz) saludo Adelfa a sus tres amigos....Más tarde pasó remando en su pequeño bote una viejecita que vendía hierbas,(hace una entonación de relato) se dirigía al mercado a vender los manojos de frescas y aromáticas hierbas.

Nosotros también debemos ir al mercado, tenemos que darnos prisa, vamos a llegar muy tarde, dijo Tania la gata. (Se lee con entonación para captar la atención de los niños)
(Muestra las ilustraciones del libro, los niños quieren todos mirar la ilustración) ¿Aquí quienes están?
Niños:(mucho ruido) Están los patos, está la gata..... (habla como en tono de refuerzo, alarga las terminaciones de las palabras)

Profesora: La gata Tanía, la conejita Martha, los seis patitos y ...

Niños: La señora pata

Profe: Cómo se llama la señora pata que se le olvidan las cosas?

Adelfa, ¿cómo se llama?

Niños: Adelfa..... y la señora de las hierbas.

Profe: Y la señora de las hierbas, muy

Profesora Amanda/clase No 1/Episodio 16 marzo 17 de 2015

Episodio 12

(Relata el texto con la entonación adecuada para cada parte)

Texto

El siguiente día de mercado Dudolin, Tanía y Martha esperaron toda la mañana a que Adelfa llegara con sus patitos.

Cuando llego la hora del almuerzo, los amigos concluyeron que Adelfa había olvidado llevarlos a su casa. ¡No podemos esperar más tiempo!- dijo Martha- suspirando. Tenemos que hacer nuestras compras antes de que se acabe todo. Se marcharon al mercado y de nuevo se encontraron a la patita con los 6 seis patitos (los niños completan la frase). Que estaba muy preocupada: ¡Se me van a perder los niños! ¿Qué hago? Luego dijo : ¡He perdido mis patitos! ¡No puedo acordarme donde los deje! Efectivamente, la pata Adelfa, había olvidado que sus amigos le iban a cuidar a sus bebés, (a sus patitos, comentario de la profe)

Se puede observar en los anteriores episodios que las profesoras Derly y Amanda, utilizan el relato y la entonación para lograr adentrar al niño a los elementos que pretenden ellas abordar a lo largo de la clase; esta elección de qué cuento relatar y cómo hacerlo, en ambos casos, partió de una experiencia con el contexto que se genera de la reflexión global y constante y que tiene como pretensión, durante el proceso de la enseñanza, promover la existencia de sujetos de narración, tanto del sujeto estudiante como del sujeto profesor.

La lectura en voz alta y con entonación o matices afectivos, tiene como intención que, tanto profesora como estudiantes, se introduzcan en la aventura y vivencien desde el desarrollo de la imaginación, ser parte de dicha narración; este componente del orden discursivo los involucra en las narraciones, donde más que oyentes, se configuran como parte de ella, de tal manera que, casi se podría sentir y experimentar como propios todos los sucesos que los personajes de dichos cuentos atraviesan, entonces el aprendizaje se vuelve divertido y, por supuesto significativo, configurándose en parte constitutiva y, por ende, se configura relevante en la construcción de la noción escolar de narración, que interioriza cada sujeto.

6.2.2. La hipérbole de las expresiones cariñosas y de motivación en el aula, como incitación al gusto literario, que permite la edificación de la noción de narración en la escuela.

“La hipérbole, como figura literaria, pretende utilizar palabras o frases específicas que exageran y, a su vez, dan más énfasis sobre todo el meollo fundamental de la declaración, con el fin de producir una más grande, un efecto más notable. Ayuda a enfatizar una emoción (Pequeño Larousse ilustrado”, 2012, p 522).

Partiendo de este planteamiento, se caracteriza este saber como hipérbole, dado que las maestras, demuestran, en las diferentes grabaciones, que para ellas es importante resaltar y, en algún grado, exagerar con palabras y expresiones cariñosas y de motivación todas aquellas acciones de los aprendices que se presten para incitar el gusto literario por la noción de narración. También es sabido que la afectividad es una característica que permea todas las dimensiones del desarrollo del ser humano y que, dentro de ese desarrollo, se encuentra la vida escolar de los sujetos en formación y que, por lo tanto, por tener esa naturaleza de ser humano en condición de constante transformación, se ve la importancia de un lenguaje adecuado y motivador.

Teniendo como base estas concepciones de la hipérbole, de la afectividad y de las observaciones hechas a los dispositivos discursivos de las maestras y el análisis de las mismas, llama la atención que tanto la Profesora Derly, como la profesora Amanda movilizan expresiones cariñosas y de motivación a modo promover en la constitución de los sujetos la incitación por el gusto literario como componente para alcanzar el objetivo que, tanto consciente como inconscientemente, se han propuesto; a saber: construir un sentido escolar de condición compleja de la noción de narración.

En efecto, en los órdenes discursivos de las profesoras que participaron de la investigación, se identifican expresiones que son reiterativas como “amigo, amiga”, en el caso de la profesora Amanda y “amiguito y amiguita”, en el caso de la profesora Derly. También se logran identificar otras expresiones en el discurso del maestro que, además de ser reiterativas, se logra observar que lo que pretenden es acercar el estudiante al profesor y al saber, por medio del desarrollo del

gusto, en este caso, literario. A continuación, se presentan algunos casos de las hipérbolas que se presentaron durante las grabaciones de clase:

Profesora Derly /clase No 5/Episodio 8 mayo 27 de 2014

Profesora Derly

Episodio 8

...y en clases anteriores yo les había enseñado que el cuento tiene tres partes recuerdan quien recuerda cuales son las tres partes levanta su manita y participa mi amigo (niño - inicio desarrollo y final)

Profesora Derly /clase No 5/Episodio 28 mayo 27 de 2014

Episodio 28

(niños – después) después excelente escribimos en el recuadro, después y el ultimo de acá cual corresponde (niños – primero) el primero o el inicio muy bien excelente entonces van a completar al final después y primero y colorean colorean los dibujos bien bonitos listo (niños hablando no se entiende) si (niños hablando no se entiende)

Profesora Derly /clase No 5/Episodio 29 mayo 27 de 2014

Episodio 29

(En el fondo suena la puerta) Mi amiguita, ¿hasta ahora llegó? (murmullo niños) (conversación entre profesoras que hubo que hace (risas) hola (una persona habla no se entiende) pero que hace allá (no se entiende) no ves que acabábamos de llegar - no se entiende - hoy había mucha fila en el comedor - sii - disque yo llegue de primeras)

Profesora Derly /clase No 5/Episodio 32 mayo 27 de 2014

Episodio 32

Eso, ¡bien, pero bien... hermoso!, bien, con letra clarita (niños hablando)

Profesora Derly /clase No 5/Episodio 34 mayo 27 de 2014

Episodio 34

Muy bien alista tu cuaderno mi amor (murmullo niños) (niño habla – no se entiende) pero te está quedando muy lindo

Profesora Derly /clase No 5/Episodio 35 mayo 27 de 2014

Episodio 35

(Los niños trabajan cada uno en su cuaderno realizando dibujos de la narración hecha por la profesora y lo hacen según las indicaciones de su maestra)

¡uy... súper Arley! esos niños están trabajando muy bien el día de hoy.

PROFESORA: ¡Ah súper!, ¡está súper!, ¡súper lindo!

PROFESORA: Le gusta jugar y abrazar, que chévere; a ella le gusta abrazar y muy, muy duro, es muy cariñosa, Alvarito...

PROFESORA: Ah muy bien súper, ¡estos personajes están de lujo!

Profesora Derly /clase No 5/Episodio 20 mayo 27 de 2014

Episodio 20

LAURITA: yo soy Elizabeth y me encanta jugar y estudiar

PROFESORA: Ah muy bien es Elizabeth tiene corona y le gusta estudiar, es muy juiciosa como muchos niños de aquí, muy bien y que es?

Profesora: ¿Es un animalito o un objeto?

PROFESORA: ¿Arley conseguiste títere?, pasa

Bueno vamos a ver qué personaje va a contar Arley, fuerte gordo

Técnica de estimulación del recuerdo profesora Derly octubre 8 de 2014

E: ¿por qué usa estas expresiones afectivas y de motivación de forma reiterativa, cuál es su intención?

Amanda: Pues Vivianita yo creo que a los niños al igual que a todas las personas hay que tratarlas con amor, que sientan gusto por estar en la escuela y amor por aprender y eso parte del trato que se les dé, mi intención es motivarlos y hacerlos coger amor al colegio.

En los episodios anteriormente presentados, se ve a la profesora Derly dirigirse a los niños con expresiones de cariño, emotivas y motivadoras; de hecho, es una acción que reviste cierta frecuencia; se puede entrever que lo que ella busca es siempre estar impulsando al sujeto estudiante para que participe y se mantenga motivado por aprender, que ese aprender se convierta en su objetivo; ella pronuncia expresiones de forma reiterativa para afianzar el mensaje que quiere dar. También se puede decir que con ello busca un acercamiento al estudiante, para acortar la brecha entre docente y estudiante y, lógicamente, entre adulto y niño y, de esta manera la clase se desarrolle en un ambiente de confianza y amabilidad.

Con la profesora Amanda se presentó el mismo fenómeno; se evidencia en su discurso el uso constante de palabras afectivas y de frecuente motivación, pues, como ella misma lo expresa en la entrevista, con ello busca un acercamiento a los niños, romper la distancia y lograr motivarlos para que así se genere el aprendizaje; ella expresa “yo creo que, cuando uno está motivado, es más fácil aprender”; a continuación, se presentan algunos apartes en donde se pone de manifiesto la hipérbole de las expresiones cariñosas y de motivación que pretenden incitar al estudiante en pro del devenir sujeto.

Profesora Amanda Episodio 5/ junio 17 de 2015

Episodio 5

(Los niños estan trabajando en su cuaderno, despues de la explicacion de la actividad y ella les orienta la actividad)

PROFESORA: No peleemos mamita no peleemos, miren él ya ha escrito arto, apuren, Apuren.

Profesora Amanda Episodio 12/ junio 17 de 2015

Episodio12

PROFESORA: mamita todos pueden opinar y hay que aceptar las ideas de todos no solo lo que tú digas

PROFESORA: Apuren mamita apurando

NIÑO: Un día

Profesora Amanda Episodio 15 junio 17 de 2015

Episodio 15

PROFESORA: usted no ha escrito nada papito

PROFESORA: Entonces háganme los gusanitos y las cucarachas con plastilina

NIÑO: Yo ya hice un dibujo

PROFESORA: Muy bien

Profesora Amanda Episodio 15/ junio 17 de 2015

Episodio 24

NIÑO: Profe como me quedo el tiburón mira, se le puede mover la cola

PROFESORA: Que bonitos, que bonitos. Listos, mamita usted no puede estar en la Amigos me colaboran callándose gracias, bracitos arri

Profesora Amanda Episodio 24/junio 17 de 2015

Episodio 31.

NIÑOS: Ba

PROFESORA: A la cabe

NIÑOS: Za

PROFESORA:A las ore

NIÑOS: Jas

PROFESORA: Al fren
NIÑOS: Te
PROFESORA: A los la
NIÑOS: Dos
PROFESORA: Cruza
NIÑOS Dos
mitad porque aquí vamos a contar las historias
Profesora Amanda Episodio 36/ junio 17 de 2015

Episodio 36

PROFESORA: Muy bien felicitaciones el segundo grupo es el de Ana María, quien va a contar la historia y los otros paraditos para que veamos los personajes, señora Dana ayúdala a la profe Viviana, él nos va contando la historia y ellos van moviendo los personajes paraditos nos queda mejor paraditos los vemos mejor; como se llama la narración de ustedes

Profesora Amanda Episodio 40/ junio 18 de 2015

Episodio 40

PROFESORA: Muéstreme el joven príncipe, véanlo tan bonito, que príncipe tan elegante Luna se sienta, gracias Luna

Profesora Amanda, episodio 89/ junio 18 de 2015

Episodio 89

PROFESORA: Muy bien si ve que la historia estaba muy linda y ustedes no me la dejaron escuchar aplauso para esa historia tan bonita. Ahora se sientan y escuchamos el otro grupo, escuchemos el grupo de Juan José, uno lee la historia y los otros lo muestran usted va leer acá y ustedes van a representar la historia, la narración con inicio, nudo y desenlace, amigo espere espere porque ellos todavía no están listos y yo si quiero escuchar esas narraciones tan lindas, listo como se llama, titulo

Episodio 112

NIÑO: La gansa y el halcón

PROFESORA: Los perritos no? A tú eras de la historia de los perritos, tú eras de la narración de los perritos un aplauso para todos, todos lo hicieron muy bien muy bonito vamos a el puesto ya terminamos la actividad la hicieron muy bonita, los felicito.

Las expresiones cariñosas y de motivación se torna en un componente que genera en clase un entorno más cálido, que desemboca en ambientes de aprendizaje más adecuados y más aún cuando los sujetos aprendices son de corta edad. Esta figura fundamenta los saberes basados en la experiencia, ya que en los análisis se pone en evidencia que las maestras, por su reflexión antes y durante la acción y amplia trayectoria, han visto que desde allí se genera el fruto del objetivo de enseñar la noción escolar de narración, que va dotada de significados, de cercanía, afectividad e incitación. Esta figura también me atrevo a decir, circula en la mayoría de las aulas colombianas; muestra de ella es la presente investigación, donde se presentan dos casos de dos maestras que tienen diferentes características y de diferentes contextos, pero con igual grado de compromiso y de vocación de servicio y que, por ende, se generan ciertas características en su actuar que se vuelven comunes a muchos espacios.

