

**CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE
HUMANIDADES ASOCIADO A LA NOCIÓN NARRACIÓN**

**ANGELA PATRICIA FONSECA PARRA
CODIGO 2013287563**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C
MAYO DE 2016**

**CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE
HUMANIDADES ASOCIADO A LA NOCIÓN NARRACIÓN**

**ANGELA PATRICIA FONSECA PARRA
CODIGO 2013287563**

Tesis presentada como requisito para optar el título de Magíster en Educación

Director:

DAVID ANDRÉS SANCHEZ BONELL

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C
MAYO DE 2016**

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Ciudad y Fecha (Día, mes y año) _____

DEDICATORIA

A Dios, quien permitió que mi meta dejara de ser solo un proyecto y se convirtiera en realidad, quien me dio fuerza, sabiduría y entendimiento en cada paso que di.

A mi familia, que con gran paciencia supo comprender mis sueños y se convirtió en un apoyo para lograr realizarlos, porque comprendieron mis ausencias y lograron brindarme esa mano amiga que todos, en tiempos de arduo trabajo, necesitamos.

A mi hijo, quien pacientemente espero tras largas jornadas de trabajo para poder contar con mi presencia.

A mi esposo, quien paso tiempos en vela a mi lado dándome el apoyo que requería para no decaer.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por su presencia constante que me dio la fuerza para no rendirme.

A mi familia, que fue un apoyo en todo momento.

Al profesor David Andrés Sánchez Bonell, quien asesoró mi proceso de construcción de tesis, orientando epistemológicamente cada uno de sus apartados, así mismo, quien con sus aportes me permitió extender la comprensión de la educación hacia nuevos senderos y comprender que desde mi rol como profesora construyo un conocimiento valido y complejo.

Al Doctor Gerardo Andrés Perafán Echeverry, quien aportó de manera significativa al fortalecimiento epistemológico de la investigación.

A los profesores Nancy García y Manuel Pachón, quienes abrieron las puertas de sus aulas para la realización de la presente investigación, siempre desde la mayor disposición para con el proceso, sus portes representan elementos supremamente valiosos en cuanto al fortalecimiento del corpus epistemológico del “Conocimiento Profesional del Profesor de Humanidades Asociado a Nociones Escolares” y la posibilidad, para la comunidad académica, de continuar con procesos investigativos a fin.

Al MEN y la Universidad Pedagógica Nacional quienes abrieron sus puertas para hacer procesos investigativos en educación que tanto se requieren en nuestro país.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de Profesores	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10 de Junio de 2016	Página 6 de 200	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Conocimiento profesional específico del profesor de humanidades asociado a la noción narración.
Autor(es)	Angela Patricia Fonseca Parra
Director	David Andrés Sánchez Bonell
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 200 pág.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Conocimiento profesional específico, saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, y guiones y rutinas, integración, noción narración escolar.
2. Descripción	
Esta investigación denominada “Conocimiento profesional específico del profesor de Humanidades asociado a la noción narración”, se desarrolló en la Maestría en Educación adscrita a la línea de investigación <i>El conocimiento y las epistemologías del profesor</i>, del Grupo Investigación por las Aulas Colombianas -INVAUCOL- de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta tesis se constituye en un aporte epistemológico para el reconocimiento del conocimiento del profesor de humanidades asociado, en este caso, a la noción narración, dicho conocimiento es asumido como una construcción propia del profesor a partir del contexto de la enseñanza que es donde se produce y visto desde una postura que lo considera particular y complejo. El robustecimiento de la epistemología sobre el conocimiento del profesor amerita investigaciones que propendan a su reivindicación y planteamiento como distinto al producido en las diferentes disciplinas. Lo anterior se enmarca en los planteamientos de Porlan y Rivero (1997) y Perafán , (2004, 2011, 2015) que reconocen en el profesor unos saberes específicos propios, que luego Perafán (2015) resume dentro de la categoría conocimiento profesional específico asociado a nociones escolares, siendo este el punto de partida en la investigación realizada, así, el conocimiento del profesor se caracterizó desde los saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas, cada uno de los anteriores teniendo en cuenta sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes y siempre asociados a la noción narración enseñada por los profesores participantes en la investigación.	
3. Fuentes	
Fuente Primarias: Observación participante, relatos de vida, técnica de estimulación del recuerdo. Fuente Secundarias: Se relacionan 59 referencias bibliográficas	
4. Contenidos	

Este documento de tesis, en primer lugar, describe el planteamiento del problema a investigar, su respectiva justificación y planteamiento de objetivos, posteriormente se desglosan tres capítulos distribuidos así:

1. Marco teórico, donde se realiza un recorrido referente a los planteamientos investigativos que han abordado el tema del conocimiento del profesor y sus respectivas implicaciones, así se revisan los primeros acercamientos investigativos al sujeto profesor, el reconocimiento del profesor como portador de conocimiento y por último, el reconocimiento del profesor como constructor de su propio conocimiento.
2. Marco metodológico, que contempla una caracterización de la investigación cualitativa interpretativa, el planteamiento del estudio de caso y las posibilidades que este ofrece en la caracterización del conocimiento del profesor, la descripción de los instrumentos empleados en la investigación y el proceso de triangulación de la misma.
3. Análisis y caracterización del conocimiento del profesor de humanidades asociado a la noción narración, donde se desglosan las distintas figuras discursivas encontradas en el orden discursivo de los profesores referentes a la noción narración, desde cada uno de los cuatro saberes y su respectiva integración.

Finalmente se encuentran las conclusiones de la presente investigación, bibliografía y anexos.

5. Metodología

Tipo de investigación: Se trató de una investigación de tipo cualitativo interpretativo con enfoque de estudio de caso múltiple (Stake, 1999).

Participantes y caracterización: Esta investigación se desarrolló partir del estudio de un caso múltiple (Θ) con dos profesores de humanidades (ΘA y ΘB), en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, Colombia.

Técnicas e instrumentos: En coherencia con el tipo de investigación, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos, de los cuales algunos fueron diseñados y validados en el grupo INVAUCOL, :

- a. Observación participante** (Stake, 1999) Se realizaron observaciones de 12 sesiones de clase donde los profesores desarrollaron la noción narración en sus aulas (6 para ΘA y 6 para ΘB). Cada una de las observaciones (cada sesión de clase con un promedio de dos horas de duración) se registró en el protocolo de observación (Instrumento construido y validado por grupo de INVAUCOL)
- b. Técnica de Estimulación del Recuerdo.** (Fernández Falcón & Fernández González , 1994) Esta técnica permitió, a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas, ampliar la caracterización de las figuras discursivas encontradas en el orden discursivo de los docentes, así mismo, develar aspectos de tipo inconsciente en ellos referidos a la enseñanza de la noción, así, la caracterización del conocimiento del profesor asociado a la noción narración pudo profundizarse.
- c. Relato de Vida.** (Cols , 2011) (Cornejo , Mendoza , & Rojas , 2008) Permite realizar un reconocimiento de la historia de vida de los profesores como un insumo relevante dentro de la construcción del conocimiento relacionado con la noción narración, develando que el docente es un ser complejo así como el conocimiento que construye.
- d. Analytical Scheme.** Construido por Perafán (2011), y aplicado en esta investigación, permitió realizar un proceso de organización, selección y análisis de los datos arrojados en las observaciones y entrevistas realizadas, develando el conocimiento del profesor de humanidades asociado a la noción narración como un sistema de ideas integradas.

6. Conclusiones

• Los análisis producidos en la presente investigación permiten develar la complejidad del conocimiento del profesor y la construcción que éste realiza sobre la noción de narración. En este caso, se evidencian construcciones discursivas a manera de metáforas, con un lenguaje cargado de símiles, comparaciones, ejemplos; el profesor crea y recrea un conocimiento cargado de sentidos, con una coherencia extraordinaria que permite dilucidar su carácter particular, permitiéndose comprender desde el orden discursivo de cada

maestro, en el cual, cada uno de los saberes emerge en completa coherencia y contextualización dando lugar al conacimiento desde la noción y con el estudiante.

- Podemos caracterizar el conocimiento del profesor a partir de las figuras discursivas pues son estas las que permiten comprender la complejidad del orden discursivo del profesor, alejándonos de una postura relacionada con la descalificación de dichas figuras dentro de los procesos de enseñanza.

- La narración presenta, en el momento de la enseñanza por parte del profesor, un sentido y una intencionalidad referida a la narración como viva y como un proceso de construcción colectiva, es una construcción conjunta, un conacimiento que permite develar la construcción de un conocimiento particular que se vale de la metáfora para explicar la importancia del narrar. Dentro de los saberes académicos la metáfora representa un integrador de elementos constituyentes de la noción narración que el profesor desglosa meticulosamente para encontrarse en un sentido de construcción pensado desde la narración como viva.

- El modelo como posibilitador del reflejo que acerca al estudiante a la noción narración es relevante pues permite que el sentido sea posible de comprender por parte del estudiante y así mismo da la posibilidad de tener un punto de partida para construir narraciones.

- La metáfora del libro como un tesoro permite develar la intención de hacer perpetuas las narraciones del ser humano y dar relevancia a las construcciones de sentido del otro, se reconoce el conocimiento como trascendental y necesario en la constitución de la cultura.

- El profesor emplea los ejemplos para posibilitar la construcción del concepto haciéndolo más cercano y comprensible teniendo en cuenta la intención que está generando

- El proceso de interpelar – preguntar - al otro –estudiante- representa un aspecto fundamental que le permite al profesor potenciar construcciones de conocimiento en los estudiantes relacionados con la noción narración a partir de sus preconceptos y relaciones contextuales.

- El profesor humanidades realiza un proceso de transposición didáctica develado desde su orden discursivo a partir de las metáforas, los ejemplos y símiles que le permiten trascender con los estudiantes desde el sentido de la narración como dispositivo que contribuye a constituir sujetos críticos y capaces de transformar realidades desde lo que narran.

- En los saberes basados en la experiencia se presenta la metáfora del ser humano en construcción como una recopilación propia del profesor desde su práctica profesional, así, los profesores han logrado una comprensión del ser humano que les implica como posibilitadores dentro de ese proceso de construcción, por lo anterior encaminan su prácticas a la potenciación de las habilidades de los estudiantes y su proyección en la sociedad.

- La educación como un proceso que transforma y libera se constituye como fundamental dentro de los procesos desarrollados por los profesores, en ella se ponen las expectativas relacionadas con la posibilidad de generar, desde el aula, transformaciones de cohorte social y cultural en la sociedad, pensando a cada estudiante como un eslabón fundamental dentro de este proceso visto desde su experiencia profesional.

- Los profesores han encontrado como un lenguaje necesario el relacionado con los ejemplos, de esta manera se logra el acercamiento, por parte del estudiante, a la noción, funcionan así como un mecanismo complejo que articula los elementos de la noción narración con el contexto próximo de los estudiantes y así un acercamiento a la producción del sentido, conacimientto con el estudiante.
- Es la práctica profesional, como estatuto epistemológico fundante de los saberes basados en la experiencia la que permite al docente consolidarlos dentro de su orden discursivo desde una compleja coherencia que articula la enseñanza de la noción con sus reflexiones sobre la práctica misma a lo largo del ejercicio de su profesión y constitución como sujeto profesor.
- Los profesores parten, dentro de su proceso de enseñanza de la noción, de la teoría implícita que concibe el conocimiento como complejo, así, su orden discursivo permite develar que la intencionalidad al enseñar la noción narración, está enmarcada desde una mirada que va más allá de la repetición de contenidos en cuanto permite y genera oportunidades de reflexión, conexión de diversas nociones y relación de preconceptos, así, la noción narración se expande, en términos de Bachelard (2009), hacia un razonamiento dialéctico, que proyecta la noción a múltiples miradas y posibilidades, caracterizándola como viva.
- Los profesores hacen de las habilidades comunicativas una teoría relevante dada desde el campo cultural institucional (entiéndase este no solo como la institución a la que pertenecen sino los diversos espacios pedagógicos y académicos de los cuales participan o han participado) así, las habilidades comunicativas representan los eslabones que le permitirán al sujeto ascender hacia la reflexión y crítica del entorno y de su propia vida, desde la intención de encontrar sentido con el estudiante a partir de la transformación de realidades.
- La concentración, el silencio y la escucha son elementos que se constituyen como una teoría que alude a estos elementos un garante del logro de la construcción del sentido de la noción, estos no son dados por el azar o la exigencia sin sentido, al contrario, representan un proceso de construcción con el otro al interior de las dinámicas de la enseñanza de la noción, son construcciones que se dan desde el narrar, desde la concienciación, la interpelación, que aunados abren los senderos de la enseñanza proyectándolos hacia la transformación de sujetos.
- El campo cultural institucional, del cual hacen parte los profesores, les permite tener una mirada desde la educación de las nociones que enseñan, en este caso la narración, sin desligarse de ella, han logrado establecer como relevantes teorías que son posibles desde un conacimientto con el otro, un reconocimiento del otro dentro de la propia construcción como sujetos y del sentido de la noción misma en una armónica consolidación visible en el orden discursivo de los profesores.
- El orden como un guion y rutina necesario dentro de las dinámicas de aula se dinamiza partiendo de un orden de los objetos, así como de un orden dentro de los discursos y acciones propuestas, es un orden que llama a la seriedad dentro de la educación y lo que en ella ocurre en tanto trascendente, importante y único, se constituye así en una acción que llama a la construcción de sentido, de armonía dentro de la construcción de conocimiento de quienes participan de él, hace parte de un llamado a encaminarse como ser humano que participa desde lo que narra, que es libre y que valora lo que ocurre dentro de sí y en el otro a partir de la enseñanza de la noción narración.