Se aprecia en estos apartados cómo las expresiones de afecto y motivación que emergen en la forma de la figura discursiva de hipérbole dotan de sentido a la noción escolar de narración,

asociando a ella el sentido del gusto literario que, efectivamente, se desarrolla con la puesta en escena de dicha hipérbole. Así, tales expresiones, no son en sí mismas vistas como un dispositivo que faciliten el aprendizaje, sino son un componente epistemológico esencial y constitutivo de la narración; ellas connotan esencia y razón del gusto literario constitutivo de dicha noción.

6.3 Guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida, asociados a la noción escolar de narración.

Los guiones y rutinas se pueden definir como los esquemas de actuación que proyecta o construye un maestro en su cotidianidad y que le permiten controlar y predecir ciertos sucesos dentro de la vida escolar. Son de carácter implícito, es decir, no se evidencian claramente y el sujeto enseñante rara vez es consciente de que los posee y los circula en la escuela. Dentro de los guiones y rutinas, tenemos como fundamento la historia de vida del maestro, que trae consigo un sinnúmero de preconcepciones dadas por sus experiencias anteriores como formador y como aprendiz y, lógicamente, su ser, todo aquello que se va generando como una huella imborrable de la que no nos percatamos pero que ahí está.

Para este caso se identificaron algunos guiones y rutinas (pautas de actuación), que componen el discurso de las profesoras Derly y Amanda, que explicaremos a continuación, teniendo como fundamento su historia de vida y su concepción como personas.

6.3.1. La metáfora del orden como disposición subjetiva en la construcción de la noción escolar de narración

En diferentes episodios, tanto de las clases, como de la entrevista y la estimulación del recuerdo, se hizo evidente que las profesoras sujetos de la investigación, Derly y Amanda, presentan la metáfora del orden en el desarrollo mismo de la clase, como figura discursiva que connota el sentido de disponer la subjetividad en un estado de organización que haga posible el fluir de lo narrado. En efecto, a groso modo, en los diálogos informales que se mantuvo con ellas durante la investigación, expresan que tienen preconcebido que se requiere de un orden para lograr llevar a cabo un ejercicio o cumplir una meta que se proponen y que, el caso de la

enseñanza de la noción escolar de narración no es la excepción, pues se muestra en diferentes apartes que, para ellas, todo en la vida requiere de un orden, comenzando por el orden racional, para que mentalmente, se posibilite un esquema que permita llevar a cabo ciertas actividades y cumplir con lo inicialmente visualizado. Esta disposición de la subjetividad, concretamente disposición al orden, es condición sine qua non que se integra al desarrollo de la noción escolar de narración, razón por la cual estamos autorizados para afirmar que la noción de narración escolar tal y como es enseñada en el aula está asociada, necesariamente, al sentido vivencial y cognitivo de disposición de la subjetividad.

A continuación veremos cómo durante las clases grabadas a la profesora Derly, en su discurso, les reitera a los niños y niñas, una y otra vez, que deben ser organizados, con expresiones como “van a tener”, “todavía no”, “prestar atención”, “bien bonito”, “letra bonita”, entre otras. Veamos:

Grabaciones clase No 1

Episodio 1

Profesora: Ahí está ya. Ah bueno.

Listos chicos van a tener el cuaderno cerradito, todavía no lo vamos a abrir cuaderno cerradito, manitas en la posición de prestar atención, Jesús cerradito el cuaderno

Episodio 4

E-¡no! tienes que levantar la mano y pedir la palabra, cuando yo te diga ahí si puedes hablar, ya sabes, ¡he mi amigo!

Episodio 26

Profesora: Cómo participamos?, levantando la mano y la profe le da la palabra, Jordi?

Jordi: Llegaron la osa mayor y la osa menor y se llevaron la luna

Grabación de clase No 2

Episodio 6

Profesora: bueno entonces como hemos venido hablando del cuento Dana atención todos van a estar así prestando atención listo no vamos a escribir nada todavía, así br

Episodio 14

Profesora: qué necesitas? (niño habla) *siéntate y prestas atención* ahorita te prestan uno porque no estamos borrando bracitos cruzados en posición de prestar atención...

Episodio 39

Profesora: bueno mis amores concentraditos babys *concentraditos haciendo la actividad* (niños hablan no se entiende) a ver (murmullo niños) (niño habla no se entiende) muy bien ahora colorea (murmullo niños) hoy es veintidós mi amor, Arley hoy es vein veintidós (niño – por eso mañana es trece) veintitrés (risas niños hablan no se entiende) (niño – mañana es trece) (murmullo niños) a ver alvarito (murmullo niños) *chicos Arley concentraditos...*

Episodio 90

Profesara: muy bien ahora este (murmullo niños) (se oyen golpes al fondo) *espérame ya ahorita me siento* y te califico cuanto termine de (murmullo niños)...

Episodio 129

Profesora: amiguito quiero ver tu trabajo, *te sientas y te concentras no has empezado* a escribir la primera letra (niños murmullos) y si estas de pie afuera y ya mire en diez minutos llega la siguiente profe (niños murmullos) ...

Episodio 157

Profesora: muy bien *te quedo organizado*. (murmullo niños) Chicos me voy (niño al fondo nooo) ya se acabó el tiempo (niño habla no se entiende) Danna, toma nena, muy bien “vivieron” ¿no tienes rosado? (niña habla no se entiende) te falta rellenarlo por dentro listo ahí te califico (murmullo niños) (niño al fondo Dana)...

Grabación No. 3

Episodio 1

PROFESORA: ...Listos chicos *nos vamos a sentar*, a la one , a la two y a la three; van a estar en... atentos

Posición

NIÑOS: one, two ,three

Listo mis amores ya llegaron todos? Si falta Juan, listo listo mis amores, vamos a comenzar la clase del día de hoy para continuar el trabajo de fábulas que estábamos realizando la clase pasada...

Todas las expresiones registradas y marcadas con cursiva en los episodios anteriores, constituyen lo que llamamos en este trabajo la metáfora del orden, porque su sentido implícito no alude a un orden externo, como parte de la gestión de aula, sino a un sentido latente, asociado a la necesidad de formar la disposición subjetiva hacia el orden y la organización del sujeto, como proceso ineludible para la construcción de la noción de narración, en su acepción de dinámica ordenada y organizada. Sin un orden cualquiera emergente, no hay narración y sin la emergencia organizada y ordenada (en algún horizonte) del sujeto que produce la narración, ésta última, en el sentido escolar del término, no existe, pues su existencia es posible en el proceso de educar a otro. Así, la noción de narración escolar presupone, entre otras, la noción de disposición de la subjetividad.

Por otra parte, durante la estimulación del recuerdo, al preguntarle a la profesora la razón por la que el orden está presente en todas las actividades que plantea y que se hacen evidentes, no sólo verbalizándolo, sino que también, por sus actos durante el desarrollo de la clase, ella expresa que es algo que ya hace parte de ella y que lo hace inconscientemente, pero que lógicamente, ella procura que sus estudiantes lleven un orden lógico en todo lo que realizan, para poder cumplir con el objetivo y que ella, como maestra, debe ser ejemplo de lo que pretende construir en el otro. En la perspectiva epistemológica que defendemos, llevar un orden lógico implica promover al sujeto para que se constituya en una cierta dinámica, siempre abierta, de orden y organización. El sujeto en un devenir constante de orden y organización, constituye la condición de posibilidad de la narración escolar.

Estimulación del recuerdo Septiembre 29 de 2015

I: Profesora, es evidente durante sus clases que para usted es muy importante el orden, ¿cual considera usted que es la razón de esto?

D: Pues para mi es importante que la clase se desarrolle dentro del mayor orden posible, ya que me parece que esto posibilita, primero hacer todas las actividades que he planeado, segundo que el niño esté atento y pueda aprender y tercero generar un ambiente de respeto, creo yo que todo en la vida tiene que tener un orden, yo misma en mi cotidianidad procuro ser lo más organizada posible y así me funciona todo y se presentan menos impases, menos inconvenientes.

Y para el caso de la profesora Amanda, visibilizamos el orden como metáfora también cuando, en el desarrollo de las diferentes actividades, ella procura siempre que estén organizados y, además, mantiene rotando por el salón, guiando el trabajo en varios sentidos, orden referido a la interiorización de una posible organización del espacio, orden con relación al desarrollo individual y la toma de apuntes y orden referido a la ejecución de las actividades; a continuación veremos cómo en algunos apartes se hace visible esta situación:

Grabación No. 1

Episodio 2

Profesora: Bien, sentaditos. Bueno nosotros ya habíamos visto lo que es la narración. ¿Cierto Ronald?

Ronald: Si señora

Episodio 5

(Los reúne al frente del salón)

Martha la conejita y Adelfa la patita desmemoriada

¿Cuáles son los personajes?

Niños: ruido no se entiende

Profesora: *Si ven que no me están escuchando*

Niños: Martha la conejita y Adelfa la patita (se escucha muchos niños hablar al tiempo)

Profesora: Martha la conejita y Adelfa la patita desmemoriada (en tono de refuerzo y de forma lenta)

Episodio 31

Cual fue el mayor problema?, cuál fue el problema en esta historia? *De a unito a ver...* Luna

Profe: Amigo Diego....

Luna: Que los zorros casi se comen a los paticos.

Profe: Bueno. Y ¿por qué pasó eso?

Luna: Porque la mamá los dejo ahí.

Profe: Juan José, ¿cuál fue el problema de esta historia? (15:42) Cuál fue el nudo de esta historia?

Juan José: que los zorros se querían comer a los bebes patos

Episodio 33

Bueno, bracitos arri...ba, a la cabe...za, al fren...te, aba...jo, los niños despacito, *con cuidadito se paran y van a su puesto*, los niños hombres

Niñas: hombres Karen

Profe: Ahora las niñas *con cuidadito se paran y se van a su puesto*.

(cambio de actividad, primero estaban sentados en el piso alrededor de la profe)

Episodio 41

Profe: listos juiciosos trabajando...

¿Qué mi amor? Tú lo puedes hacer solito_

Episodio 58

Profesora: apure mamita haga lo que tiene que hacer, esto lo puede hacer más grande, que ocupe todo el espacio,.....aquí hace la primera parte, aquí la segunda parte y aquí el final.....apure mamita.....apure mi amigo.....entonces me vas a dibujar las tres partes, ven... tienes rojo,.....

Grabación No 2

Profesora: ...Cuatro vamos terminando, cinco nos vamos organizando apure, apure, apurando a comer, mire le van a mostrar a los papitos la grabación de cómo se portan ustedes, en la reunión de padres los papitos van a decir ay miren a este niño como molesta con razón allá está quedando grabado todo, cuando su mamita diga ay si la profesora tenía razón él se la pasa es molestando y no trabajando.

Usted y él son amigos?

Niño: Sí pero ya nos volvimos amigos

Profesora: Son amigos ya lo volvió amigo? Y ya le va a enseñar a hacer cosas malas? ah

Niño: Profe yo lo voy a ayudar a él

Profesora: Él es un niño muy juicioso por eso lo trajeron a este salón, Danielito se calla, gracias, le toca que trabaje en grupo, cinco seis ya acabamos? Ya vamos a acabar apurando, yo voy a calificar en artes los que no traen material esa es una calificación.

Ocho ustedes donde andaban? Y no trajeron el trapo o si lo trajeron, ejercicios en diez tiempos uno, repetimos dos veces uno, uno

Niños: Dos, dos, tres, tres, cuatro, cuatro, cinco, cinco, seis, seis, siete, siete, ocho, ocho, nueve, nueve, diez, diez

Profesora: Por favor toda esa basurita a la caneca, usted me guarda ese refrigerio rapidito se acabó la hora de comer rápido a la caneca moviéndose; mire: Javier cambiémonos de puesto si

Se chiflo le dio la chiripolca le dio la loquera a usted apure rápido, ya Harold? Guarden lo que tienen de comida sobre la mesa, lo guardan, Karen donde esta, mire esa chaqueta.

Profesora: Guarden ese ponqué ya listos? Una goterita cayó en mi casa

Niños: Dos goteritas cayeron en mi casa,

Profesora: Dana

Niños: tres goteritas cayeron en mi casa, cuatro goteritas cayeron en mi casa, una goterita cayo en mi casa

Como podemos ver, tanto para la profesora Amanda, como para la profesora Derly, el orden durante la enseñanza de la noción escolar de narración se constituye en una fuente de producción de conocimiento, que permite tener un camino a seguir, con el fin de conseguir el objetivo propuesto desde el inicio y como generador de un tipo de subjetividad propicio, basado en los valores de la sana convivencia; para ellas, el orden procura crear condiciones internas en el sujeto para la creación, producción de conocimiento en la noción de narración, se pone de manifiesto la complejidad de lo que sucede al interior del aula, donde las profesoras expresan, de manera inconsciente, la creación de ciertas rutinas que hacen parte del corpus del conocimiento profesional del profesorado, por medio del cual se erige un extenso ramillete de elementos de aula, que desembocan en la construcción de sentidos particulares.

Este guión, está lleno de sentido y está conformado por varios elementos, como la generación y el establecimiento de parámetros aptos para la creación y la formación de sujetos que se transforman y de un ambiente propicio para la ilustración y la convivencia, que fomentan el aprendizaje de la noción escolar de narración, ya que por medio de éste se provoca algo más allá que, simplemente, decir el orden por el orden; desde esta figura, se

pretende crear espacios donde el estudiante es capaz de reconocer la importancia de mantener un orden en variados espacios de la cotidianidad y más aún, cuando del acto de la enseñanza y del aprendizaje se refiere, se trata de dar sentido a la construcción de dicha noción.

Introducirse en la narración requiere de la atención para lo cual se establece un orden, si entendemos por narración una serie de hechos interconectados, interrelacionados coherentes y cohesionados, para lo cual la narración tiene un orden interno (propio de la narración) y un orden o disposición de quien está sumergido en el acto de la narración, razón por la cual, las profesoras disponen a los estudiantes para ser partícipes activos o sujetos de narración, a través de un determinado orden o disposición del espacio, del tiempo y de los sujetos.