- La realización de los recorridos en el aula haciendo lectura en voz alta invita, seduce al estudiante con una tonalidad que alberga esperanza y seriedad, contiene gran valor pues representa un mecanismo de perpetuidad en la memoria de lo que se lee, recorrer el aula, sentir que se rodea el ambiente con el deambular de las palabras permite pensar que se permea de narraciones a todos los estudiantes, de memorias perceptibles a cualquier persona y posibles de interpretar de múltiples formas.
- La historia de vida de quienes invitan al orden, o quienes quieren permear del sentido de narrar para transformar, está impregnando cada una de las acciones de los profesores, ellos replican de diversas formas sus vivencias, algunos para no repetir, otros para replicar, es así como la historia de vida es el estatuto epistemológico fundante dentro de los guiones y rutinas pues le da explicación y sentido a estos.
- El conocimiento del profesor de lenguaje asociado a la noción de narración se integra en la comprensión de este como un dispositivo para la construcción de sujetos transformadores de realidades dentro del contexto social en el que se encuentran.
- El profesor construye el conocimiento de la noción narración desde su vida como sujeto, su práctica y su intención de enseñanza, no lo toma prestado para hacerlo enseñable, lo crea, lo construye desde un sentido con el otro.
- Es relevante reconocer que el profesor es un sujeto situado en la enseñanza y que desde ella debe interpretarse su conocimiento, así mismo, pone al investigador en un lugar de interacción, su mirada incide y produce los fenómenos que estudia; investigador y participante construyen la investigación; tanto investigador como investigado juegan un papel fundamental en el devenir como sujetos, donde se construyen sentidos a partir de la interacción e interpretación con el otro, allí, el objeto de investigación toma el rumbo que construyen quienes están participando del proceso investigativo.

Elaborado por:	Angela Patricia Fonseca Parra		
Revisado por:	David Andrés Sánchez Bonell		
Fecha de elaboración del Resumen:	03	Junio	2016

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	15
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	17
JUSTIFICACIÓN	19
OBJETIVO GENERAL	23
Objetivos Específicos.....	23
1. MARCO CONCEPTUAL.....	24
1.1. Primeros Acercamientos Investigativos Al Sujeto Profesor “Implicaciones”	25
1.2. Reconocimiento Del Profesor Como Portador De Conocimiento	35
1.3. Reconocimiento Del Profesor Como Constructor De Su Propio Conocimiento	41
2. MARCO METODOLÓGICO.....	55
2.1. La investigación cualitativa interpretativa como posibilidad para investigar sobre el conocimiento del profesor:	55
2.1.1. Carácter interpretativo de la investigación.....	59
2.2. Estudio de caso y las posibilidades que este ofrece en la caracterización del conocimiento del profesor.....	60
2.2.1. Participantes y caracterización.....	62
2.3. Instrumentos empleados dentro de la investigación.....	65
2.3.1. Perfil epistemológico de la noción narración:.....	65
2.3.2. Observación participante.....	68
2.3.3. Protocolo de observación	69
2.3.4. Técnica de estimulación del recuerdo	73
2.3.5. Entrevista semiestructurada	74
2.3.6. Relato de vida.....	75
2.3.7. Análisis de contenido de documentos que inciden en la construcción del conocimiento del profesor asociado a la noción narración.....	76
2.3.8. Analitical Scheme	78
2.4. Triangulación	82
3. ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR DE HUMANIDADES ASOCIADO A LA NOCIÓN NARRACIÓN.....	85

3.1. Saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante la transposición didáctica, asociados a la noción escolar narración.....	90
3.1.1. Analogía de la receta.....	91
3.1.2. Metáfora del modelo que construye.....	100
3.1.3. La metáfora del libro como un tesoro.	111
3.2. Saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico la práctica profesional, asociados a la noción escolar narración.	117
3.2.1. Metáfora del ser humano en construcción.	118
3.2.2. Metáfora de la educación como transformadora y libertaria.....	125
3.2.3. Metáfora de los ejemplos como herramienta de la enseñanza.	131
3.3. Teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante el campo cultural institucional, asociados a la noción escolar narración.	136
3.3.1. Metáfora del conocimiento complejo.....	137
3.3.2. Metáfora de las habilidades comunicativas como eslabones fundamentales dentro de la educación.	144
3.3.3. La magia de los fundamentos: atención, silencio y escucha.	148
3.4. Guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante la historia de vida, asociados a la noción escolar narración.	153
3.4.1. La metáfora del orden.	154
3.4.2. Metáfora de la lectura que recorre el aula.	159
3.5. El conocimiento profesional específico del profesor de humanidades asociado a la noción de narración, como un sistema de saberes integrados.....	164
4. CONCLUSIONES	171
Referencias.....	177
ANEXOS	181
Anexo 1. Perfil epistemológico de la Noción Narración.	181
Anexo 2. Entrevista historia de vida.	188
Anexo 3. Entrevista estimulación del recuerdo.....	190
Anexo 4. Aplicación del Analitical Scheme.	193
Anexo 5. Síntesis de las transcripciones de clase y entrevistas.	195

INDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1. Diagrama elaborado por la autora teniendo en cuenta la visión del profesor al interior de diversas perspectivas y programas de investigación según Shulman (1986), sumado a la perspectiva del profesor como constructor de conocimiento.....	28
Tabla 2. Cuadro resumen de los cuatro saberes asignados al profesor teniendo en cuenta los planteamientos de PORLÁN ARIZA, RIVERO GARCÍA, & MARTÍN DEL POZO, (1997) y Ballenilla & Porlán, (2003).....	45
Tabla 3. Diagrama presentado por el profesor Perafán en el libro “La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional” pág. 65. (2004).....	48
Tabla 4. Diagrama presentado por el profesor Perafán en el artículo “El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo”. Estado de la Enseñanza de las Ciencias: 2000-2011. MEN-Universidad del Valle.	50
Tabla 5. Encabezado del formato de protocolo de observación realizado por Perafán (2011) aplicado a las observaciones del profesor θA de la presente investigación.....	70
Tabla 6. Columnas para el registro y asociación de episodios del formato de protocolo de observación propuesto por Perafán (2011) aplicado en la observación de θA de la presente investigación.	72
Tabla 7. Tabla síntesis de los 17 argumentos constitutivos del Analitical Scheme. Tomada del libro Perafán (2015) “Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas”.	81
Tabla 8. Diagrama de triangulación de fuentes de datos.	83
Tabla 9. Diagrama de triangulación metodológica.	84
Tabla 10. Episodios seleccionados para los saberes académicos del profesor. Analogía de la receta.	95
Tabla 11. θA, Sesión de clase 4.	96
Tabla 12. Imágenes de la sesión de clase 2.....	99
Tabla 13. Episodios seleccionados asociados a los saberes académicos del profesor. Metáfora del modelo que construye.	105
Tabla 14. θB. Imagen de la Sesión de clase 1.....	106
Tabla 15. θB, imagen Sesión de clase 6 Tabla 16. θB, imagen sesión de clase 1.	107
Tabla 17. θA, imagen de la sesión de clase 3	107
Tabla 18. θA, Sesión de clase 1.	108
Tabla 19. Episodios seleccionados asociados a los saberes académicos del profesor. La metáfora del libro como un tesoro.	113
Tabla 20. θA, imagen de la Sesión de clase 3.....	115
Tabla 21. Episodios seleccionados asociados a los saberes basados en la experiencia. Metáfora del ser humano en construcción.....	121

Tabla 22. Episodios seleccionados asociados a los saberes basados en la experiencia. Metáfora de la educación como transformadora y libertaria.	129
Tabla 23. Episodios seleccionados asociados a los saberes basados en la experiencia. Metáfora de los ejemplos como herramienta de la enseñanza.....	134
Tabla 24. Episodios seleccionados asociados a las teorías implícitas. Metáfora del conocimiento complejo.....	139
Tabla 25. Episodios seleccionados asociados a las teorías implícitas. Metáfora de las habilidades comunicativas como eslabones fundamentales dentro de la educación.....	145
Tabla 26. Episodios seleccionados asociados a las teorías implícitas. Metáfora de la magia de los fundamentos: la atención, silencio y escucha.	151
Tabla 27. Episodios seleccionados asociados a los guiones y rutinas. La metáfora del orden...	156
Tabla 28. OA, imagen de la Sesión de clase 3.....	157
Tabla 29. Episodios seleccionados asociados a los guiones y rutinas. Metáfora de la lectura que recorre el aula.....	161
Tabla 30. OA imagen de la sesión de clase 3.	163
Tabla 31. Diagrama elaborado por la autora, teniendo en cuenta el esquema inicial elaborado por Perafán (2000 - 2011), sobre el conocimiento profesional específico del profesorado de humanidades asociado a la noción Narración.	169

CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE HUMANIDADES ASOCIADO A LA NOCIÓN NARRACIÓN

INTRODUCCIÓN

Investigar en educación resulta ser un compromiso que como partícipes de la escuela debemos asumir. Lamentablemente la investigación en la educación se ha visto viciada por posturas que han privilegiado análisis externos, así, diversos profesionales, no educadores en muchos casos, han participado del robustecimiento del corpus epistemológico de la educación, presentando visiones de lo que ocurre en la enseñanza desde el deber ser y la categorización de bueno o malo, mas no desde la comprensión de lo que ocurre dentro de los procesos de enseñanza. En estos análisis el profesor no ha salido bien librado, pues de manera difusa, en las investigaciones existentes, se han realizado caracterizaciones que le ponen como un transmisor de contenidos y, en el mejor de los casos, con un conocimiento netamente práctico – aplicativo de contenidos.

Lo anterior hace pensar que es apremiante que las investigaciones que se generen en el ámbito educativo estén agenciadas desde sus propios actores, así, los profesores podrían empoderarse a partir del reconocimiento de sí mismos como sujetos que construyen conocimiento y aportar al fortalecimiento de la epistemología de la docencia generando seguramente grandes cambios al interior de las instituciones educativas.

Investigaciones como las realizadas por el grupo INVAUCOL en la Universidad Pedagógica Nacional, representan un gran aporte para la reivindicación del sujeto profesor en

cuanto, a partir de investigaciones de carácter complejo, permiten la caracterización de su conocimiento en relación a las nociones escolares que enseña, donde el investigador, como en el presente caso, también es un sujeto profesor que se auto-reconoce en la labor de otro sujeto profesor al que investiga.

De allí surge la necesidad de caracterizar el conocimiento construido, en este caso, por el profesor de humanidades, a fin de comprender la complejidad que lo determina y que desde posturas tradicionales no se ha podido investigar.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Hacer visible, a través de una caracterización y comprensión desde la investigación en la enseñanza, que los profesores, sin importar el área en la que se encuentren, tienen un conocimiento digno de reconocer y sobre todo valorar, es relevante, más aún, dejar claro que este no es un conocimiento “prestado” de las disciplinas, sino un conocimiento construido por el sujeto profesor, desde varios saberes que le hacen comprensible, además, que tiene un trasegar histórico, es decir, no es fortuito, es producto de los desarrollos que tienen explicación en y desde la enseñanza.

Se hace necesario que el interés por este reconocimiento surja desde los propios sujetos profesores; es común encontrar que los profesores no consideran tener un conocimiento que les es propio, lo anterior ha generado que se privilegien las investigaciones y las reflexiones dadas por personas ajenas a la enseñanza, quienes con buenas intenciones, pero desafortunadamente descontextualizadas, han generado soluciones a falsos problemas en el campo de la enseñanza.

En el caso de esta investigación, se pretende caracterizar el conocimiento del profesor asociado a la noción de narración, develando, desde los cuatro saberes (saberes académicos, teorías implícitas, guiones y rutinas y saberes basados en la experiencia) propuestos primero por Porlan y Rivero (1997) y luego ampliados por el profesor Perafán (2004, 2015), las principales características y comprensiones de dicho conocimiento desde su complejidad, en vista de que el conocimiento que construye el profesor resulta inconmensurable con el producido en la ciencia y en la disciplina.

Cabe resaltar que se busca caracterizar el conocimiento del profesor asociado a una noción, en este caso, la narración, debido a que el profesor construye un orden discursivo a partir de esta, inmerso dentro del campo escolar.

La narración, como noción escolar dentro de la enseñanza, es de gran importancia, está relacionada con la historia y las acciones que la componen, los personajes que las llevan a cabo, el tiempo y el espacio donde se desarrollan, cómo se ordenan todos estos elementos y desde qué punto de vista se cuentan. Dentro del campo escolar, la narración encuentra un lugar privilegiado, asignado culturalmente, donde representa una forma de trascender en la historia y perpetuar diferentes experiencias e interpretaciones de lo que ocurre en determinados momentos de la historia, así narrar dentro de la escuela, se constituye en un proceso relevante que requiere ser incluido dentro de las nociones escolares.

El docente de Humanidades lleva a cabo diversas acciones en torno a esta, la noción de narración ha sido históricamente una noción considerada fundamental en la formación de los sujetos, por ende se constituye en punto de atención para el profesor, en cuanto su enseñanza le implica un compromiso social.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge la pregunta problema a investigar ¿cuáles son las características del conocimiento del profesor de Humanidades asociado a la noción de narración?

JUSTIFICACIÓN

Autores como Frederick Erickson (1986) en relación al proceso de investigación, plantean que hay un proceso histórico que ha posibilitado el surgimiento de nuevas posturas que piensan la educación de una manera diferente, enfocado no hacia el producto de la enseñanza o la categorización de malo o bueno, sino más bien hacia la comprensión de lo que ocurre en la práctica del aula y sus influencias, lo anterior, puede posibilitar que se llegue a plantear soluciones a los problemas que aquejan a la educación sin dejar de lado a los sujetos y su emancipación. Aportes investigativos como los desarrollados por el grupo INVAUCOL¹ representan un avance dentro de la comprensión de la práctica docente y específicamente lo relacionado con el conocimiento del profesor, avances que han permitido realizar aportes investigativos que alimentan el corpus epistemológico en este aspecto.

Gracias a estas revisiones referentes a la investigación en educación, pensadas desde la práctica educativa y más específicamente desde los sujetos que en ella participan, se da como posibilidad el pensar en el problema del profesor y su construcción de conocimiento.

Autores como Félix Angulo Rasco (2005), plantean que hay una comprensión del conocimiento del profesor desde la práctica que tiene en cuenta unos elementos que permiten abordar el problema de una manera más comprensiva y desde el profesor propiamente ya no desde los estudiantes, esta perspectiva da como resultado amplias posibilidades de investigación dentro de la enseñanza, pero desde el reconocimiento del profesor como agente activo dentro de esta. Claro está que se debe avanzar en la comprensión de que es el docente quien construye el

¹ INVAUCOL, "Investigación por las aulas colombianas". Grupo de investigación de la UPN dirigido por el Doctor Gerardo Andrés Perafán Echeverry.

conocimiento y no quien se apropia de un saber y simplemente lo transmite (conocimiento didáctico del contenido).

Por otro lado Porlan R.; Rivero, y Martin del Pozo, R. (1997) desde el aporte realizado por los integrantes del grupo de investigación DIE, hablan del proceso de comprensión del conocimiento profesional del profesor en la medida en que nos muestra cómo dentro de éste hay una complejidad que va más allá de la creencia de que los profesores tienen como conocimiento una serie de contenidos prestados de las disciplinas. Caracterizan los cuatro saberes, siendo estos lo saberes académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas de acción, que permiten comprender el conocimiento de los profesores y sus interacciones, así mismo, develan la importancia de realizar investigación en las escuelas como la posibilidad de potenciar procesos y propender por una acción transformadora y una sociedad más justa, donde el profesor es sujeto clave pues permitiría el trascender de sus estudiantes como el propio a partir del contexto escolar.

Con los anteriores aportes, se abre la posibilidad de repensar el problema del profesor mismo en relación con el conocimiento, llegando a constituirse desde una postura que le permita verse como “constructor de su conocimiento profesional”. Así, el profesor como investigador en su propia práctica, deviene investigador en la medida en que hace visibles los obstáculos epistemológicos² que lo habitan y que dan cuenta de su propio conocimiento, viéndose no como un compendio de conocimientos ajenos a él, sino, según Perafán (2004) como una polifonía de saberes académicos, teorías implícitas, creencias y principios de actuación, y guiones y rutinas de

² El concepto de obstáculo epistemológico fue planteado por Gastón Bachelard en el libro "la formación del espíritu científico" (2000)

acción, que ha construido desde un nivel racional y experiencial, visible de forma explícita y tácita, completamente coherente cuya intencionalidad es posible desde la enseñanza.

Así mismo, según Perafán (2004), el conocimiento específico del profesor, en este caso, sobre la noción narración; implica el reconocimiento del profesor como sujeto activo que construye conocimiento frente a las nociones que va a enseñar. Se parte de que el conocimiento es intencional, y de asumir al profesor como un sujeto histórico mediado por la intencionalidad de enseñar, así su conocimiento es posible de caracterizar y comprender desde los cuatro saberes pero teniendo en cuenta que estos saberes tienen sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes, los cuales se organizan de la siguiente manera: para los saberes académicos *la transposición didáctica*, para los saberes basados en la experiencia *la práctica profesional*, para las teorías implícitas *el campo cultural institucional* y para los guiones y rutinas de acción *la historia de vida*.

La enseñanza se constituye en un proceso de construcción de sujetos, existe un constante cuestionamiento del sujeto a sí mismo. El profesor, desde una relación con el saber que incluye procesos de reflexión y reconocimiento de su propia constitución como sujeto, permite develar, tanto al propio sujeto como a la comunidad en la que se encuentra, una mirada que lo pone como constructor de conocimiento, cuya profesión amerita ser objeto de investigación dado su papel dentro de la cultura, con un sentido de la enseñanza desde el trascender con en otro, cuyos problemas son posibles de delimitar y analizar dentro de la misma práctica y por quienes están inmersos en ella, es decir los profesores, como productores de conocimiento, no como ha ocurrido en gran parte de la investigación en educación, donde quienes investigan y producen conocimiento sobre la pedagogía son agentes externos a ella.

Este conocimiento requiere ser caracterizado, pues dado su poco reconocimiento no cuenta con una base epistemológica lo suficientemente fuerte que lo fundamente, aunque diversos autores han atribuido un conocimiento práctico al profesor; este conocimiento no se puede limitar al saber práctico, requiere caracterizarse desde su complejidad, desde la coherencia de los saberes mencionados anteriormente y contextualizando siempre este conocimiento en el campo de la enseñanza y esto es precisamente lo que se pretende en este trabajo de tesis.

Hay un impacto, en primer lugar individual, desde la investigación realizada, en cuanto ha permitido asumir al sujeto profesor que investiga como constructor de conocimiento, desde saberes que están integrados, visibles a partir del orden discursivo y que invitan a continuar procesos investigativos relacionados con las nociones escolares a enseñar. Y un impacto colectivo, que refiere a la invitación al desarrollo de investigaciones a fin en diversas áreas de la enseñanza, esto podría generar impacto relevante en las instituciones que propician la formación a profesionales de la educación.

OBJETIVO GENERAL

Interpretar y caracterizar el conocimiento profesional específico construido por el profesorado de Humanidades, asociado a la noción de narración.

Objetivos Específicos

1. Identificar los guiones y rutinas que mantiene el profesor de Humanidades, asociados a la noción narración.
2. Identificar los saberes académicos que mantiene el profesor de Humanidades, asociados a la noción narración.
3. Identificar los saberes basados en la experiencia que mantiene el profesor de Humanidades, asociados a la noción narración.
4. Identificar teorías implícitas basadas en la experiencia que mantiene el profesor de Humanidades, asociadas a la noción narración.
5. Explicitar la integración de los cuatro saberes (guiones y rutinas, teorías implícitas, saberes académicos, saberes basados en la experiencia) constituyentes del conocimiento profesional del profesor de Humanidades asociados a la noción narración.

1. MARCO CONCEPTUAL

Este capítulo da cuenta del proceso epistemológico que ha tenido el problema del conocimiento del profesor. Este se ha venido gestando desde el surgimiento de los programas de investigación en la enseñanza, al preguntarse por las características de ésta, los sujetos que participan en ella y sus respectivas interacciones.

Si bien es cierto, dentro de este proceso no fue claro desde el principio la intencionalidad investigativa entorno a asignar al profesor como constructor de su propio conocimiento, si representan una serie de avances que al transcurrir el tiempo dieron la posibilidad de pensar en el profesor y específicamente en el conocimiento que él produce.

Dentro de la línea a seguir en este comprender epistemológico, se encuentran los siguientes momentos:

1. Primeros acercamientos investigativos al sujeto profesor

“implicaciones”: en este apartado se dará cuenta de los principales programas de investigación que abordaron el problema de la enseñanza y que contemplaron al sujeto profesor dentro ésta como un agente importante, generando iniciativas de investigación frente a lo que sucedía con el profesor dentro de los procesos de la enseñanza, así mismo, creando la necesidad de llegar a la comprensión de este sujeto y lo que ocurría con sus acciones al no encontrar respuestas a diversas preguntas relacionadas con los procesos enseñanza.

2. **Reconocimiento del profesor como portador de conocimiento:** en este apartado se expondrán los principales avances en relación a la consideración del profesor como portador de un conocimiento, siendo este, en primera instancia, un conocimiento netamente práctico; surgimiento de una descripción más compleja del conocimiento del profesor, visto desde los saberes que lo hacen posible, pero aun en relación con las disciplinas. Así mismo, se hará referencia al planteamiento sobre el conocimiento didáctico del contenido que se le asignó al profesor, como el conocimiento base para la enseñanza.

3. **Reconocimiento del profesor como constructor de su propio conocimiento:** en este apartado se describirán los principales avances de la línea del conocimiento del profesor asociado a categorías particulares descrito por el Doctor Perafán y la línea de investigación INVAUCOL, siendo este el eslabón más importante dentro de la investigación que permite el posicionamiento del conocimiento del profesor como un conocimiento particular y del carácter complejo diferente al de las disciplinas.

1.1. **Primeros Acercamientos Investigativos Al Sujeto Profesor**

“Implicaciones”

Pensar en la investigación en la educación es un problema que se ha planteado desde diferentes posturas epistemológicas, las cuales, dan diversos tintes y características a las investigaciones, surgiendo de éstas conclusiones y finalidades que responden a formas diferentes de ver la enseñanza y de ver a quienes participan en ella. En este apartado se presentan algunas

descripciones que permiten dar cuenta de los principales planteamientos surgidos en la investigación en la enseñanza y su incidencia en la visión del profesor y su papel en ella.

Autores como Angulo Rasco (2005), Bruce J. (1986), Ericson (1986) y Shulman (1986), han realizado unos análisis muy importantes sobre la investigación en la enseñanza y las particularidades que esta amerita dada su complejidad. Una descripción muy interesante sobre las formas de investigar en la enseñanza es la realizada por Shulman (1986), en el capítulo del libro "La investigación de la enseñanza", en donde plantea que las investigaciones se llevan a cabo dentro de comunidades científicas que presentan unas características en sus formas de investigar y de hacer reflexiones sobre sus objetos de estudio. Estas investigaciones se pueden comprender desde los paradigmas en los cuales se encuentran y que orientan sus formas de investigar, constituyéndose en maneras de pensar o pautas para la investigación, aunque Shulman resalta su preferencia refiriéndose más bien al término "programas de investigación", como géneros de investigación en la enseñanza. Teniendo en cuenta lo anterior, surge como problema que el estar en un extremo de los programas de investigación, no permite que esta contemple todos los aspectos de lo que se investiga, en este caso, el conocimiento del profesor. Por lo cual, se piensa como posibilidad para evitar este problema, los modelos o programas de investigación complejos que tienen en cuenta una amplia gama de determinantes que influyen en la enseñanza.

Shulman (1986) plantea que no es posible que exista un programa de investigación único que comprenda todos los hechos educacionales, es allí donde las insuficiencias de un programa pueden ser superadas por otro programa de investigación; entonces se requiere estudiar el aula desde su realidad, propia y particular, recordando que aunque pueden encontrarse semejanzas, las aulas resultan diversas y complejas. En la investigación el investigador puede tomar diversas perspectivas, estas dependen del programa de investigación que asuma.

Como una breve síntesis Shulman (1986) plantea que:

“La tradición proceso – producto ha estudiado las relaciones de la actividad docente y las consiguientes capacidades del estudiante. El programa tiempo de aprendizaje académico vincula la actividad docente con las acciones del estudiante, deducidas a partir de la distribución del tiempo hecha por los propios estudiantes. El programa de mediación del estudiante se centra en sus pensamientos y sentimientos, por lo general en relación con las acciones del profesor y las consiguientes acciones y capacidades del estudiante. El programa de cognición del profesor examina las relaciones del pensamiento del profesor con su propia acción (por ejemplo estudios de sistemas de juicio y asignaciones de los alumnos a grupos de lectura por parte de los profesores). El programa de la ecología del aula examina las influencias recíprocas de las acciones del profesor y del estudiante, frecuentemente iluminadas por aspectos del pensamiento.” (Shulman, 1986, pág. 12)

Esta caracterización conduce a pensar que desde estos diferentes programas de investigación, el conocimiento del profesor no había sido considerado como un fenómeno que requiere comprenderse de manera separada del aprendizaje de los estudiantes, se estableció la relación enseñanza - aprendizaje de manera directa. Por lo tanto se reconoció en el profesor ciertas habilidades de adaptar contenidos, pero no la construcción de un conocimiento completamente diferente, posible de caracterizar y válido dentro del contexto escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge como necesario una perspectiva que asuma al profesor como constructor de su conocimiento, una perspectiva que, como lo menciona Perafán (2004), parta de que "el conocimiento del profesor es construido en torno a las nociones escolares que el

profesor enseña"; esta perspectiva daría cuenta de un avance dentro de la comprensión de la enseñanza misma. Así:

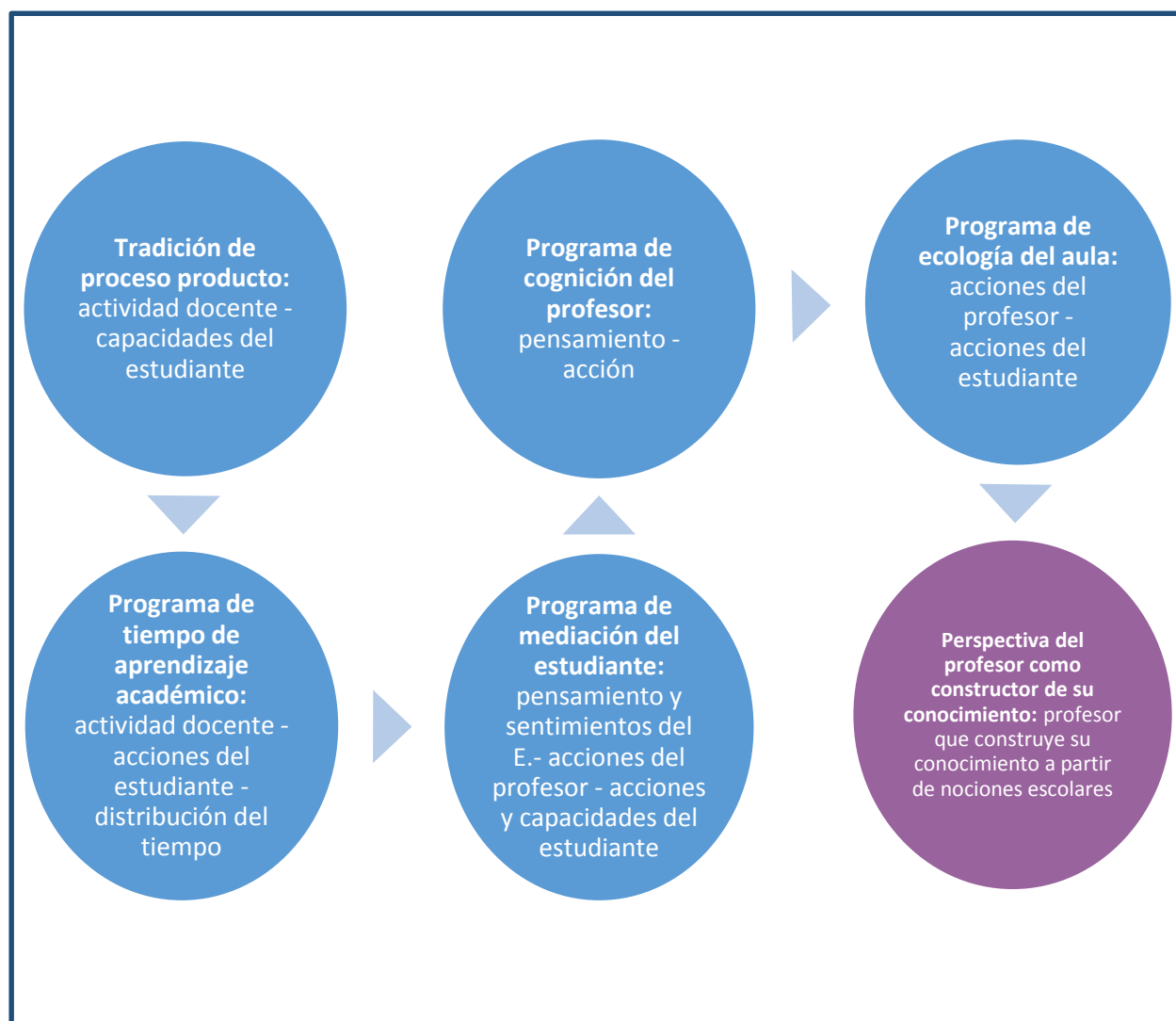


Tabla 1. Diagrama elaborado por la autora teniendo en cuenta la visión del profesor al interior de diversas perspectivas y programas de investigación según Shulman (1986), sumado a la perspectiva del profesor como constructor de conocimiento.

En el cuadro anterior, en las posturas de las cinco primeras circunferencias, se resumen los programas planteados por Shulman (1986), con la claridad de que ninguno de ellos logra un completo abordaje de la complejidad del conocimiento del profesor; aunque se constituyen como

un avance importante para pensar el tema, aún conservan el tinte de proceso producto y asignan al docente unas habilidades de distribución de tiempo, adaptación de contenidos, en otras palabras como un dinamizador de contenidos en el aula únicamente. Por esto se anexa una perspectiva, en la circunferencia purpura, denominada "perspectiva del profesor como constructor de su conocimiento", atendiendo a la carencia que menciona Shulman en cuanto a la comprensión del conocimiento del profesor, así, Shulman plantea:

Un programa que falta. Donde el programa sobre la cognición del profesor ha fallado evidentemente es en la dilucidación de la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los enseñantes; y de las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los alumnos (1986, Pág. 36).

Cabe aclarar que si bien es cierto, Shulman aparentemente intuye una carencia dentro de los programas de investigación, relacionada con su forma de comprender lo que ocurre con el conocimiento del profesor, su vista se fija en los contenidos de la enseñanza y la enseñanza propiamente dicha, dejando corta la comprensión del conocimiento del profesor, pues esta requiere de observar las características más allá del conocimiento didáctico del contenido, Shulman, presiente una carencia pero aun no amplía la perspectiva a la complejidad del conocimiento del profesor. Deja claro que hay un problema dentro de la comprensión del contenido que enseñan los docentes pero no explicita que estos contenidos son necesariamente diferentes a los de las disciplinas y que las nociones escolares distan de las disciplinares; por tanto la enseñanza de estas nociones tiene unas características particulares propias dentro del contexto escolar.

Angulo Rasco (2005), hace una descripción relacionada con los programas de investigación en la enseñanza, retomando el trabajo de Doyle (1978), quien reconoció tres programas básicos que se describirán a continuación teniendo en cuenta los aportes de estos dos autores:

El programa proceso – producto, está enfocado en determinar cuáles son las prácticas eficaces de la enseñanza con la finalidad de realizar estrategias de promoción de dichas prácticas, lo anterior a partir de la medición de variables independientes y dependientes. Dentro de estos programas están los relacionados con la enseñanza eficaz y entrenamiento docente. En este programa al profesor no se le asigna un conocimiento como tal, en vista de que se reconoce desde un papel pasivo en la enseñanza, con una habilidad para transmitir determinados contenidos, siendo necesario capacitar al profesor para ser capaz de transmitir los contenidos de la materia teniendo en cuenta las recomendaciones arrojadas por las investigaciones de la época. En este programa el profesor no tiene más remedio que someterse a lo que las disciplinas le asignan para enseñar procurando ser lo más riguroso posible en mantener la originalidad del contenido a enseñar; el profesor es, desde la visión del programa proceso producto, un transmisor de contenidos.

El programa mediacional, hace referencia a que “tanto las acciones del docente como, así mismo, las conductas (o respuestas) del alumnado están mediadas por los procesos cognitivos de ambos”³. En este programa se dio especial interés por los procesos cognitivos de los estudiantes, así, se considera que los aprendizajes de los estudiantes están mediados por sus procesos cognitivos, en este sentido elementos como las actividades y materiales empleados por el profesor inciden en el resultado del aprendizaje en la medida en que activen respuestas de procesamiento

³ Rasco 2005. Pág. 267

de información en los estudiantes. Esto llevó a dejar claro que es posible que el aprendizaje no se dé en una sola forma, pues dos estudiantes pueden ser expuestos a las mismas actividades y el resultado de aprendizaje ser diferente, indicando procesamientos de información distintos.

Lo anterior permitió pensar en que el directo responsable de los resultados de aprendizaje no era el profesor. A su vez se piensa, que si el estudiante, como sujeto de la enseñanza presentaba procesos cognitivos, el profesor también los presentaba en vista de estar inmerso en dicho proceso, de esta manera se fijó la mirada en el profesor como un sujeto de cognición, así se plantearon investigaciones relacionadas con la cognición docente en relación a la planificación docente, toma de decisiones y creencias, pero aún no se le reconocía como constructor de conocimiento. Desde este punto se puede referenciar un interés por lo que ocurría con el pensamiento del profesor, comprendiendo que este no solo se dedicaba a reproducir o repetir un contenido, sino que participaba en el proceso de la enseñanza de otras maneras, sin ser aún esta una asignación referida a que construye conocimiento, pero representando un paso hacia nuevas miradas en el tema.

El programa ecológico, aporta un elemento importante en la comprensión de los procesos que ocurrían en la enseñanza, y este elemento es el contexto. El aula se considera como un espacio social de comunicación, donde los implicados participan activamente en el proceso y no solo se limitan a recibir lo que se les da; interactúan diversos elementos que dan como resultado procesos particulares. Surge como necesidad el contemplar diversos contextos, más allá del aula, que intervienen en el proceso de enseñanza.

El anterior constituye un recorrido muy interesante develando que las preguntas que han surgido en torno al fenómeno de la enseñanza, han también cuestionado el papel del profesor

dentro de dicho proceso, dando cabida a interrogantes por el conocimiento de este actor de la enseñanza y su complejidad.

Fenstermacher (1994), citado por Rasco (2005), introduce cuestiones claves para pensar la investigación en la enseñanza a partir de preguntas encaminadas a pensar sobre el qué conocen los docentes, el conocimiento esencial para la enseñanza, quien genera dicho conocimiento y la efectividad en la enseñanza.

Estas preguntas dejan ver que en definitiva el problema de la enseñanza y su comprensión han sido de interés y han representado un rompimiento en los paradigmas hegemónicos de investigación al no poder ser resueltas desde una sola mirada investigativa o desde la mirada investigativa tradicional de proceso – producto.

Así mismo, Rasco (2005) plantea que es Shulman (1987, 1990), el autor que constituye el pilar fundamental dentro de la pregunta por los docentes y su conocimiento, pues pone de manifiesto el cuestionamiento sobre lo que saben y lo que tienen que hacer los docentes.

Dentro de este marco se abre un amplio campo de investigación donde se pregunta por el papel de las instituciones que forman, el papel de la materia que enseña el docente, la incidencia de las instituciones y de manera especial, la influencia del conocimiento que los docentes poseen. Nuevos interrogantes que han posibilitado generar amplias discusiones o mejor, reflexiones, frente al conocimiento del profesor de manera específica.

Otras reflexiones como la sugerida por Ranciere (2003), permiten plantear la discusión sobre el papel de profesor dentro de los procesos educativos, si bien es cierto, en principio el texto de Ranciere pareciera poner en desventaja al profesor como innecesario, luego sus planteamientos invitan a pensar no en un maestro que repite contenidos de manera constante (maestro innecesario),

sino más bien como un sujeto de emancipación que propende por la generación de nuevos sentidos en la enseñanza, no vistos desde los resultados medibles, sino más bien desde lo trascendente del ser humano que aprende o que es partícipe de la enseñanza.

Así, Ranciere (2003) plantea que es posible emancipar a los individuos, a todos por igual y posibilitar que sean libres, esto a partir de, en términos de Ranciere, “desrazonar razonablemente” (2003, p 51), del uso por parte de los individuos de la razón; implicaría pensar que el sujeto profesor es también un sujeto que puede alcanzar dicha libertad y emancipación de aquello que le ha condenado a comprenderse como un sujeto que no produce conocimiento, implicando así, nuevas lógicas de construcción que no se limitan a las preestablecidas por las posturas hegemónicas de investigación.

Ranciere (2003) pone manifiesto que dentro de la enseñanza, existe una idea de “desigualdad” que guarda en sí misma una actitud perezosa ante la posibilidad de aprender, argumentar y justificar las propias ideas; es más fácil que otro te diga qué debes hacer, por lo cual, podemos concluir que el sujeto profesor tiene la posibilidad de pensarse de manera diferente a partir de dicha emancipación que deja de lado la pereza a la cual hace referencia el autor, pereza que en otras palabras podríamos denominar temor a reconocerse como sujeto que construye conocimiento, con todo lo que ello implica, dejando de lado lo que suponía le era suyo “las nociones de las disciplinas”.

Esto puede permitir que el profesor, se piense como un constructor de conocimiento, apersonándose de su papel dentro de dicha construcción, asumiendo su compromiso con esa libertad a la que se refiere Ranciere, la libertad de poder decir que construye conocimiento y no simplemente que lo adapta de las disciplinas; como lo menciona Sánchez (2014):

“La superación de la pereza de la que habla Ranciere tiene relación con la superación del obstáculo epistemológico en términos de Bachelard, superar las dificultades en la posición de conocer. Para modificar el espíritu se requiere la potencia en acto pero también la voluntad que se traduce en su espíritu que se transforma. El espíritu presenta la alianza entre la atención y la distracción que genera un problema pues no permite el avance, un desinterés y detenimiento en el logro del objetivo, tiene por principio el menosprecio de sí... allí radica el problema del profesor, pues éste se debe reconocer como constructor de conocimiento, conocimiento diferente al de las disciplinas, dejar el miedo a no poder, no esforzarse, no esperar que alguien más provea... pero es más fácil tomar de las disciplinas que reconocerse como constructor de conocimiento. Esta postura debe comenzar a repensarse pues las nociones que se enseñan no son un acomodamiento del contenido de las disciplinas, implican una construcción de un sentido diferente que es el sentido de la enseñanza desde la transposición didáctica”⁴.

En este sentido, teniendo en cuenta a Ranciere (2003), pensar en la igualdad representa la posibilidad de dejar de lado la idea de dependencia a ciertas personas o instancias de conocimiento de quienes aparentemente no es posible desligarse, de barreras que han impedido, históricamente, el avance hacia nuevos planteamientos teóricos como lo es el relacionado con el conocimiento del profesor.