6.3.2. La metáfora de la revisión exhaustiva e individual como sentido del ser y del hacer, que aporta sentido en la construcción de la noción escolar de narración.

Entiéndase tradicionalmente la revisión como un proceso constante y acumulativo de valoración que pretende la retroalimentación entre el sujeto enseñante y el sujeto aprendiz, donde se da la oportunidad, de una u otra manera, de verificar si el objetivo planteado en una clase se está consiguiendo o si, por el contrario, se hace necesario replantearlo o replantear la manera en que se pretendió llegar al sujeto y transformarlo. Así, podemos entender la revisión como “una acción positiva y democrática, destinada a mejorar la enseñanza mediante la formación continua de todos los interesados: el alumno, el maestro o profesor, el supervisor, el administrador y el padre o alguna otra persona interesada en el proceso” (Neagley y Evans, citado por Cárdenas s.f,p.14).

Dentro de los diferentes elementos que las profesoras Amanda y Derly manejan al interior del aula, hay algunos que llamaron más la atención, dentro de ellos, uno que se convierte en un guión y una rutina dotada de sentido, por su reiterada aparición y la importancia que cada una de

las profesoras le otorga; se trata de la revisión constante, continua e individual de cada uno de los componentes que ellas proponen en su clase para el desarrollo del aprendizaje de la noción escolar de narración, que construye o aporta sentido a la misma.

Partiendo de la definición arriba planteada y advirtiendo la revisión como un proceso positivo que pretende dar un justo valor al desarrollo de las actividades de diferente índole, no se alcanza a vislumbrar la complejidad que este componente discursivo connota, sobre todo en relación con el desarrollo de un cierto sentido del ser y del hacer en los estudiantes con los que entra en interacción con/en esa figura, como se va a mostrar más adelante. En primer lugar, conviene mostrar cómo, en el orden discursivo de los profesores de primaria, producido con la intención de enseñar la noción de narración, se aprecia en diferentes episodios tanto, de la profesora Amanda, como de la profesora Derly, que, para ellas, esta revisión tiene un alto valor en la enseñanza de la noción de narración escolar, a tal punto que al ejercerla la hacen de forma minuciosa e individual.

A continuación, a través algunos episodios seleccionados de las clases grabadas, se ilustra claramente el proceso de revisión minuciosa y juiciosa que realizan cada una de las maestras investigadas, también se presentan algunos apartes de la estimulación del recuerdo, donde expresan una razón por la cual, para ellas, este elemento se vuelve fundamental en la enseñanza de la noción escolar de narración.

Profesora Amanda

Grabación clase No 1

Episodio 43

Niña: profesora esto ¿para qué es?

Profesora: para que me escuchen lo que hablo.... Aquí corazón ¿qué dice? Escribiste....qué escribiste, con.... Contra y es contar, contar una historia (sigue revisando y dando espacio para el desarrollo de la actividad en el cuaderno)

Apure mamita. Contar contar, tu escribiste corta y la palabra es contar.

Episodio 47

Niña: por favor me das permiso?

Profesora: ¿señora?

Niña: que si por favor me das permiso:

Profesora: claro que te doy permiso.....ya casi Santiago Ortiz? Ya.....
Todavía no cierras el cuadrito porque no sabes cuánto vas a escribir aquí, entonces no cierras el cuadrito hasta que termines de escribir o el cuadrito puede ir hasta abajo hasta que se termine la hoja.....

En estos episodios, se evidencia que la profesora Amanda, luego de dar las orientaciones que guían la actividad, comienza a caminar por el salón, con la intención de ir mirando, revisando y generando comentarios hacia y con los niños sobre lo que están realizando, como, por ejemplo, la organización en el trabajo de cada estudiante y hace presencia también el reconocimiento de la ortografía y su corrección. Es aquí donde nace esta metáfora de la revisión como componente que ayuda a que los sujetos devengan como una dinámica asociada al desarrollo, consciente o no, del sentido del ser y del hacer, ya que se pretende construir el conocimiento junto con el otro, en su experiencia de vivir (Maturana, 1992). No se trata, por lo tanto, de una acción de gestión de aula, como sí de un componente del orden discursivo de las profesoras que, al interpelar al otro desde una figura que cumple un papel metafórico, connota un sentido latente de promover el ser y el hacer de los que así son interpelados.

Veamos un poco estos aspectos en el siguiente episodio:

Estimulación del recuerdo junio 18 de 2015

Episodio 18

E: Cuándo sumerge se puso a revisar cuadernos sumerge fue muy minuciosa, pasa al puesto de cada uno, observa muchísimas cosas en esa corta revisión, específicamente qué es lo más importante que debe tener un estudiante en su cuaderno que evidencia que efectivamente está entendiendo y aprendiendo el concepto de narración?

A: Básicamente lo que yo trato de ubicar es como la habilidad que hayan desarrollado en la escritura y también como se están expresando no solo por medio de la escritura sino del dibujo porque hay niños que a veces no alcanzan a escribir o todavía no tienen la habilidad bien desarrollada entonces como que vayan estructurando lo que hablamos, lo estructuran en el cuaderno, como ir desarrollando todas las habilidades, la habilidad de escuchar, de leer de escribir

E: Que haya estructura mental?

A: Sí, unos lo hacen escrito y otros con dibujo, no hay como la obligación de que sea escrito, pero sí que haya quedado como el concepto, algo que haya de lo que se hablo

En el episodio que encontramos en la parte superior, tomado de la estimulación del recuerdo, aplicada a la profesora Amanda, vemos cómo, tácitamente, ella aclara que ésta acción se estructura no sólo con la intención de revisar y de generar, de alguna forma, una evaluación que mide y encasilla el proceso, sino de efectuar un acercamiento al sujeto en formación y establecer un diálogo donde se evidencie no sólo a través de la escritura, sino también del dibujo, el ir identificando las habilidades que se van desarrollando, al paso de la sucesión de elementos en pro de la enseñanza de la noción escolar de narración, que presupone, en el ámbito

escolar, el devenir del estudiante como sujeto, en simetría con la producción del sentido de la noción. El devenir de la noción, en la escuela, es el devenir del ser.

Queda explícito que, para la profesora, narrar va más allá de la palabra escrita o hablada, narrar también se puede realizar a través del dibujo, lo que amplía el concepto, hasta ahora expresado, porque, para ella, no es un impedimento que el estudiante aún no haya desarrollado y construido el proceso lecto-escritor, en el sentido convencional, sino que todo estudiante es sujeto de narración, que lo lleva hacia la construcción del sujeto de la escritura narrativa, en un sentido amplio y novedoso.

Profesora Derly

Grabación clase No 2

Episodio 37

... al final, después, primero (niños hablan mucho murmullo no se entiende) no(murmullo niños) muy bien excelente ahora colorea...

Episodio 43

...(murmulo niños) a ver por acá (murmulo niños) tu cuadernito esta atrasadito no (murmulo niños) Leidy (murmulo niños) (niño - miss esta quedando bonito) eso muy bien (murmulo niños) (niño - miss) amiguito tu cuadernito esta...

Episodio 111

... a ti te falta una parte de actividades... la tarea nena que teníamos la vez pasada? (niños murmullos) (sonido de hojas) y tu porque no hiciste el caracol (niña - cual caracol) acá (niña - ayy se me había olvidado) (niños murmullos)...

Episodio 113

...tu tienes que usar esta cara y esta cara del cuaderno ambos lados mira que me estas dejando esta pagina (niños murmullos) tienes que usar por los dos lados...

Podemos tomar en consideración los episodios presentados arriba, cómo se evidencia la múltiple intencionalidad con la que la profesora Derly atribuye a la acción implícita de la revisión minuciosa, a la que dedica buen tiempo durante el desarrollo de la sesión; una de las intenciones a la que me refiero es la revisión de las actividades asignadas para la casa, con lo que ella pretende generar hábitos de estudio en casa y otra es la revisión de la actividad que se está realizando en este momento y como lo decía anteriormente, con la intención de crear espacios de diálogo y de interacción con el sujeto que está en formación.

Estimulación del recuerdo

Agosto 18 de 2014

E: Cuándo sumerge se puso a revisar cuadernos fue muy minuciosa, pasa al puesto de cada uno, observa muchísimas cosas en esa corta revisión, específicamente qué es lo más importante que debe tener un estudiante en su cuaderno que evidencia que efectivamente está entendiendo y aprendiendo el concepto de narración?

D: Sabe que no me había sentido a pensar la razón de porqué lo hago, simplemente se convirtió en un actividad que hace parte de mí, de lo que acostumbro a hacer en mis clases. Pues primero que todo tengo muy en cuenta el cumplimiento con las tareas asignadas para la casa y con ello pretendo que el niño vaya *interiorizando* lo importante de cumplir con las tareítas, segundo pues mirar si efectivamente el niño o niña aprendió o entendió lo que yo pretendía, en este caso pues la *construcción* del cuento que trabajamos al principio, la narración que yo les hice, y al mismo tiempo trato de hablarles y de preguntarles sobre lo que hacen, por qué lo hacen, qué les gusta,

La revisión se encamina a la construcción de *sentido del ser y del hacer*, la maestra está llevando a cabo un componente de su clase que va cargado de una intención (en forma inconsciente), que va más allá de la construcción de una noción, pero que a la vez pretende la formación del sujeto aprendiz en campos más allá de lo cognitivo, formula un pensamiento de proyección del ser como sujeto integral, que está conformado por varias dimensiones que lo van moldeando a través de sus etapas de desarrollo.

A modo de conclusión, podemos ver que la metáfora de la revisión exhaustiva e individual como guión que aporta sentido en la construcción de la noción escolar de narración está dado, puesto que es un quehacer de las maestras que pretende ir más allá del simple componente de revisar o evaluar; éste conlleva un sentido intrínseco como lo es la formación del ser humano; en ese momento, el ser aprendiz, aportando al fomentar hábitos, valores y, por supuesto, incentivar las capacidades cognitivas, específicamente en la construcción de su noción escolar de narración.

6.4. Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: el campo cultural institucional asociado a la noción de narración escolar.

Al referirnos a las teorías implícitas que posee el maestro nos referimos a todas aquellas ideologías, o acuerdos que circulan en el ambiente escolar de una institución educativa específica, dado que aquellas construcciones colectivas que marcan el horizonte institucional como lo son el proyecto educativo institucional, los planes de estudio, el modelo pedagógico, los proyectos transversales, entre otros, son relevantes en el desarrollo diario del quehacer del

maestro, ya que éstas permean todos sus ámbitos y se convierten en un objetivo congénito que desarrollan de manera implícita. Identificar dichas teorías no es una tarea fácil, ya que no se dan por sentado, sino que están inmersas en el hacer y en el lenguaje de las maestras; sin embargo, en el análisis de la información recolectada se identificaron algunas teorías implícitas que poseen las maestras Amanda y Derly y que atraviesan su diario vivir, como profesoras al ejercer la labor de enseñar la noción escolar de narración.

En lo observado durante las sesiones de clase, sobre la enseñanza de la noción escolar de narración se hacen presentes unas teorías que van desde la racionalidad del sujeto enseñante y aprendiz, y atraviesan las prácticas constructivistas, donde se pretende la cimentación conjunta de la noción escolar de narración, de forma vivencial y significativa para el sujeto en formación, dando, de esta manera, un sentido a la noción en mención. Son varios los aspectos que se hacen presentes durante la enseñanza de la noción escolar de narración; dentro de estos, puedo nombrar: la modelación, la construcción conjunta, el trabajo cooperativo, el juego de roles, el planteamiento de actividades por medio de instrucciones claras, la constante motivación, por medio de frases y de material llamativo para los estudiantes, la lectura en voz alta y de forma grupal y, por supuesto, la construcción o producción de escritos; todo esto, forma el cuerpo de figuras discursivas que componen las teorías implícitas que deambulan en la escuela y que, obviamente, responden a la manera como, inconscientemente, cada profesor construye un sentido en interacción con los lineamientos en los que se encuentran enmarcados cada uno de los colegios en los que se realizaron las observaciones.

Dentro de las observaciones realizadas se logra ver que las teorías implícitas que manejan las maestras Amanda y Derly, están permeadas por diferentes campos y por su experiencia, ya en la práctica, que se va transformando y puliendo con el pasar de los años y la adquisición de la experticia y es también determinante el contexto en el que se desenvuelve la maestra; es así como se edifica la habilidad de tomar ciertos lineamientos y plantearlos de manera que den respuestas a las necesidades vividas dentro del aula, pero, por supuesto, orientadas por la cultura interinstitucional.

Las teorías implícitas que se evidencian en las profesoras de primaria, dan respuesta a las complejas conexiones de sentido, resultado de las intersubjetividades dadas por la integración de los diferentes espacios que se producen al interior de la escuela, como lo es la normatividad que ésta maneja, teorías entre pares, que rondan pero no de manera consciente y las rutinas propias de la vida de la escuela. El profesor, por ser un ser social que está inmerso en un campo cultural institucional, se ve influenciado por los aspectos anteriormente mencionados que dinamizan su “ser como profesor”, con relación a los demás entes que están a su alrededor.

Podemos asegurar que, en la dinámica de la escuela, circulan diariamente unos entramados de conocimientos que, inconscientemente se convierten en constituyentes de identidad del sujeto enseñante de la noción escolar de narración.

Enseguida se determinan algunas de estas teorías implícitas, que se identificaron en el discurso de las profesoras Amanda y Derly, durante la enseñanza de la noción escolar de narración dentro del aula de clase.

6.4.2. La metáfora de la inclusión educativa y social como diversidad narrativa posible, en la enseñanza de la noción escolar de narración.

El ámbito educativo actual reconoce, atiende y oferta un sinnúmero de posibilidades y características que se presentan en la población en edad escolar; la inclusión, tanto de sujetos con situaciones que derivan de experiencias de procesos de movilidad social, riesgo, amenaza; como de aquellas que derivan de procesos biológicos, como en el caso de personas que tienen algún tipo de necesidad educativa especial (NEE), son abordados por la escuela con el propósito de disminuir aquellas diferencias invisibles que cobran peso en lo social.

En el colegio Julio Garavito esta condición se evidencia por medio del proyecto de inclusión que pretende que los chicos con alguna limitación cognitiva, física o emocional que afecten los procesos de aprendizaje, puedan participar de las actividades pedagógicas llevadas a cabo en el aula, realizando una adaptación o variación de la exigencia, dirigida a aprovechar las habilidades y destrezas que demuestran los estudiantes en el aula inclusiva; la adaptación debe ser mínima, en el sentido que debe participar en la actividad del grupo y que se le debe exigir un

objetivo o producto mínimo dentro del tema tratado. Esta variación se puede presentar en diferente tipo de respuestas: visual, auditiva y motora; la cantidad de la respuesta y el tiempo de latencia y cantidad igualmente de los estímulos que se le proporcionan a los estudiantes con NEE, deben ser multi-sensoriales, sin apartarse de la generalidad del grupo.

Durante el desarrollo de las clases grabadas a la profesora Amanda, esta teoría se hizo evidente en la forma de una figura discursiva que decidimos nombrar como metáfora de la educación inclusiva y social, la cual connota, de manera latente, el sentido de narración escolar como diversidad narrativa posible. En efecto, en algunos episodios se muestra cómo, dentro del grupo de niños y niñas, se encuentran algunos estudiantes que poseen unas habilidades diferentes a la de la mayoría (NEE), y aunque la profesora los mantiene desarrollando la misma actividad, surge la apremiante urgencia de hacer adaptaciones, para lograr interiorizar de forma efectiva en estos estudiantes la noción de narración, situación que exige a la docente valerse de todo su rango experiencial que tiene dentro de su corpus de conocimiento para entender, atender y resolver esa particular necesidad del sujeto, en pro de su formación integral, adaptando, entre tantas cosas, sus niveles de exigencia para alcanzar los propósitos planteados, que deben beneficiar al grupo de estudiantes. Este aspecto va desarrollando un sentido implícito, en la profesora, de la noción de narración escolar, entendida como diversidad, el cual trasciende toda dinámica del discurso de aula que se produce para enseñar dicha noción.

Grabaciones clase No. 1

Episodio 50

Profesora: Él que de pronto no sepa escribir que puede hacer? [...] ¿Qué podemos hacer si no sabemos escribir? ¿No hacemos nada? ¿Qué hacemos con alguien que no sepa escribir? ¿Qué puede hacer? Dibujar, dibujar los personajes, dibujar todo lo que pasó, el que de pronto se le olvidó escribir entonces puede dibujar, pero yo creo que ustedes ya saben escribir todos.

En este punto, la profesora ya consiente que, dentro de su curso, se encuentran algunos niños que no han desarrollado la habilidad de la escritura formal, requerida en ese momento para el proceso de la estrategia, abre otra acción que posibilita que aquellos sujetos puedan incluirse en el desarrollo de la clase y se pueda construir en ellos también la noción escolar de narración. Esta acción, aunque parezca somera y que atiende solamente lo apremiante del momento, tiene mucha relevancia, ya que, dentro del clima institucional, circula ese saber y esa necesidad de acoger lo “diferente”, permitir no sólo la relación social entre unos y otros sino, posibilitar la

entrada al mundo del conocimiento de aquellos diferentes , sin irrumpir en una clasificación, sino pretendiendo realizar dicha inclusión y adaptación lo más profesionalmente posible. Este fenómeno cultural institucional crea una condición que afecta el sentido de la noción de narración que enseñan las profesoras, pues, como todos los componentes del orden discursivo que producen las profesoras con la intención de enseñar la noción de narración, concurren a la construcción del sentido de la misma, es claro que el componente institucional de inclusión se integra en forma de metáfora para cargar el sentido de la noción de narración, como diversidad narrativa posible. Narración escolar y diversidad son, en la escuela y desde el punto de vista de las teorías implícitas que mantiene el profesor, parcialmente, la misma cosa.

Tanto en los episodios precedentes como en los que se presentan a continuación, se muestra cómo la maestra parte de su saber implícito para atender la necesidad y la diferencia en el desarrollo del mismo componente que todo el grupo realiza, pero respetando al ser, al sujeto y, por ende, reconociendo los diferentes ritmos de aprendizaje.

Episodio 51

Profesora: Dibuja la historia de lo que viste, lo que viste en el cuento, lo que entendiste, dibújamelos ¿sí? [...] Córralo más córralo más, deje más espacio porque o si no [...] Señor [...] Ya voy [...] muestre el lápiz (ayuda a la niña que no sabe escribir) listo vea, ahí le queda bonito y ordenado [...] utilice todo el espacio, todo el espacio del cuaderno, que tiene por acá que no deja escribir [...] si acá tiene algo [...] listo, aquí una parte, la otra y la otra parte, listo

Episodio 56

Profesora: Sharon cómo vamos?, mamita haga las tres partes y en cada parte hace el dibujo [...] con la j [...] tú vas a dibujar oíste Sharon

Sharon: sí profe, profe mira que a mi mamá le toco irse esta noche

Profesora: le toco ir al hospital? Porque, que tiene?

Sharon: tiene una hemorragia

Profesora: haz las tres partes mamita, y todavía está en el hospital [...] toca pedirle mucho a Dios que la cuide [...] la van a operar?

Grabación de clase No 3

Profesora: Cuénteme su historia a ver cuénteme como es la historia de acá

Niño: La estamos intentando aprender Sharon es la que la tiene

Profesora: A ver cuénteme como es la historia Sharon

Niña: Habían dos gusanitos jugando y el otro día que estaban jugando vinieron dos dos cucarachas y los gusanitos y las cucarachas les dijeron que si podían jugar y los gusanitos les dijeron que sí

Profesora: Entonces háganme los gusanitos y las cucarachas con plastilina

Sharon es una de las niñas de necesidades educativas especiales y aún no ha desarrollado la habilidad de la escritura convencional, entonces aquí se hace evidente que uno o todos los elementos del lenguaje posibilitan acceder al conocimiento; en este caso particular, a través de la narración oral, ya tiene aprehensión de la noción que está trabajando, ya que ella es capaz de

crear un cuento bien estructurado y de darlo a conocer, por medio del habla pero que, a diferencia de sus compañeros, aún no logra expresarlo en la escritura formal; la profesora, conociendo esta particularidad realiza una adaptación de los componentes que ella propone en clase, en pro de la enseñanza de la noción escolar de narración, lo que carga la noción, en cuestión, del sentido ya enunciado.

Estimulación del recuerdo

E: Se ve durante el desarrollo de la clase que se hace necesario hacer unas variaciones al trabajo planteado , ¿cuál es la razón de esto?

A: ahhh ya, lo que ocurre es que nuestro colegio atiende a niños con necesidades educativas, ellos tienen una condición especial y en muchos casos no pueden realizar las actividades como uno las plantea para la generalidad entonces hay que adaptar esa actividad a su nivel. Bien difícil esta tarea.

Se evidencia que la teoría, efectivamente, está implícita en la profesora; ella es consciente de esa diversidad que se le presenta y responde al reto con base en su nivel experiencial, con su saber emocional y con la estructura y rigor que le exigen esas condiciones.

- 6.4.2. El símil de la lectura grupal y en voz alta, como magia que favorece la emergencia del sujeto narrador en la construcción del sentido de la noción escolar de narración.

En la construcción de la noción escolar de narración, que se pone en movimiento en las clases de las profesoras Amanda y Derly, se hace evidente una teoría implícita, cuyo componente es una figura discursiva emergente que denominamos, en este trabajo, el símil de la lectura grupal y en voz alta, el cual connota el sentido latente de magia que favorece la emergencia del sujeto narrador. Este sentido parcial se integra a la construcción del sentido más general de la noción de narración que es enseñada en el aula. En efecto, la lectura grupal y en voz alta, que gira en torno a la participación activa de los miembros del grupo y con la intención de hacer que los sujetos oyentes se motiven y se involucren en el mundo mágico del cuento, como elemento de la enseñanza de la noción de narración escolar. En el discurso que cada una de las maestras maneja se pone de manifiesto la importancia de crear espacios donde se lleven a cabo acciones discursivas que conllevan a realizar lecturas grupales, al unísono, seguimiento de la lectura, diferentes lectores, o como oyentes activos, todo esto resulta relevante a la hora de la enseñanza de la noción de la narración, ya que se genera un tipo de teoría donde se muestra el proceso

mágico de contar, de comunicar, de escuchar, base en la construcción de sentido de la enseñanza de la noción de narración y que va de la mano de los valores institucionales de los dos colegios, ya que tienen como fundamento la comunicación en todas sus expresiones, escrita, oral y, por supuesto, la escucha.

Esta teoría adquiere su corpus en diferentes momentos, en un principio, donde las maestras buscan captar, enamorar, al estudiante y envolverlo en el mundo fantasioso y fantástico de la narración, en otros momentos donde buscan que el estudiante se arriesgue en la aventura de la creación y por su puesto de la narración; es en estos momentos en los cuales se pone de manifiesto dicho símil. A continuación, se ilustra con algunos episodios cómo se construye esta figura:

Episodio 19

Listo entonces vamos vamos a leer, dice lee y ordena la narración luego escribe en los recuadros la frase que corresponda entonces hay tres partes de un cuento que está en desorden; vamos a leer y acá en este recuadro tenemos que escribir si fue lo que sucedió primero, después o al final. Qué corresponde al inicio, desarrollo y final?

Episodio 20

entonces está en tres partes, voy a leerlas primero las tres partes y después vamos a mirar cuál corresponde. Listo, en este recuadro vamos a ir leyendo todos, listo en este.. en este que esta acá a la una a las dos y a las tres (niños y profesora leen).

Episodio 21

SA

Salió poco a poco y al ver que la naturaleza lo recibía con alegría se sintió feliz y no volvió a esconderse.

Episodio 22

SBE

Listo ahí vamos a pensar todavía no escribamos vamos a leer el que esta en la parte de abajo

Episodio 23

SA

Uno dos tres (niños y profesora leen) pensó que sin él muchas plantas morirían y las nubes no darían al suelo su lluvia.

Por medio de la lectura grupal y, en este caso específico, al unísono, la profesora está llenando de sentido la acción de leer y de comprender de forma conjunta, que aporta intrínsecamente el valor por el respeto al otro y del trabajo con el otro, de la construcción de conocimiento con el otro; también se puede decir que se pretende con esto captar la atención de todos, para evitar que factores externos influyan en la comprensión y la realización de la actividad que se propone; la profesora guía y explica cómo se va a realizar la lectura e indica que partes también se hará de esta manera.

En otros episodios se evidencia otra estrategia, de lectura grupal; allí, la profesora realiza la lectura en voz alta o un niño o niña lee también en voz alta, según la indicación de su maestra y

el grupo debe seguir igualmente, la lectura; desde allí, fortaleciendo las habilidades de la lectoescritura que son transversales a los parámetros de las instituciones. Es así que aquí podemos apreciar, de alguna manera, el uso del símil de la lectura grupal y en voz alta que busca que emerja, en el contexto de la magia que crea dicha lectura, el sujeto narrador:

Episodio 87

Profesora: ehh Luis léeme esta frase (niños - hablan no se entiende lo que habla) no déjalo él quiere venir acá (niño – cual) está mi amor la que escribí (niño - esta) si (niño- vi vivieron felices y comieron perdices) (niño - amarillo) vivie, él está participando vivieron felices y comieron perdices es una frase para comenzar un cuento o para terminarlo? (niños – para terminarlo) (niño – para comenzar un cuento)

Episodio 89

Profesora: muy bien de rosado siéntate, la siguiente, (murmullo niños) yo escojo al participante, (murmullo niños) ehh Leidy, Leidy, Daniela desde ahí si quieres leer léelo con voz fuerte (niña – había una vez) había una vez muy bien, ¿de que color iría según la clave? (niños – amarillo) amarillo con “había una vez” es una frase para (niño y profesora– iniciar) el cuento

En otras ocasiones es la maestra quien como constructora de sentido en la lectura grupal, realiza la lectura de textos que ella ha elegido previamente, bajo parámetros que ella considera atienden a la necesidad del contexto y del objetivo propuesto para la clase; de esta manera, avanza en la construcción del sentido de la noción de narración escolar, configurándose esta actividad en una teoría que la circunda y de la cual ella no ha hecho un acto racional.

Grabación No 1

Episodio 8

Profesora: Entonces, vamos a, primero lo voy a hacer yo y luego lo van a hacer ustedes, aquí traje un cuento para mí y traje unos cuentos que vamos a trabajar ahorita,

Episodio 16

Profesora: Dice: avenida Libertador 17-63, Gastón vive en la tercera puerta del pasillo, dos almohadones a la derecha y subiendo por el sillón rojo, sus amigos lo llaman ratón porque le encanta el queso. Cada mañana Gastón ratón sale a buscar su desayuno favorito queso crema de France, al medio día le sienta muy bien el soufflé de queso de Pierre en la merienda se conforma con queso de sándwich de don Félix, su problema surge en la noche porque todos esperan que cace ratones y nadie le da de comer. 5: 46 Gastón ratón hace su ronda de ratoneras ronroneando se fue a buscar sus ratones, es la parte que le gusta, siempre come el queso de las trampas y conversa con sus amigos los pequeños roedores, pero nunca les alcanza lo que encuentra, todas las noches regresa a casa con hambre, miren volvió a su casa y va con hambre y triste.