Por último, es importante reconocer, como lo menciona Perafan (2011), que es a partir de la Conferencia Internacional sobre la Enseñanza, organizada por el National Institute of Education en 1975 y la creación del Institute for Researchon Teaching, en Michigan, como se da inicio a un

⁴ Planteamiento del profesor David Sánchez, en el marco del seminario “Relaciones entre los saberes del maestro y la emergencia del conocimiento profesional específico” 24 de septiembre de 2014.

fuerte movimiento investigativo referente al conocimiento del profesor, siendo este movimiento una base fundamental en la construcción de posteriores elementos teóricos en relación con el tema.

1.2. Reconocimiento Del Profesor Como Portador De Conocimiento

El problema del conocimiento del profesor, como se vio en el apartado anterior, ha sido de interés y por ende investigado desde diversas posturas que han procurado dar respuesta a algunos de sus aspectos, no de manera específica pero sí a partir del establecimiento de relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje.

Específicamente, para poder hablar de conocimiento profesional docente es necesario remitirse a los autores que dieron cabida a esta discusión acerca del profesor y su conocimiento. Haré referencia a aquellos que dentro del grupo de investigación INVAUCOL⁵ “construcción de conocimiento del profesor” han sido fundamento para pensar dicho problema.

Elbaz (1983), en su texto sobre el conocimiento del profesor, plantea que éste está constituido por el contenido del conocimiento práctico, en la medida en que el profesor tiene un conocimiento diferente al asignado como superior que contiene así mismo diversos conocimientos (de sí mismo, del medio de enseñanza, de la materia, del desarrollo del currículo, de la instrucción), además contiene unas orientaciones que son la forma en la que el conocimiento práctico se organiza (orientación a situaciones, conocimiento práctico como conocimiento personal, conocimiento práctico como social, conocimiento práctico como experiencial, orientación teórica),

⁵ INVAUCOL. Investigación por la Aulas Colombianas, Línea del conocimiento del profesor. Universidad Pedagógica Nacional.

este conocimiento del profesor tiene una estructura interna del conocimiento práctico con unos procesos de reflexión del docente (reglas de conducta, principios práctico e imágenes) y por último que hay unos estilos cognitivos de los docentes diferentes para cada uno. En los planteamientos de Elbaz (1983) se destaca, precisamente, que ella hace el reconocimiento de que a pesar de las condiciones de los profesores dentro de la historia de la humanidad, han logrado construir su conocimiento, y ella lo refiere desde el conocimiento práctico, que no es cualquier cosa, no se alude a un conocimiento técnico acerca de cómo enseñar, dado que implica, como lo refiere Perafán (2013), plantearse el contenido y tomar una posición epistemológica frente al conocimiento a enseñar, construir un sentido particular de las nociones, por lo anterior podemos decir que este conocimiento es complejo. La acción del profesor se desarrolla y explica en la enseñanza que refiere un campo práctico, tiene un contexto concreto, por ello se debe analizar desde allí, pensando en que no se puede reducir a simplemente resultados o acciones sin referirse al constante preguntarse del sujeto de la acción y su reflexión y explicación propia de ello, pues de hacerlo sería un análisis descontextualizado.

Autores como Shulman, abren la discusión acerca del conocimiento del profesor, en la medida en que se empieza a pensar, acerca de lo que saben los profesores, procurando ubicar al profesor desde su práctica más allá de la dicotomía proceso – producto, Shulman (2005) presenta su análisis desde el modelo de razonamiento pedagógico, donde claramente expone siete categorías de la base del conocimiento del profesor, así, estas son el conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del currículo, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de sus alumnos y sus características, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos, estos permitirían,

según Shulman, ordenar el saber del profesor y en ellos el conocimiento didáctico del contenido lograría identificar:

“Los cuerpos de conocimiento distintivos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos y se exponen para su enseñanza” (2005, Pág. 11).

En esta categoría del conocimiento didáctico del contenido, Shulman hace referencia a que son las disciplinas las que fundamentan el conocimiento del profesor, o de las cuales él se vale para poder enseñar determinada materia, aunque en otros momentos deja ver su posición desde una postura un poco más compleja, haciendo referencia a la docencia como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión, así, el profesor, hace una adecuación a las características de cada niño, realiza la transformación de lo que va a enseñar: “estos aspectos del proceso mediante el cual pasamos de la comprensión personal a la preparación para que otros comprendan, constituyen la esencia del acto de razonar pedagógicamente” Shulman (2005, Pág. 21)

Para nuestro interés investigativo, esto deja ver entre líneas, que no es propiamente el conocimiento de la disciplina el que el profesor tiene como propio, sino más bien una construcción que como sujeto realiza de las nociones que va a enseñar, estas, desde el conocimiento de la materia pero no de la disciplina, pues la naturaleza de las nociones que enseña el profesor es diferente a las planteadas desde la disciplina.

Es interesante, desde lo propuesto por Shulman (2005), la posibilidad de leer la tensión generada entre el paternalismo que dentro de la profesión docente se ha creado frente a las

disciplinas y la visión presente que refiere que el profesor no toma su conocimiento de las disciplinas propiamente, como lo menciona Perafan (2013), el profesor hace un proceso de creación con la intencionalidad de la enseñanza, no de la disciplina, visión que es necesario reconocer para poder realizar procesos de investigación que refieran los problemas de la educación desde la práctica del docente y su conocimiento, no desde lo que otros, desde diversos campos de la ciencia, han planteado.

Otros autores como Bolívar (2005) se han referido al conocimiento didáctico del contenido como la capacidad de reconstruir, adecuar o simplificar el contenido de la materia para hacerlo comprensible para los estudiantes, en este sentido se han preguntado cómo es que el profesor realiza esta transformación del contenido en representaciones didácticas; cabe resaltar que dentro de esta comprensión el contenido proviene de las disciplinas y es este conocimiento el que se le ha atribuido desde la didáctica a los docentes y que desde los autores mencionados representa indiscutible dentro del conocimiento del profesor.

Lo anterior también es sustentado por Shulman (2005) en el texto sobre la reforma, donde refiere que el conocimiento didáctico del contenido, dentro de los conocimientos que debe tener el profesor, es el más importante:

“porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza... es la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo” (2005, pág. 11).

Así mismo Shulman expone, que no se puede asumir que los estudios realizados en relación con la efectividad de ciertas prácticas docentes se pueden constituir como el conocimiento base para la enseñanza, dado que estos análisis no se pueden abordar a la ligera.

Shulman y Gudmundsdottir (2005), en su interés por caracterizar el conocimiento didáctico del contenido, realizan un estudio comparativo sobre el profesor novel y el experto encontrando que el experto tiene un conocimiento didáctico del contenido (CDC) mucha más elaborado que el novel; establecen una relación entre experticia en relación al CDC y tiempo de experiencia.

Los anteriores análisis conllevan a pensar que el conocimiento del profesor esta, desde esta perspectiva, ligado no solo al contenido de las disciplinas sino también a la técnica, en el sentido que asume al profesor como un experto en la medida en que es capaz de hacer enseñables los contenidos de la materia, dejando de lado el carácter de construcción de su conocimiento; aquí no hay más remedio que ser buen ejecutor de contenidos.

Dentro de la investigación del conocimiento del profesor, se le han atribuido creencias, que, según Perafán (2001), tienen incidencia de la ciencia como producción cultural, siendo la ciencia la que permite tomar determinada postura en lo que se enseña; lo anterior permite comprender, en términos de Perafán, las razones de las lógicas de predicción y control que tienen los profesores sobre su actividad de enseñanza, de allí se explican las creencias que tienen los profesores y que se reflejan en sus prácticas de enseñanza tales como en sus procesos de evaluación, su postura frente al aprendizaje, sus exposiciones de clase, las actividades que plantean a sus estudiantes, entre otras, estas serían “un eje articulador tanto de su propio sistema de creencias como de sus acciones de aula” (Perafan Echeverri, Reyes Herrera , & Salcedo Torres , 2001, pág. 85) , nuevamente, esto reduce la acción del profesor a un conocimiento práctico ligado a las disciplinas,

aunque representa para la línea de INVAUCOL un gran avance pues se constituye en un paso hacia el reconocimiento de una serie de aspectos a tener en cuenta dentro de la comprensión del conocimiento del profesor desde su complejidad, pues allí Perafán plantea que al interpretar las acciones de los profesores desde la relación que guardan con las creencias, estas cobran un sentido comprensible “al parecer ninguna acción carece de sentido en el aula” (Perafan Echeverri, Reyes Herrera , & Salcedo Torres , 2001, pág. 85).

Esta postura permite pensar que el conocimiento del profesor no es una serie de elementos desordenados, sino que tienen en sí mismos un orden y relación que amerita ser caracterizado y comprendido desde su complejidad.

En esta misma línea de comprensión, Estela Cols (2011) en su libro estilos de enseñanza, pone de manifiesto que el profesor mantiene unos estilos particulares de enseñar, el trabajo desarrollado por Cols representa un paso en el reconocimiento de la importancia de estudiar y profundizar en lo referente al conocimiento del profesor, no visto desde un carácter simplista, sino más bien, visto desde su complejidad.

Si bien es cierto que Cols presenta el conocimiento del profesor desde las creencias, la idiosincrasia, los estilos de enseñanza, propiamente desde el marco de la didáctica, representa un aporte interesante en la medida en que desarrolla algunos elementos relacionados con el carácter constitutivo del conocimiento del profesor, tal como lo es su historia de vida, da pinceladas al planteamiento de que el profesor se constituye no desde un solo ámbito, sino que esta constitución tiene diversas incidencias, lo cual le asigna un carácter singular, único, por lo cual requiere, a su vez, formas de investigar que apunten a la complejidad. Cols (2011), hace referencia al carácter situado de la enseñanza, pone de manifiesto que la investigación referida al conocimiento del

profesor debe tener este carácter y la necesidad de realizar su descripción desde el sujeto mismo de conocimiento, no solamente desde los resultados que producen sus acciones, como se había venido realizando en investigaciones de tipo proceso – producto. A sí mismo, asigna un carácter de construcción progresiva de los estilos de enseñanza, lo que nos permite pensar que el conocimiento del profesor puede tener esta misma condición de progresión al tratarse del mismo sujeto profesor.

Es también relevante en el estudio realizado por Cols (2011) el aporte en cuanto a las diferencias entre docentes, pues esto supone poner en discusión que si hay diferencias en la construcción de conocimiento de los mismos profesores, en este caso en sus estilos de enseñanza, más aun las debe haber en las personas que producen conocimiento dentro de las disciplinas y el producido por los profesores, teniendo en cuenta que son contextos diferentes.

Así mismo cabe resaltar que lo planteado frente a que la acción docente integra diversos aspectos, es relevante en tanto permite tener en cuenta aspectos referentes a la historia de vida, y aspectos biográficos que también constituyen al sujeto profesor generando sentidos diversos dentro del mismo sujeto y que son totalmente coherentes dentro de sus acciones.

1.3. Reconocimiento Del Profesor Como Constructor De Su Propio Conocimiento

Para hablar del conocimiento del profesor es necesario referirnos a la postura tradicional que ha privilegiado la construcción de conocimiento única para el campo de la ciencia, en vista de que el parecer, es la ciencia la que posee la verdad de las cosas y por fuera de estas verdades

universales no hay más posibilidades, así dentro de esta postura de la verdad como única y perteneciente a un círculo de sujetos, el profesor queda por fuera de esta construcción, más bien se ve obligado a aceptar su postura pasiva; más aún, esto es visible en la enseñanza en el momento en que el profesor es considerado un adaptador de contenidos provenientes de la ciencia, contenidos con un carácter verdadero, según el uso de criterios asumidos desde lo hegemónico.

La postura tradicional o hegemónica no es desde la cual se propone al profesor como constructor de su conocimiento, es solo en una postura alternativa desde la que este postulado puede sustentarse. Así, como lo han afirmado Maturana (1995, 1998), Glasersfeld (1991), Latour (2001), el conocimiento no puede ser la representación independiente del hombre que hace la experiencia, en palabras de Glasersfeld “la objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin un observador” (1991, pág. 19). De esta manera se abre la discusión frente a la objetividad de la realidad, poniendo en total controversia la tesis planteada durante mucho tiempo sobre la posibilidad de llegar a una objetividad de lo real, a la universalización de aspectos que Maturana considera propios de las explicaciones que da cada persona a sus experiencias, existiendo un carácter emocional dentro de los procesos de construcción de realidad que hacemos los seres vivos, en vista de que definitivamente no podemos desligar las explicaciones de las emociones, cada ser humano percibe de manera diferente lo que vive y lo que en su medio circula, pueda que estas diferencias no sean abismales, en algunos casos y que encuentren semejanzas, pero nunca llegaran a ser las mismas que las construidas por otros seres humanos.

Es interesante ver como Maturana da una lógica diferente a lo que parecía un asunto ya definido por las ciencias exactas, es decir, la certeza de la objetividad, por lo menos en la ciencias, deja ver que estas explicaciones también hacen parte de un emocionar y de explicaciones frente a lo vivido por alguien más. Por lo anterior no pueden ser universales.

La discusión sobre la realidad y su objetividad en el campo de la ciencia se encuentra vigente, esto es expuesto, de manera muy interesante, por Bachelard (2009), quien plantea que las nociones generadas en el campo de la ciencia tienen unos momentos de desarrollo que se constituyen como un perfil epistemológico y que muestran como las nociones de la ciencia también tienen un trasegar histórico y que pueden llegar a ser ingenuas en su planteamiento por más científicas que sean, de esta manera demostrando la imposibilidad de constituirse como universales.