Si bien en un ejercicio escritural como lo es este informe de investigación, no es posible vivenciar la voz como componente del sentido, sí podemos imaginarnos a una profesora de primaria enseñando a niños pequeños la noción de narración y leyendo el cuento al que se refieren los episodios anteriores. La magia de su voz constituye también parte fundamental del sentido. Tradicionalmente, vemos cómo el discurso que maneja una profesora como lo hace

Derly se relaciona, aparentemente, con un elemento de gestión de aula denominado la motivación a la lectura de narraciones, como cuentos; sin embargo, es preciso enfatizar en el componente de sentido que se integra a la noción desde una perspectiva más epistemológica, es este sentido el que procura la comprensión y la atención para que la lectura en voz alta sea viable como experiencia no técnica.

Con sus particularidades, algo similar se presentó con la profesora Amanda, pues ella da gran valor a la lectura en voz alta y reconoce la importancia para la vida diaria del fenómeno de aprender a narrar todos los hechos que nos ocurren, el comunicar sentimientos, emociones, situaciones; es, para ella, vital en el desarrollo integral del sujeto, que posea y desarrolle las habilidades de la oralidad: dentro de ésta narrar. Se evidencia en los siguientes episodios como ella parte de la lectura en voz alta de narraciones y con ello interpela mágicamente a los sujetos aprendices y los incita con hacerlo y va aún más allá: a que creen sus propias narraciones y a leerlas en voz alta, frente a los demás, sin temor a juicios de valor por parte de quienes estén ejerciendo como oyentes.

Episodio 5

Profesora: Bueno vamos a ver cómo le va a esta historia.

(Los reúne al frente del salón)

Martha la conejita y Adelfa la patita desmemoriada

¿Cuáles son los personajes?

Niños: ruido no se entiende

Profesora: Si ven que no me están escuchando

Niños: Martha la conejita y Adelfa la patita (se escucha muchos niños hablar al tiempo)

Profesora: Martha la conejita y Adelfa la patita desmemoriada (en tono de refuerzo y de forma lenta)

Episodio 7

(Lee la profesora en voz alta)

Profesora: En una soleada mañana Duolin el duende, Martha la conejita, Tania la gata, estaban muy ocupados trabajando en su jardín (2: 55), cuando Adelfa la patita, pasó nadando delante de ellos, iba camino al mercado y llevaba consigo a sus 6 pequeños patitos. (¿Cuántos patos?)

Niños: 6

Profesora: Ahhhh

Episodio 8

Profesora: Buenos días, saludo Adelfa a sus tres amigos[...] Más tarde pasó remando en su pequeño bote una viejecita que vendía hierbas, se dirigía al mercado a vender los manojos de frescas y aromáticas hierbas.

Nosotros también debemos ir al mercado, tenemos que darnos prisa, vamos a llegar muy tarde, dijo Tania la gata (Se lee con entonación para captar la atención de los niños). (muestra las ilustraciones del libro)

Profesora: ¿Aquí quienes están?

Niños:(mucho ruido) Están los patos, está la gata.....

Profesora: La gata Tania, la conejita Martha, los seis patitos y ...

Niños: La señora pata

Profesora: Cómo se llama la señora pata que se le olvidan las cosas?

Adelfa, ¿cómo se llama?

Niños: Adelfa..... y la señora de las hierbas.

Profesora: Y la señora de las hierbas, muy bien

Como podemos observar, al igual que la profesora Derly, la estrategia de lectura en voz alta lleva un preámbulo y tiene como objetivo generar un ambiente mágico para el desarrollo del objetivo propuesto, el cual no es otro que constituir la noción de narración en el ámbito de la enseñanza.

Grabación No 3

Episodio 98

Profesora: Escúchenme cuando vayamos a presentar la historia los niños van a tener los personajes y uno solito va contando la historia, usted va contando la historia y los demás tienen los personajes

Profesora: Escúchenme cuando vayamos a presentar la historia los niños van a tener los personajes y uno solito va contando la historia, usted va contando la historia y los demás tienen los personajes

Profesora: Y los otros mueven los personajes, ella se sabe más la historia, muy bien muestre a ver listo uno de ustedes cuenta la historia y los otros mueven los personajes

Niña. Yo leo

Profesora: Bueno, uno de ustedes cuenta la narración y los otros mueven los personajes listo ahorita lo hacemos todos allá, uno de ustedes cuenta la historia y los otros mueven los personajes listo

Primero decimos como se llama la historia luego la vamos contando listo uno, dos, tres

Niña: La familia perdida

Profesora: La familia qué?

Niña: Perdida

Profesora: Perdida, muy bien la familia perdida

Niña: Había una vez familia

Profesora: Miren haya miren haya

Niña: Que todos los domingos que iban al parque y a la iglesia un día se perdieron yendo al parque entonces empezaron a buscar la casa, hablaron con la vecina que se llamaba Flora entonces le contaron

Profesora: Ortiz

Niña: Todo lo que sucedió ella les ayudo a buscar la casa y entonces

Profesora: John Alexis no me dejas escuchar

Niña: Encontraron la casa y vivieron felices para siempre fin

6.5. Integración de los saberes en la noción escolar de narración del profesorado de básica primaria

Hablar de la integración de saberes, nos lleva a pensar en el entramado que conforma el conocimiento profesional del profesor asociado a la noción escolar de narración y a la función que este saber ejerce en el ambiente que circula en la escuela que es primordialmente promover a la existencia sujetos aprendices, propiciando espacios de formación y de transformación que conlleven a un co-nacimiento de actores involucrados en el acto de la enseñanza. Este entramado está conformado por cuatro saberes, que a continuación expondremos: el primero de ellos, los saberes académicos que posee dicho profesor; el segundo, saberes basados en la experiencia; el tercero, los guiones y rutinas y por último, pero no menos importante, las teorías implícitas,

todos ellos fortalecen y construyen el conocimiento profesional del profesor de primaria, asociado a la noción escolar de narración.

Partiendo de la realidad que se hace presente en la vida de la escuela, donde los sujetos que participan de esta dinámica son complejos, por el simple hecho de ser humanos, podemos visualizar que hablar de integración es una tarea compleja, dado que está compuesta por una combinación de reciprocidades que se proyectan en la realidad del aula y donde el profesor ejerce su rol como actor protagonista, que lleva consigo una acción intencional inherente a él, que es el acto de la enseñanza, pero que está cargado, además, de preconcepciones y que posee un carácter que marca dentro de su desempeño; es decir, el profesor es también un ser integral y social y esto, además de su intencionalidad, es lo que aflora en el aula en el momento de la enseñanza. Es así que, cuando los profesores buscan enseñar la noción escolar de narración, emergen dentro de su discurso acciones llenas de intención, nutridas de experiencia y que se evocan en símiles, metáforas, rutinas, palabras, movimientos y estrategias, que forman ese conocimiento profesional que posee el profesor de básica primaria.

La integración se produce como una “polifonía de saberes” (Perafán, 2004), que emergen como imágenes, símiles, metáforas, modelaciones, relatos, entre otras, que edifican la noción escolar de narración. Al configurar en cada uno de los saberes estas figuras, vemos cómo se van entrelazando y como aportan a la cimentación de la noción escolar de narración, evidenciando la producción de sentido. Los profesores se constituyen en el pilar donde se fundamenta la creación de las figuras anteriormente mencionadas y, con base en ellas, va gestándose la noción de narración escolar, como objeto de deseo, en la enseñanza, dentro de su aula. Este objeto de enseñanza se va cargando, paso a paso de sentido, y es allí donde germina el mismo en sí mismo y por sí mismo. Dentro del aula, el sujeto profesor maneja un discurso cargado de intencionalidad, que se convierte en el bastión con el que, en todo momento del desarrollo de su clase, atraviesa, como figura y sentido en la construcción de la noción objeto de saber, para nuestro caso la noción escolar de narración. ¿Por qué decir que el saber del profesor, es un saber integrado?, pues porque constituye diferentes ámbitos que conforman al sujeto profesor, quien ejerce su labor sin desintegrarse y esto es lo que expone en un aula ante sus estudiantes, por medio de diversas figuras literarias, representadas en guiones, en rutinas, en saberes aportados

por su experticia, por su historia de vida y, lógicamente por su formación académica, figuras que brotan cargadas de sentido y que se diferencian por su intencionalidad.

En un aparte anterior se puede apreciar cómo cada saber, basado en su estatuto epistemológico, construye la integración del conocimiento del profesor de primaria.

Así se caracterizaron e identificaron diferentes figuras que representan los saberes académicos que circundan el aula en el momento de la enseñanza de la noción escolar de narración, tales como lo son: - La metáfora del uso del libro como emoción y vivacidad, otra figura que sobresalió en la construcción de los saberes académicos fue la metáfora de la interpelación al otro como discernimiento que lleva al devenir de sujetos conscientes y en constante transformación.

En cuanto a los saberes basados en la experiencia, los hallazgos identificados y caracterizados se presentaron de la siguiente manera: El relato y el tono de la voz en la lectura de cuentos, como incitación a lo imaginario y la hipérbole de las expresiones cariñosas y de motivación en el aula como incitación al gusto literario.

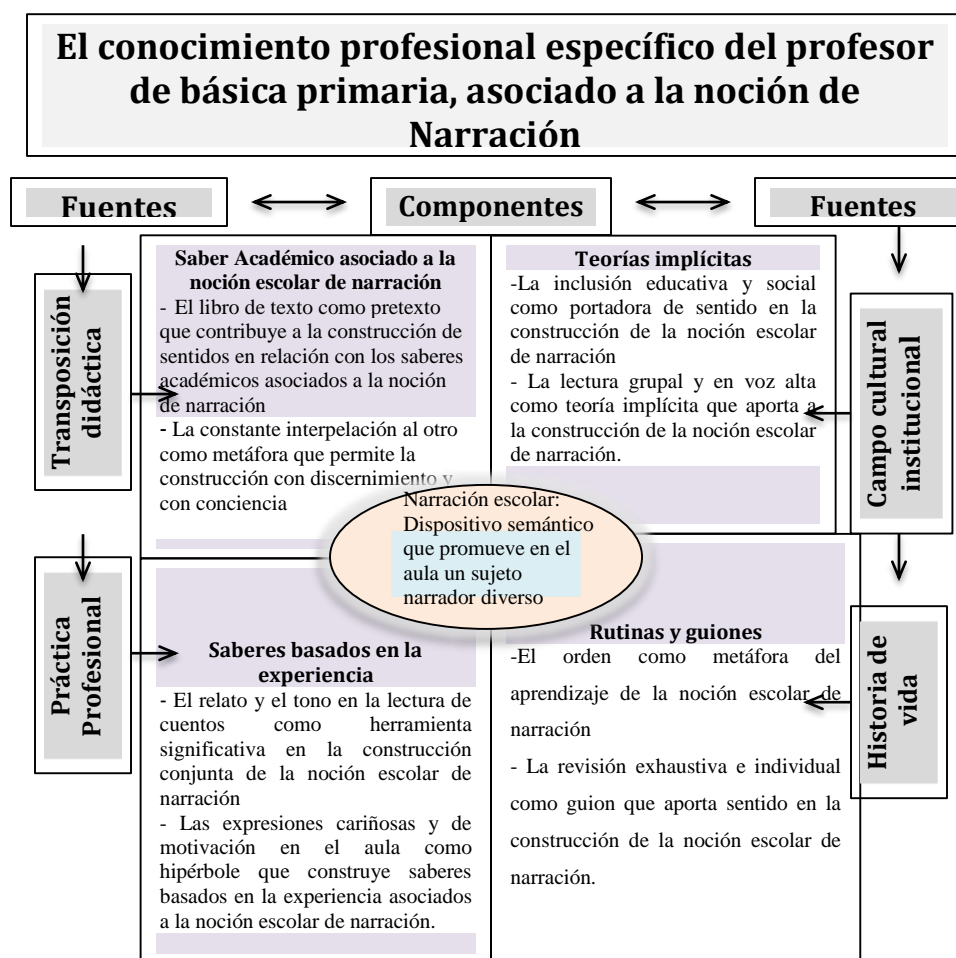
Relacionado a los guiones y rutinas que emergen en el aula a la hora de la enseñanza pudimos concluir que: La metáfora del orden como disposición subjetiva y también sobresalió en este saber la metáfora de la revisión exhaustiva e individual como sentido del ser y del hacer.

Y por último, las figuras identificadas que aportaron desde el saber de las teorías implícitas se presentaron de la siguiente forma: la metáfora de la inclusión educativa y social como diversidad narrativa posible y el símil de la lectura grupal y en voz alta, como magia que favorece la emergencia del sujeto narrador.

Como podemos observar, el sentido de la noción escolar de narración, que se construye en el ambiente escolar de las y los profesores de primaria, aparece como un *proceso de cohesión y armonía cargado de sentidos múltiples que se entrelazan con el fin de motivar y generar espacios donde el sujeto aprendiz co-nace junto con la noción escolar de narración y se*

presenta la tarea del devenir sujeto como ser multidimensional. De la integración de esa multiplicidad de sentidos podemos afirmar que, la noción escolar de narración es un tejido semántico de emoción y vivacidad, discernimiento, gusto literario, imaginación, disposición subjetiva y sentido del ser y del hacer que se disemina en diferentes componentes de saber. En otras palabras, y en un intento de producir una mayor síntesis comprensiva, podemos afirmar que la noción de narración escolar es un dispositivo semántico que promueve en el aula un sujeto narrador diverso.