La anterior discusión sobre lo objetivo y lo real, deja ver que si el conocimiento de la ciencia resulta no ser tan objetivo como lo describieron desde la postura hegemónica, el pensar que el profesor debe asumir como suyo un conocimiento propio de las disciplinas, al considerarse como verdadero, resulta ser insostenible, pues no podríamos hablar de conocimiento verdadero o de conocimiento universal que es el argumento desde el cual al profesor se le ha impedido pensar en que puede construir un conocimiento distinto al de las disciplinas y que este también es relevante dentro de la cultura escolar, que es en la que el profesor se desenvuelve. Así, se desploma la noción de verdadero y universal que presentaba el conocimiento disciplinar, ampliándose a una noción que se refiere a la construcción desde el sujeto mismo de la realidad y lo que conoce; dando cabida a diversas formas de construcción de conocimiento, entre ellas, al profesor como constructor de conocimiento en el campo escolar.

En este recorrido se hace el llamado a comprender al profesor como un sujeto que construye conocimiento, hay ciertos planteamientos que es importante reconocer.

Rafael Porlan y Ana Rivero (1997), hacen un gran aporte dentro de la comprensión del conocimiento del profesor, plantean que el conocimiento profesional está configurado por cuatro tipos de saberes yuxtapuestos, los académicos, los basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción y las teorías implícitas;

“...de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados uno de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales. Estos cuatro componentes se pueden clasificar atendiendo a dos dimensiones que explican la necesidad de construir un saber coherente con las demandas de la actividad profesional: la dimensión epistemológica, que se organiza en torno a la dicotomía racional – experiencial, y la dimensión psicológica, que se organiza a su vez entorno a la dicotomía explícito – tácito” (1997, pág. 158).

Porlán Ariza, Rivero García, & Martín Del Pozo, (1997) y Ballenilla & Porlán., (2003) describen los cuatro saberes de la siguiente forma:

CONOCIMIENTO DEL PROFESOR	SABERES ACADÉMICOS	Los saberes académicos se refieren al conocimiento disciplinar que el profesor tiene sobre la materia que enseña, son adquiridos en la formación inicial y permanente de la cual hace parte el profesor, estos se generan principalmente en el proceso de formación del profesor.
	SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA	Los saberes basados en la experiencia se refieren a las metáforas y principios de acción, el conjunto de conocimientos no académicos basados en la experiencia, también conocido como conocimiento práctico. En este conocimiento práctico se destacan las reglas de la práctica, principios prácticos y las imágenes del profesor, “este conocimiento experiencia explícito sería lo que Barnett y Hodson llaman conocimiento profesional, que consiste en esencia en un conocimiento de la enseñanza mediante experiencias inconscientemente

		reflexionadas... cuando los profesores conversan sobre los estudiante, los programas de la escuela, los padres, la administración de la escuela, etc, ellos construyen un banco de conocimientos... que es transmitido desde los profesores experimentados a los más jóvenes y a los más nuevos en la escuela. Este conocimiento está localizado enteramente en la práctica y es probado en lo particular” ⁶ .
	GUIONES Y RUTINAS	Los guiones y rutinas los describen como un conjunto de conocimientos de tipo práctico manifiestos en las acciones de los docentes, es contextual y particular referido al conocimiento de la clase y de los estudiantes, se encuentran en constante crecimiento y reconstrucción, serían uno de los productos de la planificación docente, se constituyen como un conjunto de procedimientos para el docente y para los alumnos, que facilita el control y la coordinación de series de conductas.
	TEORÍAS IMPLÍCITAS	Las teorías implícitas como aquellas construcciones “basadas en categorías externas” que pueden no ser conscientes, la conducta del docente está guiada por su sistema de creencias personales, valores y principios, concepciones que se ponen en evidencia con ayuda de otras personas, pues no son teorizaciones conscientes propias de los profesores según Porlan y Rivero, son interpretaciones que se realizan posteriores referentes a las teorías que dan razones de lo que se cree y se hace aunque se hagan de manera inconsciente.

Tabla 2. Cuadro resumen de los cuatro saberes asignados al profesor teniendo en cuenta los planteamientos de Porlan Ariza, Rivero García, & Martín Del Pozo, (1997) y Ballenilla & Porlán, (2003)

Lo anterior permite pensar que sí es posible hablar del conocimiento del profesor como una construcción que éste ha realizado, pero alejándonos un poco en cuanto a que es una yuxtaposición, sino más bien, que estos saberes se encuentran integrados de manera coherente y se explican desde dicha coherencia. En este sentido, el grupo de investigación INVAUCOL, en la línea de

⁶ Ballenilla (2003) El Prácticum en la Formación inicial del Profesorado de Ciencias de Enseñanza Secundaria. Estudio de caso. Tesis doctoral dirigida por Rafael Porlán. Pág. 92.

investigación del conocimiento del profesor, retoma los fundamentos anteriores para hablar, según Perafán (2004), del conocimiento del profesor asociado a categorías particulares; se requiere reconocer al profesor como sujeto activo que construye conocimiento frente a las nociones que va a enseñar. En términos de Perafán, se parte de que el conocimiento es intencional, y de asumir al profesor como un sujeto histórico, que conoce en el marco de una intencionalidad, históricamente el profesor ha sido mediado por la intencionalidad de enseñar, en este sentido, se explica en y desde la enseñanza, “por fuera de ella no se pudo hablar de conocimiento del profesor”. En este marco de comprensión del conocimiento del profesor, cada uno de los saberes planteados anteriormente por Porlan y Rivero, tendrían su respectivo estatuto epistemológico fundante, así según Perafan (2004, 2013):

Los **saberes basados en la experiencia** estarían fundados en *la práctica profesional* “como estatuto fundante, que encierra el conocimiento en la acción, como una acción inteligente, racional en sí misma”. Así, Perafán (2013), plantea que:

Lo particular en la comprensión de estos saberes en el esquema al que nos referimos, radica en que no es la reflexión en la acción -proceso de todas formas ineludible en la construcción del saber basado en la experiencia-, el lugar epistémico de fundación, sino la práctica misma. Es decir que la práctica profesional docente es racional por sí misma, no requiere de una razón externa para existir como saber. (2013, pág. 12).

Los **guiones y rutinas**, según Perafán (2013), son esquemas de actuación, se fundamentan en la *historia de vida* o cotidianidad, saberes inconscientes asociados a una noción, que dejan ver la relación lúcido - saber en la construcción del conocimiento del profesor. Dentro de esta

comprensión es necesario hablar de procesos de represión de carácter inconsciente que son necesarios de reconocer pues participan en la integración del conocimiento del profesor.

El **saber académico**, según Perafán (2013), implicaría pensar en replantear el problema del saber académico como equivalente al conocimiento disciplinar; “para poder dar cuenta de la naturaleza del conocimiento del profesor, se debe partir de que el sujeto es un sujeto situado y ese lugar que lo sitúa determina la producción de sentido de lo que aprende y lo que enseña, cada vez que aprende y enseña está produciendo eso que aprende y eso que enseña, allí el sentido de transmisión queda fuera de lugar”⁷, por lo tanto no se puede decir que el profesor toma el conocimiento de la disciplina y lo transmite tal cual. Según Perafán, los saberes académicos son conscientes, racionales y tienen como estatuto epistemológico fundante la *transposición didáctica* no la razón, como lo plantean las disciplinas, en estos saberes hay una intencionalidad, una lógica del conocimiento; en términos de Perafán (2013):

“El estatuto epistemológico reconocido históricamente como propio de las disciplinas, es diferente al del saber académico del profesor, ya que este último responde a un complejo epistémico que integra tanto la intencionalidad de la enseñanza como eje estructurador, como la lógica del co-nacimiento de la subjetividad y el conocimiento, la estructura básica que explica la emergencia de lo didáctico, la noción de obstáculo epistemológico y, por último, la superación del miedo parricidio”. (2013, pág. 88).

En este punto es necesario referirse a Chevalard (1997), quien con su teoría acerca de la transposición didáctica, permite pensar en que los profesores realizan un proceso de transposición didáctica del saber cultural, no disciplinar, cuando están pensando las nociones que enseñan y

⁷ Planteamiento expuesto por el Doctor Andrés Perafán en el marco del seminario sobre el conocimiento del profesor. 2013.

cuando las están enseñando. El profesor construye un conocimiento para la enseñanza, esto no es un acto pasivo, es dado en el acto de razonamiento y comprensión, siendo en últimas un acto de transformación.

Y por último las **teorías implícitas** “como las estructuras elaboradas de conocimiento que hacen parte del sujeto, tienen la particularidad de ser asimiladas y acumuladas por la estructura del profesor de las estructuras institucionales” Perafán (2013, pág. 13), siendo su estatuto epistemológico fundante *el campo cultural institucional*. Estas estructuras institucionales hacen parte del conocimiento del profesor en la medida en que se presentan en textos oficiales que inciden en su práctica.

Esta organización de los saberes y sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes la podemos observar en el siguiente gráfico planteado por el profesor Perafán (2004):

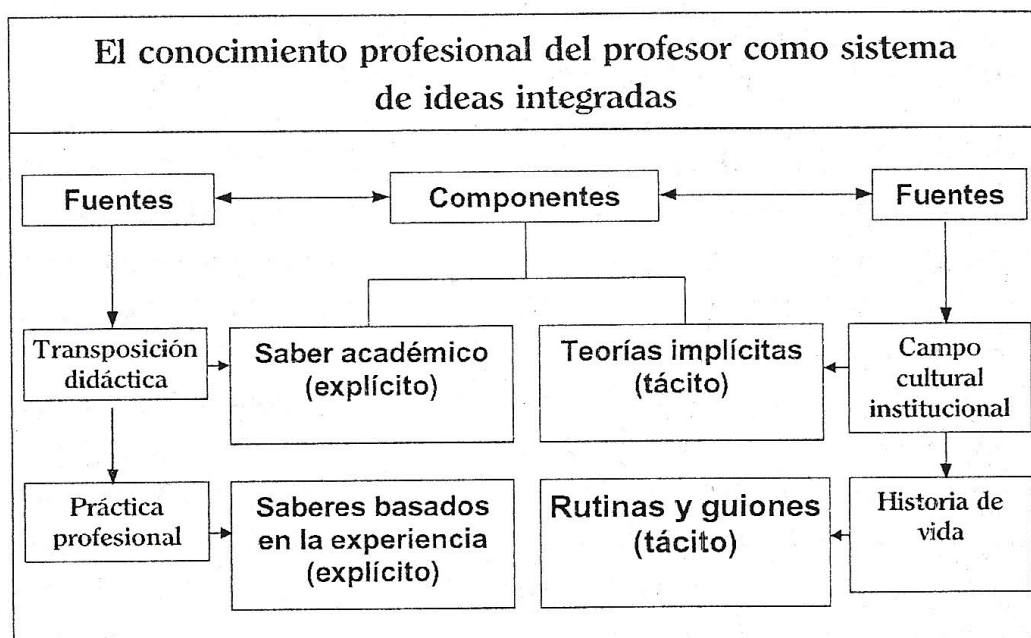


Tabla 3. Diagrama presentado por el profesor Perafán en el libro “La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional” pág. 65. (2004)

Lo anterior permite pensar que desde esta “polifonía” de los cuatro saberes presentados, el profesor produce un conocimiento particular, pero no solo esto, además, este conocimiento, según Perafán (2013), está asociado a las diversas nociones que enseña; hay un proceso histórico que no se puede dejar de lado en cuanto a esta construcción frente a las nociones a enseñar, y por ende al conocimiento del profesor “el conocimiento de la materia es el saber propio sobre una entidad epistémica particular (noción) construida en la escuela en el proceso que se da en la emergencia histórica del profesor que produce ese saber para la enseñanza”⁸. Teniendo en cuenta lo anterior, se requiere repensar la idea de transposición didáctica pues ésta no puede seguir refiriéndose al traslado del conocimiento disciplinar al contexto de la enseñanza, o como una mera técnica.

Según Perafán (2013), hay una dispersión referente al conocimiento del profesor y los saberes que lo constituyen, dicha dispersión es superada en la medida en que los cuatro saberes y sus respectivos estatutos, se dejen de relacionar de manera directa con el cómo de la enseñanza únicamente, en términos de Perafán:

“No se trata, por tanto, de saberes integrados sólo a la manera como el profesorado entiende y desarrolla la enseñanza, el aprendizaje o la naturaleza epistemológica o social de las ciencias. Tampoco de saberes generales tomados y adaptados de otras disciplinas como la psicología, la sociología o que contribuirían a comprender el contexto y la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza. Si bien todos estos aspectos son relevantes para el sistema educativo actual, el Conocimiento Profesional Docente se refiere básicamente a la recuperación histórica y al desarrollo de lo que construye el profesorado en torno a las categorías que, de manera diferenciada, históricamente enseña”. Perafán (2013, pág. 14)

⁸ Planteamiento expuesto por el doctor Andrés Perafán en el marco del seminario sobre el conocimiento del profesor. 2013.

Teniendo en cuenta lo anterior, el conocimiento del profesor sería un “sistema de saberes integrados” que se construye en relación a nociones escolares como se muestra en el siguiente esquema planteado por Perafán (2000, 2011); es necesario caracterizar el conocimiento del profesor asociado a las diferentes nociones que enseña, para llegar a su comprensión dada la complejidad de este conocimiento.

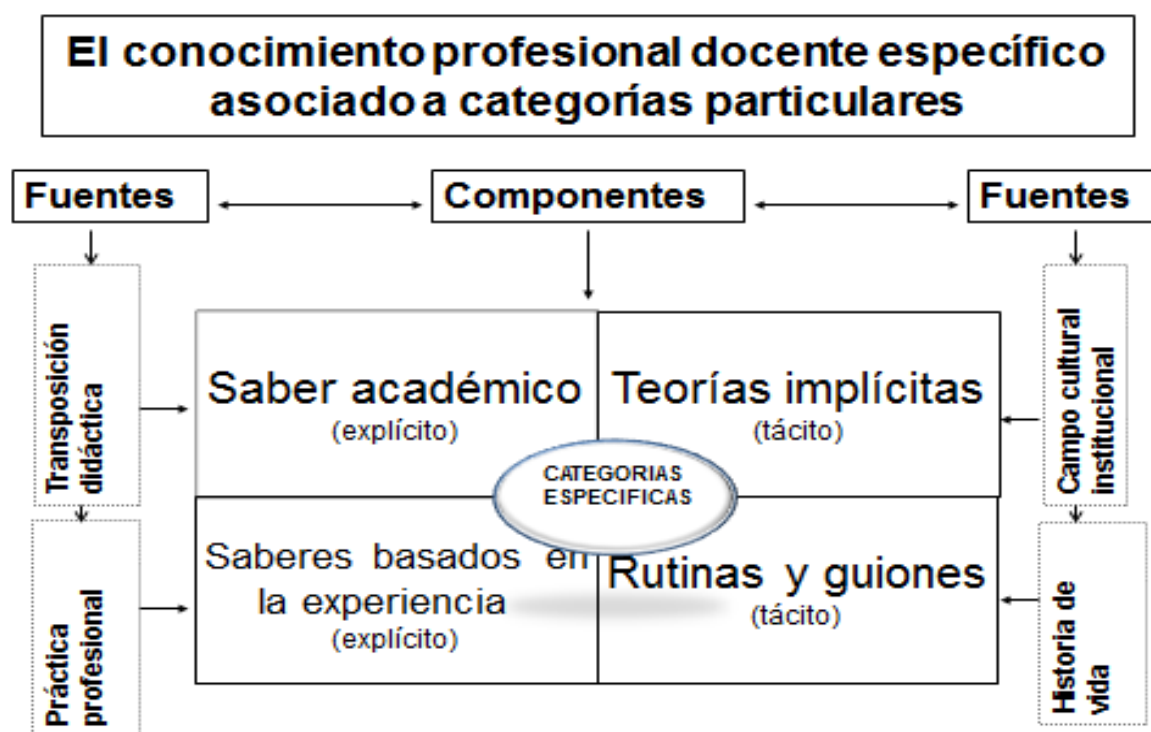


Tabla 4. Diagrama presentado por el profesor Perafán en el artículo “El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo”. Estado de la Enseñanza de las Ciencias: 2000-2011. MEN-Universidad del Valle.

En este orden de comprensión del conocimiento del profesor, es relevante mencionar lo referente a su orden discursivo, en vista de ser dicho orden discursivo el que permite dar cuenta del sentido e intencionalidad del profesor al enseñar una noción escolar.

Autores como Álvarez Luz y Angarita Marisol (2012), ponen en evidencia la importancia de la comunicación dentro de los procesos de enseñanza, permitiendo plantear que es solo en el orden discursivo del profesor como se puede llegar a comprender lo que, en el caso de las autoras, este piensa, en el caso de la línea de investigación del conocimiento del profesor, nos permite argumentar que es el orden discursivo en el que se devela el conocimiento del profesor y su complejidad así como su coherencia, así, plantean:

“El pensamiento del profesor está constituido por creencias y acciones que requieren ser reflexionadas por el profesor, estas tiene un carácter histórico y un elemento importante que es la comunicación; “el aula configura un espacio comunicativo en el que rigen una serie de reglas mediante las cuales profesor y estudiantes pueden comunicarse, construir y negociar significados y, a la postre, modificar representaciones de la realidad (Coll y Onrubia, 1996). En consecuencia, los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje pueden entenderse como procesos de construcción de significados compartidos”. Alvarez, D, y Angarita, M, (2012, pág. 21)

Desarrollos emergentes de la línea de investigación INVAUCOL, sobre el conocimiento del profesor, asociado a nociones escolares, tales como los de Barinas (2014), analizando el trabajo de Perafán, sugiere en sus conclusiones que:

“El conocimiento profesional específico del profesorado de biología asociado a la noción de célula, corresponde a un fenómeno polifónico de producción de sentido emergente de la integración de saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas... La identificación, caracterización y reconocimiento de la integración de los saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías

implícitas asociados a la noción de célula, permiten situar los profesores de biología como profesionales constructores de conocimiento, intelectuales y trabajadores de la cultura.” (2014, pág. 8)⁹

Barinas expone que este proceso de reconocimiento y caracterización del conocimiento del profesor representa un aporte al “corpus del conocimiento profesional docente específico del profesorado de biología”, lo cual pone como relevante la necesidad de incentivar estas investigaciones en todas las áreas donde se desenvuelven los docentes, con el fin de alimentar dicho corpus teórico en la profesión docente en general y de esta manera alimentar el corpus epistemológico de la profesión docente.

Así mismo, Barinas (2014), retomando los planteamientos de Perafán, muestra la integración de los cuatro saberes con sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes, dentro de la coherencia y sentido que les dan el sujeto profesor dentro de su intencionalidad de trascender en la enseñanza. Así expresa que:

“El dispositivo discursivo del profesor de biología asociado a la noción de célula, corresponde a su escenario particular, es decir es un conocimiento específico situado, ya que es emergente del co-nacimiento de la relación intencionada de enseñanza entre el sujeto profesor, el sujeto estudiante y el objeto de saber” (2014, pág. 8)

Así mismo, Tinjaca (2013), en su tesis, reitera lo expuesto por Perafán, en relación a que “el conocimiento del profesorado está integrado y que atiende a un contexto y a una cultura en

⁹ Barinas (2014), Conocimiento profesional específico del profesor de biología asociado a la noción de célula. Tesis dirigida por el Doctor Andrés Perafán. Pág. 8

particular”. En el caso de la noción nomenclatura química, Tinjaca hace referencia a que este conocimiento:

“se da a conocer como un tipo de discurso escolar que permite nombrar una sustancia, establecer los elementos que la conforman, sus propiedades y ubicarla en un grupo común de compuestos... la noción nomenclatura química construida por el profesorado de química, hace parte de un legado cultural escolar con el cual el profesor crea y recrea dicha noción” (2013, pág. 7)¹⁰.

Espinosa (2013), plantea que el conocimiento del profesor asociado a la noción de escritura, en concordancia con lo planteado por Perafán (2013), se encuentra integrado y que responde a una cultura en particular, así mismo, sustenta que este conocimiento “no se encuentra deshilvanado sino que cada uno de los saberes que lo integran, se entreteje uno con otro, para finalmente armar una noción particular de escritura.” Espinosa (2013, pág. 7)¹¹

Dentro de esta misma línea de trabajo y análisis sobre el conocimiento del profesor asociado a nociones, se encuentra Reina (2014), quien da cuenta dentro de su trabajo de la integración de los cuatro saberes del conocimiento del profesor asociados a la noción de diseño, así mismo, deja como un elemento importante lo relacionado con el orden discursivo del profesor, planteamiento propuesto por Perafán (2015), siendo el orden discursivo el que permite poner en evidencia la intención del profesor dentro del proceso de la enseñanza, así, llega a la conclusión de que:

¹⁰ Tinjaca (2013) El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química. Tesis dirigida por el Doctor Andrés Perafán. Pág. 7.

¹¹ Espinosa (2013) El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura. Tesis dirigida por el Doctor Andrés Perafán Pág. 7.

“todo el discurso del profesor está dirigido a los sujetos (estudiantes), que los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional del profesor están integrados en la práctica, razón por la cual es un conocimiento complejo, que responde a los intereses y necesidades de un entorno social y cultural específico y tiene como finalidad la enseñanza, lo que lo hace un conocimiento situado; aspectos que demuestran que el conocimiento que produce el profesor de Tecnología asociado a la noción de Diseño Escolar es epistemológicamente distinto al producido en otras disciplinas, concluyendo de esta manera, que el profesor es un profesional que construye conocimiento disciplinar escolar” (Reina, 2015, pág. 8) ¹².

Las anteriores investigaciones dejan claro que el conocimiento del profesor, además de estar integrado por los cuatro saberes y sus estatutos epistemológicos fundantes, está asociado a nociones escolares, que pretende dar un sentido que es diferente al dado por las disciplinas, las nociones escolares son en definitiva, las que permiten dar explicación y comprender la complejidad del conocimiento del profesor, allí hay un conocimiento situado y que se explica en y desde la enseñanza, como lo menciona Perafán (2013), dadas desde el co-nacimiento, no desde la transmisión de contenidos de las disciplinas propiamente dichas.

¹² Reina (2014) Conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología asociado a la noción de diseño. Tesis dirigida por el Doctor Andrés Perafán Pág. 8.

2. MARCO METODOLÓGICO

Dentro del presente marco metodológico se describirán tres apartados que pretenden dar cuenta de los procesos metodológicos requeridos en la investigación y que permiten caracterizar, finalmente, el conocimiento del profesor de Humanidades asociado a la noción de narración.

Así, el marco metodológico contempla: 1. Una caracterización de la investigación cualitativa interpretativa como posibilidad para investigar sobre el conocimiento del profesor. 2. Planteamiento del estudio de caso y las posibilidades que este ofrece en la caracterización del conocimiento del profesor. 3. Descripción de los instrumentos empleados en la investigación: perfil epistemológico de la noción, observación participante, protocolo de observación, entrevistas semiestructuradas, estimulación del recuerdo, relato de vida, revisión de documentos, analytical scheme. Y por último, 4. Proceso de triangulación en la investigación.

2.1. La investigación cualitativa interpretativa como posibilidad para investigar sobre el conocimiento del profesor:

Es clave mencionar algunos referentes relacionados con la decisión metodológica referida a la investigación cualitativa como posibilidad para caracterizar el conocimiento del profesor de humanidades asociado a la noción narración, pues solo esta nos permite el desarrollo de la investigación sin dejar de lado fundamentos epistemológicos necesarios. Como lo plantea Perafán (2015), es apremiante referirse a la noción de conocimiento, entendido como multidimensional y que no se puede reducir a una sola de sus dimensiones, así, el conocimiento:

“es un proceso (no siempre controlado) de construcción múltiple de sentidos posibles, los cuales pueden verse eventualmente realizados (pero no siempre de manera necesaria) en la historia humana como conjunto de realidades técnicas, y cuyos fines múltiples constituyen una obra abierta y, por tanto, inacabada... no es otra cosa que el devenir del hombre como sujeto intencional, en el que se ha hecho a sí mismo en la medida por la cual ha construido múltiples realidades posibles. Así, conocimiento, sujeto y realidad son la misma cosa: un mismo devenir, el devenir del hombre y de la compleja “realidad” que se ha construido” (Perafan Echeverri G. A., 2015, pág. 92)

Teniendo en cuenta lo anterior, como lo plantea Perafán (2015), se requiere de un enfoque que contemple tal multidimensionalidad en el conocimiento y por ende su complejidad, de lo contrario, nuevamente quedaríamos condenados a apreciaciones referidas a la noción de conocimiento como realidad y verdades objetivas y universales.

Aunada a la noción de conocimiento se encuentra la noción de realidad que expone Perafán (2015), esta, en concordancia con autores como Watzlawick, (1991), Maturana (1998) que consideran que la realidad no es objetiva, han expuesto que esta tiene un carácter de construcción propia de los sujetos y sus experiencias, por ende, no pueden ser objetivas o posibles de universalizar. Es por lo anterior que Perafán (2015) hace explícita la idea de que tanto sujeto, realidad y conocimiento son la misma cosa, producto de un devenir, partiendo de que el sujeto es intencional y tiene un carácter situado que le caracteriza y tiene implicaciones en el conocimiento que produce en dicho devenir. Así, el conocimiento del profesor es particular, propio de este y posee unas particularidades que le hacen complejo, por ende requiere de un enfoque que permita el desarrollo de la investigación y no limite sus alcances dentro del proceso de caracterización y reconocimiento del conocimiento del profesor de humanidades asociado a la noción narración.

Dentro de las reflexiones realizadas a nivel metodológico, es claro que en las llamadas ciencias sociales, en concordancia con lo que refiere Gadamer (1993), los métodos denominados hegemónicos o tradicionales enmarcados desde una postura positivista, cuantitativa y objetiva de la realidad, no han respondido a las necesidades investigativas que allí se presentan. Por lo anterior, los métodos sugeridos desde la investigación cualitativa han representado una alternativa para contribuir al desarrollo investigativo en las ciencias sociales, en vista de que los fenómenos que surgen dentro de ellas requieren de una mirada que permita tener en cuenta aspectos relacionados con los sujetos implicados en los fenómenos y los elementos que marcan la experiencia de vida de ellos.

En la investigación sobre el conocimiento del profesor se requiere una postura que permita reconocer la complejidad propia de éste, una metodología acorde con las dinámicas propias de la enseñanza y que no reduzca sus análisis a resultados con pretensiones de universalidad. Es así como la investigación cualitativa representa una respuesta a esta necesidad.