En la gráfica que encontramos a continuación se pretende presentar la cohesión y la armonía de los saberes en la noción escolar de narración.



Grafica No.6

7. CONCLUSIONES

- El conocimiento profesional específico del profesorado de básica primaria, asociado a la noción escolar de narración, es un conocimiento dotado de sentido, que se nutre de lo cotidiano y de significantes, acordes al contexto, constituido por saberes de carácter explícito (saberes académicos y saberes basados en la experiencia) e implícito (guiones y rutinas y teorías implícitas), que se conjugan o entrelazan en el dispositivo discursivo que trae consigo el maestro.
- El conocimiento que posee el profesor de básica primaria es un proceso de cohesión y armonía, cargado de sentido, que se entreteje con el fin de motivar y generar espacios donde el sujeto aprendiz co-nace, junto con la noción escolar de narración
- El profesorado de básica primaria construye un conocimiento asociado a la noción escolar de narración, por medio del dispositivo discursivo que está colmado de figuras literarias como metáforas, relatos, hipérbolos, comparaciones, modelaciones, imágenes y prácticas implícitas, que ponen de manifiesto la intencionalidad del maestro de construir conocimiento dentro del aula y de devenir sujeto.
- El conocimiento profesional del profesor tiene su fundamento en su formación académica, sus prácticas pedagógicas, su historia de vida, las teorías que viajan por el inconsciente colectivo de la institución, el contexto en el que se encuentra inmerso, que tejen una red de relaciones en pro de la construcción de conocimiento.
- El maestro no se concientiza que construye un conocimiento y que, como tal, es un trabajador de la cultura, digno de ser reconocido.
- Existen teorías que, de cierta manera, son universales en la enseñanza de la noción de narración y que se hace necesario se fundamenten y se le valoren como tal.
- Finalmente, la noción escolar de narración construida por los profesores de primaria, para ser enseñada, puede entenderse como un dispositivo semántico que promueve en el aula un sujeto narrador diverso instituido como emoción y vivacidad, discernimiento, gusto literario, imaginación, disposición subjetiva y sentido del ser y del hacer.

8. BIBLIOGRAFIA

Ausubel, D; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1976). Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Bachelard, G (1970). La Filosofía del No. Argentina. Ed. Amortou Editores.

Barthes, R. (1974). El placer del texto y lección inaugural. México. Siglo XX editores.

Berliner, D, C. (1979).Tempus Educare. En P.L.Peterson y H.SWalberg (Eds), Research

Bottéro, J. (1990), La escritura y la formación de la inteligencia en la antigua Mesopotamia Cultura, pensamiento y escritura, Barcelona, Gedisa. 1995, 188 págs. Ensayos tomados de la revista Le Debat, núm. 62, noviembre-diciembre de 1990.

Brunner, J. (1972).El proceso de la educación. México;Uteha

Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar, L.M. Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el Curriculum y la formación del profesorado. Alcoy; Marfil.

Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar, L.M. Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el Curriculum y la formación del profesorado. Alcoy. Marfil;California, Sage.

Calvet, L. (1996). Historia de la Escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días. Barcelona; Paidós.

Camps, A.(2002).Hablar en clase, aprender lengua. En Aula de Innovación educativa; Barcelona.

Chevallard, Y. (1991). La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio Al Saber Enseñado. Buenos Aires. Aique.

Clark, C & Perterson, P (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. La investigación de la enseñanza I. Enfoque teorías y métodos. S. A. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós Ibérica,

Clark, C, & Peterson, P. (1990). Proceso de pensamiento de los docentes. En M.C. Wittrock (Ed.). La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.

Connelly, F.M & Clandinin, D.J (1984). Personal practical Knowledge at Bay Street School: Ritual, Personal Philosophy and Image. En Halkes, R. y Olson, J.K.(edits). Teacher thinking. A

New perspective on Persisting Problems in Education. Lisse: Sweets and Zeitlinger, pp 134-148

Connelly, F.M & Clandinin, D.J (1988). Teachers as curriculum planners. Narratives of experience. New York/Ontario: Teachers College Press y Ontario Institute for Studies in Education.

Connelly, F.M & Clandinin, D.J, (1990). Stories of experience and narrative Inquiry. Educational Researcher, 19 (5), 2-14.

Derrida, J. (1971). De la Gramatología. Argentina. Siglo veintiuno editores. education. Chicago: Teacher College Press.

Diccionario Pequeño Larousse ilustrado. 2012, p. 522

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: La investigación de la enseñanza. 2: métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 195-302.

Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. Universidad Estatal de Michigan. En M. Wittrock, C. (Compilador). La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de la observación. (pp.195-295).España: Paidós Educar.

Gadamer, H., Misgeld, D. y Nicholson, G. (1992). Hans-Georg Gadamer en la educación, la poesía y la historia. Albany: State University of New York Press.

Gallego, M. J. (1991). Investigación sobre el pensamiento del profesor. Aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. En: Revista Española de Pedagogía, año XLIX, No. 189, mayo-agosto.

García S. & Vanella L. (1992). Del dato a la teoría, por los estudios de caso. Normas y valores en el salón de clases. Editorial Siglo XXI.

García, J. (1998). Hacia una teoría alternativa de los contenidos escolares. Sevilla: Diada Editora S.L.

García, R. (2003). Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de educación física. Revista de Estudios y Experiencias Educativas. 19.

Grossman, P. (1990). The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher

Grossman, P. & Shulman, L. & Wilson, S. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Volumen 9. No. 2. p. 1-25

histórica entre actores e instituciones. Revista Iberoamericana de Educación. No. 46(1).

Wittrock, M. (1989). La investigación de la enseñanza. Tomos I, II y III. Buenos Aires: Paidós.

Marcelo, C (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. En Perafán G. y Aduriz-Bravo A. (edits). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Bogotá. UPN. Colciencias.

Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre a formacao de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educacao, 9.

Marcelo, G. C. (1986). Análisis de los procesos de pensamiento y toma de decisiones interactivas de profesores de E.G.B. En: Revista Española de Pedagogía, vol. XLIV, No.73.

Martínez, C.A. (2003). El conocimiento profesional de los profesores de ciencias. Algunos elementos para la reflexión TEA. Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología. Numero extra. UPN.pp-43-51

Maturana, H. y Varella, F. (1992). El árbol del conocimiento. Boston: Shambhala.

Ministerio de Educación (1994). Ley General de Educación. Bogotá. Unión. Montero, L (2001). La construcción del conocimiento profesional docente.

Morín, E, (1986). El Método III. El conocimiento del conocimiento. España.Ed. Cátedra.

Munby, H & Russell, T. (1993). Reflective Teacher Education: Technique or Epistemology? Teaching and teacher education,9 (4)

Olson, D (1998). El mundo sobre el papel. Barcelona: Gedisa on Teaching: Concepts, Findings and implications. Berkeley, CA: Mc Cutchan.

Ortega, J. M. & Perafán, G. A. (2012). Algunas tendencias en la investigación sobre el conocimiento profesional docente: antecedentes y estado actual de la cuestión. Ponencia elaborada para el III Congreso Internacional y VIII nacional de investigación en educación, pedagogía y formación. Bogotá. Agosto 23. Artículo en presentado para publicación a la Revista TEA. UPN.

Ortiz, F. (2007) La Entrevista de Investigación en las Ciencias Sociales. México. Limusa.

Perafán, G. A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*. Editorial Aula de Humanidades. Bogotá.

Perafán, G. A. (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá Colombia. UPN.

Perafán, G. A. (2013). El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. En: Estado de la enseñanza de las ciencias: 2000-2011. MEN - Universidad del Valle. 2013.

Perafán, G. A. (2013). La Transposición Didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. Revista Folios. Nro. 37.

Pérez, Á & Gimeno, J (1988). Pensamiento y Acción en el Profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. En revista de Pedagogía. Universidad de Málaga. Instituto de Ciencias de la Educación.

Pérez, Á & Gimeno, J (1990, junio). Pensamiento y Acción en el Profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. En revista de Pedagogía Caracas: escuela de Educación, Vol.11, No 22, Universidad de Málaga. Instituto de Ciencias de la Educación.

Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico, Infancia y Aprendizaje 42:37-63.

Porlán, R & Rivero, A. (1998). El Conocimiento de los Profesores. Serie Fundamentos. España. Diada.

Porlán, R.; Rivero, A. & Martín, del P. (1997). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. Tomado en Revista: Enseñanza de las Ciencias.

Pozo, J. (1997). El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.) La construcción del aprendizaje escolar. (pp. 155-176). Barcelona: Paidós.

Pozo, J. (2001). Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne. Madrid: Morata

Reyes Y. (2007). "Leer para crear y transformar el mundo". Revista Altablero No. 40. Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122177.html>

Rodrigo, M. & Arnay, J. (1997). Artículo: La construcción del conocimiento escolar. Barcelona. Ediciones Paidós.

Ruíz Cansino, M., Santamaría Santigosa, A. and Trigo Sánchez, M. (2011). *La influencia del género, generación y experiencia educativa en las narrativas autobiográficas de recuerdos personales a lo largo del ciclo vital*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Schank, R. C. & Abelson R. (1994). Guiones, planes, metas y entendimiento. Estados Unidos. Ed. Paidós.
- Schön, D. A (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Paidós.
- Schön, D.A (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. España. Paidós.
- Shavelson, R.J. (1986). Toma de decisiones interactivas. Algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de las profesiones. S.I: University of California (LA) Y Rand Corporation.
- Shulman, L. (1986). Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza La Investigación de la Enseñanza. En: Merlín Wittrock. La investigación de la Enseñanza I. España. Paidós. MEC
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Volumen 9. No. 2. Pág. 1-30
- Skinner. B.F (1970). Perspectivas: Revista Trimestral de Educación comparada. Paris. UNESCO.
- Stake, R. E (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid, España. Ed. Morata.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Narcea Ediciones.
- Teberosky, A. (2003). Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir.. España. Vicens Vives.
- Tinjacá, F. M. (2013). El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química. Tesis de Maestría. Universidad pedagógica Nacional. Bogotá D.C., Colombia
- Toulmin, s. 1958. "The Uses of Argument". Londres: Cambridge University Pres.
- Tusón, A. (1991) .Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. En Signos, teoría y práctica de la educación.2.
- Tyler, R.W (1950). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: Universidad de Chicago.
- Valbuena, E. (2007) El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la universidad pedagógica nacional (Colombia). Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Vasilachis, I. (2006).Estrategias de investigación Cualitativa. España. Gedisa

Watson, J. B. (1945). El conductismo. Buenos Aires Argentina. Ed. Médico quirúrgico.

Vidal, I. (2008): “Acerca del compromiso social del psicoanálisis”, vol. XXX. No. 1 109-117.

Vizcaíno, A. (2008). El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción

9. ANEXOS

En este capítulo encontramos:

- 9.1. Presentación del protocolo de observación
- 9.2. Formato protocolo de observación
- 9.3. Formato entrevista semiestructurada
- 9.4. Presentación del Analytical Scheme
- 9.5. Formato Analytical Scheme

9.1. Protocolo de observación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL-
Proyecto de Investigación
Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas.
Instrumentos de investigación
Protocolo de Observación¹

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri.²

Presentación del protocolo de observación

El protocolo de observación constituye un instrumento para la recogida o, más exactamente, producción de datos adecuados al tipo de investigaciones que estamos desarrollando, cuyo particularidad consiste en apropiar las determinantes fundamentales de las categorías Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas (Perafán, 2004) y Conocimiento Profesional Docente Específico asociado a Categorías Particulares (Perafán, 2011, 2012 y 2013) para orientar la observación de las clases y proponer un tipo particular de organización de la información.

En efecto, se trata de la elaboración de un tipo o forma de argumentos que se originan de la comprensión de la estructura epistemológica de las dos categorías mencionadas que sirven como guía para:

- a) Centrar la atención del observador en todos aquellos indicios que parecen conducir, inicialmente, a la estructura de las categorías en mención.

¹ Tomado de: Perafán, G. A. (2011). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Bogotá: UPN. Material de trabajo para El Seminario Doctoral. DIE. Manuscrito en prensa. Existe una publicación completa del protocolo en Perafán, G. A. (2015). Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. Editorial Aula de Humanidades. Bogotá

² El autor agradece y reconoce los comentarios y aportes de los estudiantes de la Maestría en Educación (código 2010), realizados a este documento, en el marco del desarrollo del Seminario Proyecto de Investigación.

- b) Promover in situ acciones inmediatas de asociación entre los datos observados y las determinantes fundamentales de las categorías objetos de estudio.
- c) Favorecer el registro in situ de todos aquellos datos que la observación, así dirigida, permite intuir o saber asociados a las determinantes fundamentales de las categorías en cuestión.

El protocolo se divide en dos partes. En la primera se describen y desarrollan los componentes conceptuales más relevantes del mismo y en la segunda se describe el formato que hace viable su aplicación.

Descripción del protocolo de observación

Siguiendo la recomendación de Stake (1998) se utiliza la letra Θ (theta mayúscula) para hacer referencia al caso y la letra θ (theta minúscula) para hacer referencia a los temas particulares que permiten el desarrollo del problema de investigación. En el formato asociado al protocolo, que presentamos más adelante, por ejemplo, aparece como casos ΘA y ΘB que se refieren a el conocimiento profesional específico de un profesor (X) asociado a las nociones particulares que se desean estudiar; la X está representando a cada profesor o caso a estudiar, esta podrá ser reemplazada por un nombre o denominación particular durante el momento de la observación dependiendo de lo acordado con cada uno de ellos, frente a como quieren aparecer en cada protocolo y en la investigación

Dada la estructura y complejidad que connota la categoría Conocimiento Profesional Docente que hemos asumido en este tipo de investigaciones, tanto si nos referimos a la categoría en sentido general, como si nos referimos a ella en sentido específico, se hace necesario proponer algunas fórmulas que nos permitan ordenar la información al momento del registro e identificación de episodios. En este orden de ideas, para facilitar la descripción de episodios en el protocolo de observación es importante tener en cuenta la siguiente fórmula: “el conocimiento profesional docente específico del profesor (X) -de un área cualquiera-, asociado a una noción particular”, se subdivide en $Y1$, $Y2$, $Y3$ y $Y4$ ”, de donde $Y1$ son los saberes académicos, $Y2$ son los saberes prácticos, $Y3$ son la teorías

implícitas y Y4 son los guiones y rutinas asociadas. Categorías todas, que por definición se encuentran integradas en la categoría Conocimiento Profesional Docente.

Ahora bien, dado que, por principio, el conocimiento profesional docente específico ha sido definido como un sistema de ideas integradas, es necesario identificar unos temas o problemas específicos (condición de un caso bien planteado según Stake) relacionados con esos cuatro tipos de saber, los cuales, a su vez, al ser caracterizados comprendidos e interpretados (tanto de manera individual como en las relaciones de conjunto) aportan en el proceso de observación, necesariamente, a la comprensión del caso.

Estos temas, los cuales se encuentran señalados -en las investigaciones de las que nos ocupamos-, en los objetivos de los proyectos son:

- Los saberes académicos contruidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_1).
- Los saberes basados en la experiencia contruidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_2).
- Las teorías implícitas contruidas por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_3).
- Los guiones y rutinas contruidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_4).

Así, siguiendo en la línea de Stake, dichos temas los representamos como: θ_1 , θ_2 , θ_3 , y θ_4 , en cuyo caso θ representa la manera como desde la investigación se interroga por las relaciones específicas (de emergencia, estructura, dinámica, integración e identidad, entre otras), de cada saber con la noción particular que se investiga.

Dado lo anterior, podemos establecer que un episodio cualquiera (E_{pn}), está incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (θ_n) si y solo si (\leftrightarrow) dicho tema pertenece (ϵ) a uno de los cuatro saberes identificados como integrados al Conocimiento Profesional Docente (Y_n) y ese saber (Y_n) pertenece (ϵ) o está integrado al Conocimiento

Profesional Docente Especifico del profesorado -de un área cualquiera-, asociado a una categoría particular (Ctp). (ΘA o ΘB).

Así, en términos generales tenemos que para el registro razonable de la información observada, dado el tipo de problemas de investigación planteados en este programa de investigación, podemos asumir el siguiente tipo de argumento:

$$\text{ARG1: } EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in (\Theta A \text{ o } \Theta B)$$

De suerte que obtendremos para cada caso el siguiente despliegue de observaciones posibles y deseables:

Caso ΘA :

$$\text{ARG1.1: } EP_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in \Theta A$$

$$\text{ARG1.2: } EP_n \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in \Theta A$$

$$\text{ARG1.3: } EP_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in \Theta A$$

$$\text{ARG1.4: } EP_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in \Theta A$$

Caso ΘB :

$$\text{ARG1.1: } EP_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in \Theta B$$

$$\text{ARG1.2: } EP_n \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in \Theta B$$

$$\text{ARG1.3: } EP_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in \Theta B$$

$$\text{ARG1.4: } EP_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in \Theta B$$

En síntesis, el protocolo de observación consiste en cuatro tipos de argumentación posible que, dada la estructura de las categorías *Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas* y *Conocimiento Profesional Docente Específico asociado a Categorías Particulares*, actúan como marcos de referencia para la construcción y registro de los datos en la observación de clases. Con el protocolo, entonces, se pretende en primera instancia es favorecer el registro y la identificación de episodios, tanto como la asociación

de cada uno de los episodios con los saberes mencionados a los que este hace alusión. Todo lo anterior con el fin de ir esclareciendo el caso Θ desde la observación.

Descripción y presentación del formato asociado al protocolo de observación.

En el formato que presentamos a continuación los datos de las tres primeras filas se pueden considerar de tipo “informativo”, puesto que en ellas se indagó por el contexto del aula de clase en el cual se desarrolló cada uno de los casos a estudiar, que para el posterior análisis favorecieron el esclarecimiento del problema que se investigó, teniendo en cuenta que los datos que se registraron allí no se convirtieron en variables que se asocian al caso, básicamente cumplieron la función de organización de la información registrada.

En el espacio registro de los episodios de clase asociados a Θ (Theta mayúscula), se registran los momentos de clase que evidencian los saberes asociados a la noción a estudiar (para esta investigación la noción de los números enteros) de manera que ayuden a esclarecer el caso. Se entiende por episodio (Ep) según Perafán “la unidad mínima de sentido trascrita e identificable en un conjunto continuo de párrafos o, lo que es lo mismo, la diferenciación temática o categorial de una parte de la totalidad, cuya característica fundamental es portar un sentido completo intrínseco” (2004: 120), en términos generales se define como la unidad mínima de sentido construida dentro de un discurso lo menos extenso posible para poder darle una organización, lo que puso en juego la capacidad del investigador de subdividir y analizar qué es un episodio en la clase para extraerlo y darle un único sentido.

En el espacio Identificación de episodios asociados a θ_1 , θ_2 , θ_3 , θ_4 se debe asociar los episodios registrados previamente, a los problemas específicos que ayudan a esclarecer el caso. Así, la identificación de un episodio en el proceso de observación presupone intuir o suponer una relación de éste con por lo menos uno de los temas específicos señalados en la investigación como esclarecedores del caso Θ .

9.2 _Formato protocolo de observación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS -INVAUCOL-
Proyecto de Investigación
Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas.

Instrumentos de investigación
Formato Protocolo de Observación

Investigador	Institución Educativa	Fecha:	Hora de inicio: Hora final:
Profesor(a):	Edad Entre 20 y 30 ___ Entre 31 y 40 ___ Más de 41 ___	Curso: Grado: Ciclo:	Intensidad horaria
Experiencia del profesor(a): Entre 5 y 10 años ___ Entre 10 y 15 años ___ Más de 15 años ___	No. de alumnos:	Asignatura:	
Temas asociados	Estrategias pedagógicas (guías, trabajo en grupo, juegos, exposiciones, etc)	Empleo de libros de texto	
<i>ΘA = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción (n)</i>			

	Registro de episodios (Ep_1, Ep_2, \dots, Ep_n) de clase asociados a ΘA	Identificación de episodios asociados a $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$	Descripción Tipo: $Ep_n \subset \theta_n$ $\leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ¿Por qué $Ep_n \in \theta_n$?
1			
2			
3			
4			
5			

9.3. Formato entrevista semiestructurada

Entrevista revisada y avalada por un experto.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
GRUPO INVAUCOL

Propuesta de Tesis: Conocimiento profesionales específico de los profesores de Educación
Básica Primaria, asociado al concepto de NARRACIÓN.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

I. IDENTIFICACIÓN

Nombre del investigador: _____

Nombre del Docente entrevistado: _____

Institución Educativa: _____

Lugar: _____ Fecha: _____

Hora de Inicio: _____ Hora de Finalización: _____

II. Preguntas asociadas a la historia profesional del docente entrevistado.

1. ¿Cuál es su formación profesional?
2. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesor?
3. ¿En cuáles instituciones educativas se ha desempeñado como profesor?
4. ¿En qué grados se ha desempeñado?
5. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesor de esta institución?
6. ¿Podría decirnos su definición de profesor?
7. ¿Podría hablarnos sobre qué lo llevo formarse como profesor?
8. ¿Qué sentido tiene para usted el ser maestro?

III. PREGUNTAS RELACIONADAS CON LAS FUENTES DE SABER QUE CONSTITUYEN EL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR.

5.3. Preguntas asociadas a saberes académicos.

9. ¿Cómo enseña usted la noción de Narración a sus estudiantes? ¿Por qué?

10. ¿Según su criterio cuáles son los aspectos más relevantes a tener cuenta para enseñar qué es la Narración en los estudiantes?
11. ¿Cuáles son las preguntas más frecuentes que presentan sus estudiantes durante la enseñanza de la noción Narración?
12. ¿Cuáles son las fuentes más importantes que le han aportado al concepto de Narración que usted mantiene y enseña?
13. ¿Considera usted que el conocimiento que posee el profesor de Básica Primaria es igual o diferente al de los profesionales en ciencias aplicadas en particular? ¿Por qué? ¿Cuál conocimiento considera usted es más apropiado para escuela y por qué?
14. ¿Cree usted que su concepto de Narración ha cambiado en su vida profesional? (si la respuesta es positiva) ¿En qué sentido ha cambiado? ¿Cuáles son las razones que explican ese cambio?
15. ¿Conoce usted alguna historia sobre la noción de Narración que nos pueda referir ahora?
16. ¿Qué papel juegan los textos sobre Narración en la construcción de su concepto de Narración?
17. ¿Considera usted que a partir de la lectura que realiza de los libros de texto y demás libros sobre Narración, usted produce algún tipo de saber sobre Narración?
18. ¿Cree usted que existe una real diferencia entre las nociones planteadas por los libros de texto, sobre lo que es la Narración, y la noción que usted enseña?

Preguntas asociadas a saberes basados en la experiencia.

19. ¿Cuáles estrategias utiliza para enseñar la noción de Narración?
20. ¿Reflexiona usted sobre su experiencia como docente?
21. ¿Considera usted que a partir de la reflexión que hace sobre su práctica profesional, produce algún tipo de conocimiento o saber?
22. ¿Qué papel le atribuye al ejercicio de reflexión que usted realiza sobre su práctica de enseñanza de la Narración, en la construcción de su concepto actual de Narración?
23. ¿Cuándo usted está enseñando en el aula el concepto de Narración, se apoya o tiene en cuenta algunas experiencias en la enseñanza de la misma?
24. ¿Considera usted que existe alguna diferencia entre la noción de Narración que usted ha construido a partir de la reflexión de su práctica profesional, y la noción de Narración más académica o conceptual que usted mantiene?

Preguntas asociadas a teorías implícitas.

25. ¿Cómo a partir de la enseñanza de la Narración usted promueve los lineamientos que plantea el PEI del colegio para la enseñanza de esta noción?
26. ¿Cómo describiría en términos generales la metodología que utiliza para la enseñanza de la noción de Narración, según los parámetros del área a la que usted pertenece?
27. ¿Cuál es la importancia que le otorga la institución en la que trabaja a la enseñanza de la noción de Narración?

28. ¿Cómo ha venido transformando el concepto de Narración que usted construyó a lo largo de su permanencia en la institución?
29. ¿Considera usted que en el ámbito institucional se mueven algún tipo de teorías científicas, disciplinares, pedagógicas o didácticas, de las cuales los maestros no son necesariamente conscientes?
30. ¿Cree usted que en el ámbito institucional circulan teorías inconscientes sobre la Narración, que sin saberlo los profesores ponen en práctica durante la enseñanza de esta noción? ¿Sí es así, podría dar un ejemplo de cómo ocurre esto?
31. ¿Cree usted que bajo su comprensión de Narración, hayan tenido influencia teorías sobre Narración que circulan en el inconsciente colectivo de la institución donde usted trabaja?
32. ¿Podría referirnos algunos aspectos, en los que su formación profesional le ha aportado a su práctica docente durante la enseñanza de la noción de Narración

Preguntas asociadas a guiones y rutinas de acción

33. ¿Considera usted que los profesores han construido inconscientemente algún tipo de rutinas que al mantenerlas les hacen más fácil y exitoso el papel de enseñantes?
34. ¿Podría identificar algunas rutinas que ha construido en su exitosa carrera como docente, especialmente para la enseñanza de la noción Narración a sus estudiantes?
35. ¿Recuerda algún tipo de experiencia en su historia de vida que haya provocado un gran impacto para su comprensión de lo que es la Narración?
36. ¿Qué actividades o estrategias considera usted son indispensables en la noción de Narración?
37. ¿Cuál considera que son las mayores falencias en la enseñanza de la noción de Narración para los estudiantes y porque?

9.4. Presentación Analytical Scheme

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL-
Proyecto de Investigación
Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y
metodológicas.**

**Instrumentos de investigación
Analytical Scheme³**

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

Presentación del Analytical Scheme

En su disertación doctoral Mumby (1973) se propone, además de determinar las consecuencias intelectuales de la enseñanza de las ciencias en el aula, construir e implementar un instrumento de análisis para detectar en los estudiantes la emergencia de habilidades racionales frente al conocimiento y su independencia respecto del juicio de los profesores. Mumby propone una compleja simbología, o serie de algoritmos, para representar y simplificar los datos provenientes de la transcripción de clases y de entrevistas, con miras a hacerlos más asequibles a los programas de computador. Una vez determinados sus componentes conceptuales y prácticos, Mumby recomienda esta “técnica” para investigaciones que se lleven a cabo sobre los profesores y su enseñanza (1973: 1). En términos generales Mumby concibe el Analytical Scheme como un cuerpo conceptual presentado, a partir de un trabajo de conversión, en la forma de algoritmos, que orienta el análisis y posterior interpretación de datos, o más exactamente episodios.

Por su parte, Russell (1976) en su tesis de doctorado “On the Provision Made for Development of Views of Science and Teaching in Science Teacher Education (Sobre la planeación para el desarrollo de puntos de vista sobre la ciencia y la enseñanza en la formación del profesorado de Ciencias), desarrolla un analytical scheme que permite identificar, organizar, seleccionar y, en últimas, analizar diferentes perspectivas sobre la naturaleza de la ciencia y sobre la enseñanza de las ciencias. Al contrario de Mumby, Russell mantiene un método más circunscrito a los trabajos previos que han hecho uso de esta técnica de investigación en la enseñanza, aunque propone seguir lo que Toulmin

³ Tomado de: Perafán, G. A. (2011). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Bogotá: UPN. Material de trabajo. Seminario Doctoral. DIE. Manuscrito en prensa.

denominó “esquema para analizar argumentos” (Toulmin, 2007: 135) como complemento al método tradicional. En efecto, el modelo presentado por Russell mantiene el esquema tradicional de registro y organización de los datos por episodios por un lado, y de identificación y análisis de los datos sobre la base de conceptualizaciones previamente determinadas; no obstante, su aporte, a nuestro juicio, consiste en haber hecho uso de la forma de los argumentos ilustrada por Toulmin, para analizar situaciones concretas del aula.

Apoyado en estos dos autores Perafán en su tesis doctoral, (2004) simplifica y adecua esta técnica para organizar diferentes tipos de datos provenientes de fuentes diversas en un mismo proceso investigativo, facilitando de esa manera el análisis de los mismos, igualmente, en el marco de las construcciones conceptuales previas, que de todas maneras pueden ser modificadas. Estas conceptualizaciones aluden a la tesis central de Perafán, para quien el profesorado ha construido un conocimiento propio que es epistemológicamente diferente del de las disciplinas en las que, se creyó, se fundaba (Perafán, 2004).

Caracterización del Analytical Scheme

En el espacio de análisis e interpretación de los episodios, las formas de los argumentos así establecidas obedece, entonces, en primera instancia, a la determinación de la categoría Conocimiento Profesional Docente Específico, como un “sistema de saberes integrados en función de una categoría particular construida por el profesorado, en el desenvolvimiento histórico de la enseñanza, para formar sujetos desde un lugar epistémico-cultural puntual, es decir, desde tal categoría. En el proceso de producción de la categoría en el aula, el profesor, si es que hablamos de un profesor, esta mediado por la intención de interpelar a los otros y a sí mismo; en dicha interpelación se descubre el devenir de los sujetos en el aula” (Perafán, 2011).

Así, el primer aspecto a identificar y caracterizar, en el proceso de análisis de la información, es la intencionalidad de la enseñanza (IE) como dispositivo estructurante y distintivo de cada uno de los saberes que se integran a la categoría en su proceso de construcción. Dicha intencionalidad se mide por la direccionalidad en la que ocurre el “discurso” del maestro. Discursividad que sale al encuentro del sujeto o de la “cosa”. Es decir, que hay que identificar si la intencionalidad implícita y explícita en la que se desenvuelve la acción intencional discursiva del maestro (AIDM) es la explicación de un supuesto orden en la naturaleza, lo que llamaremos la acción intencional discursiva del maestro dirigida a objetos (AIDM→O), o la interpelación de los otros para provocar el devenir de la subjetividad, que llamaremos acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos (AIDM→S). Entendemos que pertenece, por definición, al Conocimiento Profesional Docente Específico todo saber (saber académico, guiones y rutinas, teorías implícitas o saberes basados en la práctica) del que se pueda mostrar al menos un claro indicio de su orientación, por naturaleza y principio, a la interpelación del otro para provocar el devenir de la subjetividad.

Así las cosas, para el análisis de la información debemos suponer que un Episodio cualquiera (Ep_n) está incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (ϑ_n) si y sólo si (\leftrightarrow) el saber Y_n (que pertenece a ese tema particular - ϑ_n -) aparece estructurado (pertenece, esta contenido) en una acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos ($AIDM \rightarrow S$). De donde podemos obtener la siguiente formulación general:

ARG2: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$

De ahí obtenemos el despliegue de las siguientes formas de argumentos que han de guiar y, de alguna manera, delimitar el análisis de los textos transcritos, desde la perspectiva de la intencionalidad de enseñar:

ARG2.1: $Ep_n \subset \vartheta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \vartheta_1$ y $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$

ARG2.2: $Ep_n \subset \vartheta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \vartheta_2$ y $Y_2 \in AIDM \rightarrow S$

ARG2.3: $Ep_n \subset \vartheta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \vartheta_3$ y $Y_3 \in AIDM \rightarrow S$

ARG2.4: $Ep_n \subset \vartheta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \vartheta_4$ y $Y_4 \in AIDM \rightarrow S$

En segunda instancia, en el espacio de análisis e interpretación de los episodios, la forma del argumento así establecida obedece a las determinaciones de cada uno de los saberes que integran el Conocimiento Profesional Docente Específico. Dichas determinaciones son epistemológicamente diversas (Cf. Perafán, 2011) lo cual hace más complejo el tema del análisis, pero no por ello deja de ser cada vez más interesante y necesario.

El primer aspecto a definir es el del estatuto epistemológico fundante (Eef) reconocido a los saberes que integran el Conocimiento Profesional Docente Específico. Así: para los saberes académicos (Y_1) la transposición didáctica (Td); para los saberes basados en la experiencia (Y_2) la práctica profesional (Pp); para las teorías implícitas (Y_3) el campo cultural institucional (Cci); y para los guiones y rutinas (Y_4) la historia de vida (Hv).

Siendo así, un episodio cualquiera (Ep_n) se reconocerá incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro (ϑ_n) planteados como esclarecedores del caso, si y solo si (\leftrightarrow) el tema (ϑ_n) pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes (Y_n) y dicho saber a uno de los cuatro estatutos epistemológicos fundantes (Eef_n) descritos.

Obtendremos de ésta manera la siguiente formulación del argumento:

ARG3: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) Eef_n (Td;Pp; Cci; Hv)

En ese orden de ideas obtenemos un nuevo despliegue de formas de argumentos posibles, para el análisis de la información, con miras a diferenciar en los documentos transcritos y ordenados en episodios, los saberes que mantiene el profesorado, en cada caso, asociados a sus estatutos epistemológicos fundantes.

ARG3.1: $Ep_n \subset \vartheta_1 \leftrightarrow \vartheta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) Td

ARG3.2: $Ep_n \subset \vartheta_2 \leftrightarrow \vartheta_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) Pp
ARG3.3: $Ep_n \subset \vartheta_3 \leftrightarrow \vartheta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) Cci
ARG3.4: $Ep_n \subset \vartheta_4 \leftrightarrow \vartheta_4 \in Y_4$ y Y_4 (es causado por) Hv

Todavía queda por definir, con miras a facilitar el proceso de análisis e interpretación, los criterios para la identificación de la relación causal entre saberes (Y_n) y estatutos epistemológicos fundantes (EeF_n :Td; Pp; Cci; Hv). Dichos criterios habrán de obedecer a los análisis epistemológicos asociados más a una epistemología sobre el conocimiento del profesor, que a una epistemología general o a una epistemología sobre una disciplina en particular.

Un tercer aspecto a definir está relacionado con el carácter implícito o explícito de los saberes que mantiene el profesorado, asociados a la categoría particular que define el Conocimiento Profesional Docente Específico en este estudio de casos. Como afirma Perafán “Un saber es explícito (Sex) si el profesor puede verbalizarlo y dar cuenta de él, de manera consciente. Un saber es implícito (Sim) si cumple una de las dos siguientes condiciones: a) El profesor no puede verbalizarlo, por cuanto se encuentra reprimido en el inconsciente; sin embargo, juega un papel determinante en la acción docente (Simr); b) El profesor no lo verbaliza, pero no por causa de una represión, sino de una postura funcional cultural que tiende a la simplificación y el control de los acontecimientos de la vida cotidiana (Sim-r), con lo cual se puede decir que es un saber implícito que se encuentra fuera de la consciencia presente, pero que puede devenir explícito en el proceso de elaboración reflexiva que identifica y complementa los huecos o vacíos en la estructura de guiones o rutinas identificables y propios de la acción de enseñanza” (Perafán, 2011); en este caso: la acción de enseñanza de una categoría o Conocimiento Profesional Docente Específico.

Cómo han señalado, desde posturas diferentes, Porlán y Rivero (1998) y Perafán (2004), entre otros, los saberes basados en la experiencia y los saberes académicos se caracterizan por su carácter explícito, la diferencia está en el estatuto que los funda, de suerte que debemos reconocer saberes conscientes o explícitos que son del orden “teórico” (Sext) y saberes conscientes o explícitos que son del orden “práctico” (Sexp).

Por otra parte, los guiones y rutinas y las teorías implícitas se identifican por su carácter implícito. Corresponde, de acuerdo con Perafán, a los guiones y rutinas la condición de ser saberes inconscientes o implícitos reprimidos (Simr) o saberes inconscientes o implícitos no reprimidos (Sim-r). Por su parte las teorías implícitas constituyen un tipo de saber inconsciente, por lo tanto no verbalizable, con un nivel de estructuración en forma de teoría (Sinet) que ha interiorizado el profesor, cuyo origen es la estructura de sentido institucional, asociada a una categoría de enseñanza

Entonces, en resumen, en relación con el carácter implícito o explícito de cada uno de los cuatro tipos de saber que se integran a la categoría Conocimiento Profesional Docente Específico, podemos asumir las siguientes representaciones formales:

Para los saberes académicos (Y_1) la formulación saberes explícitos del orden teórico = (Sext).

Para los saberes basados en la experiencia (Y_2) la formulación saberes explícitos del orden práctico = (Sexp).

Para las teorías implícitas (Y_3) la formulación saberes inconscientes estructurados como teorías = (Sinet).

Para los guiones y rutinas (Y_4) saberes implícitos reprimidos (Simr) o saberes implícitos no reprimidos (Sim-r).

Ahora bien, dicho lo anterior, es claro que para continuar con el análisis de la información se hace necesario establecer la forma de los argumentos para identificar los episodios que han de concebirse como pertenecientes al Conocimiento Profesional Docente Específico, asociado a una categoría particular, cuando estos episodios se analizan desde el punto de vista de la condición tácita o implícita de los saberes que se registran o identifican en ellos.

Un episodio (Ep_n) está incluido (\subset) a un tema cualquiera (ϑ_n) de los cuatro que han sido definidos como esclarecedores del caso (Θ), si y solo si (\leftrightarrow) dicho tema (ϑ_n) pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes (Y_n) que han sido reconocidos históricamente como integrados al Conocimiento Profesional Docente y si dicho saber (Y_n) está asociado o pertenece (\in) a una cualquiera de las condiciones consciente o inconsciente propias de dichos saberes (C_{ns}). Las cuales como las hemos identificado son: Sext, Sexp, Sinet, Simr o Sim-r.

De los planteamientos inmediatamente anteriores podemos, entonces, obtener la siguiente formulación general del argumento para el análisis de la información

ARG4: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset C_{ns}$

De esta manera obtenemos un nuevo despliegue en las formas de argumentación posibles, para el análisis de la información, con el propósito de diferenciar en los documentos transcritos y ordenados en episodios, los saberes que mantiene el profesorado, en cada caso, asociados a la condición propia, de cada saber, de ser consciente o inconsciente:

ARG4.1: $Ep_n \subset \vartheta_1 \leftrightarrow \vartheta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \subset Sext$

ARG4.2: $Ep_n \subset \vartheta_2 \leftrightarrow \vartheta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \subset Sexp$

ARG4.3: $Ep_n \subset \vartheta_3 \leftrightarrow \vartheta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \subset Sinet$

ARG4.4: $Ep_n \subset \vartheta_4 \leftrightarrow \vartheta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \subset Simr$

ARG4.5: $Ep_n \subset \vartheta_4 \leftrightarrow \vartheta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \subset Sim-r$

En síntesis los cuatro tipos de argumentación que constituyen el Analytical Scheme son:

ARG1: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta A$

ARG2: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$

ARG3: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) Eef_n

ARG4: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset Sc_n$

Lo cual, teniendo en cuenta los diferentes argumentos que se despliegan de cada uno de los cuatro anteriores, nos plantea que contamos con un total de 17 tipos de argumentos a nuestra disposición para favorecer el análisis y la interpretación de la información sobre el conocimiento profesional docente específico del profesorado, asociado a categorías particulares.

9.5. Formato Analytical Scheme

Analytical Scheme Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)		
El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de (un área cualquiera) asociado a la noción de (una categoría particular) Profesor: ---. /Texto: Clase --- / Fecha: ---		
Línea	Organización por episodios relativos a. <i>Observación participante</i>	Análisis e interpretación. Tipos posible de agumentación: ARG1: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ARG2: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in$ AIDM $\rightarrow S$ ARG3: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{ef_n} ARG4: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset S_{c_n}$
5 10	<p>Episodio 1</p> <p>Episodio 1 Profesora: A ver empecemos con las manitos, calentemos manitos. Se acuerdan de la canción del perrito y el gatico, ¿Cómo era? Niños: Un perrito.... Profesora: Muy bien.(Cantan) Un perrito y un gatico se pusieron a jugar, Niños: Cantan. Se abrazaban, se besaban Profesora y niños: Sin llegarse a lastimar...</p> <p>Episodio 2 Profesora: Bien, sentaditos. Bueno nosotros ya habíamos visto lo que es la narración. ¿Cierto Ronal? Ronal: Si señora</p> <p>Episodio 3 Profesora: entonces vamos a leer un cuento que nos va a narrar una historia. Vamos a estar pendientes, qué fue lo que pasó, dónde pasó, cuáles son los personajes, qué problema tuvieron y al final como se acabó el cuento. Cierto?</p>	<p>Arg 2. 4 La profesora por medio de esta rutina motiva a los niños y niñas para así propiciar un ambiente adecuado durante el proceso de enseñanza de la noción de narración .</p> <p>Arg 2.1. La profesora entrelaza el sentido del orden e indaga por los conocimientos de los niños y niñas. Saber Académico.</p> <p>Arg 2.4 Se da un sentido a la actividad por realizar. Se evidencia una intencionalidad en la acción dirigida a los niños y niñas . Se involucra en la acción y da indicaciones claras .</p>