Ya lo había mencionado Shulman (1986) al manifestar que el conocimiento del profesor requería de un programa de investigación que respondiera a su complejidad, y no se trata de catalogar como buenos o malos los métodos cuantitativos, se trata de hacer alusión a la complejidad de ciertos fenómenos, dentro de los cuales está el de la enseñanza, que requieren de una mirada distinta a la cuantitativa.

Como bien lo describe Vacilachis (2009), retomando a autores como Mason, Marshall y Rossman, Maxwell, Flick, Morse y Eisner, la investigación cualitativa tiene unas características referentes a:

1. Quién y qué se estudia; interés por la forma de comprender, experimentar y producir el mundo, el contexto, sus procesos, “la perspectiva de los participantes, sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos”.
2. Las particularidades del método; “la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes”.
3. La meta de investigación; “la investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación lo que la hace relevante. Intenta comprender, hacer el caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre”. (Vacilachis Gialdino, y otros, 2009, pág. 29)

Lo anterior nos permite realizar una investigación sobre el conocimiento del profesor mucho más amplia, partiendo de reconocer que el profesor es un sujeto situado en la enseñanza y que desde ella debe interpretarse su conocimiento, así mismo, pone al investigador en un lugar de interacción, su mirada incide y produce los fenómenos que estudia; investigador y participante construyen la investigación.

Cabe resaltar la importancia de la producción teórica que pretende la investigación cualitativa, dado que ésta representa el robustecimiento de la epistemología del fenómeno estudiado, en este caso del conocimiento del profesor; tomando como referente la importancia que tiene el sujeto como caso, asignándole un carácter complejo dentro de su comprensión, por lo

anterior, a diferencia de los métodos cuantitativos, un caso representa la posibilidad de alimentar toda una investigación pues el caso en sí mismo ya es un fenómeno interesante y que aporta epistemológicamente.

2.1.1. Carácter interpretativo de la investigación.

El carácter interpretativo hace referencia según Erickson (1986), “al conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa”, en ella se responden preguntas relacionadas con la acción social, el significado de esta acción, su organización y relaciones. Dentro de la educación, Erickson considera relevante la investigación de este cohorte en vista de que permite hacer visible la vida cotidiana, la problematiza preguntándose por aquello que no parecía tener mayor complejidad, ahondando en detalles de la práctica, considerando los significados locales de la enseñanza. Concluyendo, Erickson hace énfasis en que “las preguntas de la investigación interpretativa conciernen a aspectos que no son ni obvios ni triviales. Se refieren a los aspectos relativos a opciones y significados humanos y, en este sentido, atañen a la mejora de la práctica educativa”. (Erickson & Merlin C Wittroc, 1986, pág. 203). Este tipo de investigación, según el autor, implica someter a un examen crítico toda suposición acerca del significado, así mismo tiene en cuenta el contexto donde se da la enseñanza y el aprendizaje así como aspectos externos que tienen incidencia en ella. Al interior de esta nueva forma de investigar, surge la posibilidad de pensar en los procesos de enseñanza, específicamente lo relacionado con el conocimiento del profesor, desde la complejidad que amerita.

De esta manera, dentro de la investigación cualitativa interpretativa, se da cabida y validez a los diferentes sentidos que como sujetos tenemos de los fenómenos que vivimos, dentro de estos sentidos se incluye, por supuesto, el del investigador tanto como el del investigado, hace posible visibilizar aquello que históricamente no había sido relevante, en nuestro caso, el conocimiento del profesor de humanidades asociado a la noción narración, como en el Teetetes de Platón (2016), se trata de lograr ver en el otro un reflejo de lo que hay en sí mismo, por este motivo, a partir de un diálogo, tanto investigador como investigado juegan un papel fundamental en el devenir como sujetos, donde se construyen sentidos a partir de la interacción e interpretación con el otro, allí, el objeto de investigación toma el rumbo que construyen quienes están participando del proceso investigativo.

2.2. Estudio de caso y las posibilidades que este ofrece en la caracterización del conocimiento del profesor.

Dentro de la investigación cualitativa el estudio de caso representa la oportunidad de caracterizar y comprender un fenómeno desde su particularidad, así, autores como Stake (1999), asumen el caso como una entidad que tiene vida única; que no se ha logrado entender, por lo cual se busca comprenderlo. Se encuentra en el caso una oportunidad de riqueza que no es opacada por ser “el un único caso” en vista de que no se pretenden universalizar sus hallazgos, sino más bien, comprender su complejidad.

Stake (1999) nombra el caso como Θ , entendiendo que es el interés investigativo o aquello que requiere ser comprendido, para nuestro caso Θ es el conocimiento del profesor de humanidades

asociado a la noción narración. El caso Θ (mayúscula) se nutre a partir del análisis de θ (minúscula), en dado caso puede existir más de una situación que nutre a Θ , en esta investigación se contara con ΘA y ΘB , que representan dos profesores de humanidades que enseñan la noción narración, noción que representa un derrotero relevante dentro de sus procesos de enseñanza.

Stake (1999) expone que en la comprensión del caso “hay tres diferencias importantes entre la orientación cualitativa y la cuantitativa: 1) la distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación; 2) la distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador, y 3) una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido”. (Stake. R.E, 1999, pág. 42). Por lo anterior no se trata de que el estudio de caso por sí mismo sea cualitativo, se trata de que es la intención del investigador aquella que hace la diferencia, en cuanto la intención esté dirigida hacia la comprensión del caso y los datos recogidos aporten a ella, entonces estamos hablando de que es cualitativo, dándole además un carácter de construcción a esta comprensión. A este respecto Neiman y Quaranta (2009) refieren que el investigador puede participar en tanto observador, entrevistador, evaluador, interprete, de esta manera “construye el conocimiento necesario para dar cuenta, desde un punto de vista particular o relativo, de la comprensión e interpretación del caso o los casos abordados”. (Vacilachis Gialdino, y otros, 2009, pág. 221).

En este sentido, desde una postura cualitativa, el estudio de caso permite emprender la investigación sobre el conocimiento del profesor de humanidades asociado a la noción narración y llegar a caracterizarlo desde su propia riqueza, comprendiéndolo como único.

Martinez Bonafe (1988), al igual que Stake (1999), muestra cómo el estudio de caso fuera de ser un término paraguas, es un método que requiere de gran rigurosidad. Bonafe (1988) presenta unas características que definen el caso, así: 1. Se centra en los niveles micro del sistema, sin dejar

de lado su conexión con estructuras sociales. 2. Tiene una consideración humanista de la educación reconociendo la complejidad del fenómeno educativo. 3. Considera el hecho educativo como humano y social, rechazando epistemologías y metodologías que apuntan a la aplicación de métodos de la ciencia físico natural.

Neiman y Quaranta (2009), en concordancia con Stake (1999), consideran que en el estudio de caso se da una priorización del caso como único donde prima lo particular más que la necesidad de generalización, siendo relevante la profundización en el caso estudiado. Neiman y Quaranta (2009), resaltan que el estudio de caso no hace referencia solamente a un método sino más bien a un objeto que se quiere estudiar a profundidad, siendo el enfoque de investigación secundario pues el caso es el que permite definirlo según su complejidad. Lo anterior explica que dentro del análisis del estudio de caso se requiera el uso de instrumentos tales como la observación, entrevistas, pensamiento en voz alta, historia de vida, entre otras.

2.2.1. Participantes y caracterización.

En la presente investigación se abordaron dos casos de profesores del área de humanidades de dos colegios en la ciudad de Bogotá, ΘA (en los grados 6° y 8°) y ΘB (en los grados 4° y 5°). El proceso investigativo se desarrolló dentro de parámetros de confidencialidad de los datos, sin ninguna pretensión de calificar la práctica pedagógica de los docentes como buena o mala o de establecer sanciones, se realizaron los respectivos protocolos de solicitud de permisos en las instituciones explicándoles las dinámicas del proceso y las actividades investigativas a realizar.

La investigación se enmarco desde la ética profesional de la investigadora, quien garantiza que los datos de la investigación corresponden a un proceso serio de observación e interpretación de las dinámicas dadas en el aula donde los profesores desarrollan su labor.

A continuación se presenta una caracterización general del caso donde Θ^{13} es asumido como el conocimiento profesional del profesor asociado a la noción de narración y se caracteriza a partir de la división en ΘA y ΘB , entendiéndolos como dos sujetos cuya caracterización aporta a la comprensión del caso.

Caracterización del caso

Es importante reconocer que la caracterización de los profesores resulta relevante dentro del proceso investigativo en cuanto cada profesor, a partir de sus construcciones, alimenta la noción escolar narración, así, su historia de vida, sus vivencias, sus procesos de formación, entre otros, no se desligan dentro de la comprensión de la noción, al contrario la complejizan dándole un sentido particular dentro del conocimiento del sujeto y la noción.

Descripción de ΘA :

Corresponde a un profesor de más de cuarenta años de edad, Licenciado en Lingüística y literatura del español de la Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Literatura de la universidad Javeriana, con intereses de formación relacionados con la producción escrita, escritor y poeta con varias obras publicadas, reconocido en la comunidad académica como un excelente profesor, padre de familia, sus creencias espirituales se relacionan con la armonía de cada persona y la paz interior. Con una experiencia de veinte años en la docencia en el nivel privado y público;

¹³ Según lo planteado por Stake (1999), el caso se representa como Θ (Theta mayúscula) con unos límites y partes constituyentes. Así mismo θ (theta minúscula) representa un tema o temas de este.

ha tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes de todas las edades (primaria y bachillerato) y en el ámbito universitario con estudiantes de pregrado y de maestría en un taller de lectura y escritura.

Actualmente ejerce su labor en un colegio del sector público cuyo Proyecto Educativo Institucional se denomina «Comunicación asertiva para el desarrollo humano» cuya misión se refiere a la contribución en la formación de niños, niñas y jóvenes en los diversos procesos de comunicación asertiva desde dimensiones, con la finalidad de que sean ciudadanos competentes y gestores de su proyecto de vida, así mismo, el colegio tiene como visión ser reconocido como de los mejores colegios del sector proyectándose a la promoción del desarrollo humano.

Descripción de ØB:

Corresponde a una profesora de más de cuarenta años de edad, estudió Lingüística y Literatura en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciada en Ciencias de la Educación, se graduó como Abogada en el año 2014, ha sido profesora en los sectores privado y público, con una experiencia de aproximadamente de 19 años en la labor docente, reconocida en la comunidad académica como una excelente profesora, madre de dos hijos, esposa, con creencias relacionas con vivencias espirituales que tienen que ver con la armonía, la paz y la igualdad.

Actualmente ejerce su labor en una institución de carácter público en concesión, que está adscrita a una gran movimiento popular que es Fe y Alegría, cuyo proyecto educativo propende por una educación que le permite al estudiante ser un constructor de paz y ciudadanía, que contribuye a la movilidad social, la equidad y la vida digna para las personas en condiciones de vulnerabilidad, pobreza y exclusión. En esta institución se pretende generar y potenciar capacidades en los niños, niñas, adolescentes para que sean agentes de cambio de sus propias vidas

y de sus entornos. Tienen como visión ser reconocidos como actores innovadores y líderes en la formación de población vulnerable del país.

2.3. Instrumentos empleados dentro de la investigación.

En concordancia con el apartado anterior, a continuación se describen los instrumentos empleados, desde un enfoque cualitativo, para comprender el conocimiento del profesor de humanidades asociado a la noción narración, permitiendo caracterizarlo desde su complejidad y aportar desde las reflexiones encontradas a la ampliación del campo epistemológico referido a dicho conocimiento.

2.3.1. Perfil epistemológico de la noción narración:

El concepto de narración ha tenido un recorrido a través de la historia de la humanidad, este recorrido deja ver distintos momentos que posibilitaron a su vez planteamientos múltiples frente al concepto; desde una mirada que refiere la narración como un conjunto de códigos a descifrar, posible de instrumentalizar, hasta una mirada que la enmarca en la complejidad, en la apertura, vista desde la construcción de sentido del sujeto. La narración ha sido un concepto de gran trascendencia para diversos teóricos que han considerado fundamental ahondar en las características y particularidades de ella; es precisamente este dinamismo en relación al concepto de narración, el que se logra comprender, desde de lo que Bachelard (2009) ha denominado perfil epistemológico.

Los conceptos presentan unos cambios que no implican evolución de los anteriores y que más bien representan deconstrucciones de éstos, rupturas epistemológicas que permiten enmarcarse en determinada perspectiva filosófica. Según Bachelard, el concepto puede pasar de un

“orden que va desde el animismo al superracionalismo, pasando por el realismo, el positivismo y el racionalismo simple, tendremos el derecho de hablar de un progreso filosófico de las nociones científicas... el pensamiento científico provee, pues, un principio para la clasificación de las filosofías y para el estudio del progreso de la razón” (Bachelard, 2009, pág. 23).

Es muy interesante el proceso de realizar el perfil epistemológico de las nociones, en vista de que éste ayuda a comprender los obstáculos que se conservan dentro de la misma noción y por supuesto, en los discursos que se cimientan a partir de ellos; los usos y las huellas de las diversas filosofías que han explicado, a través de su propia evolución, una noción. Pero ese proceso resulta arduo de realizar y presupone una indagación propia del espíritu científico¹⁴ en quien la investiga, además de una minuciosa ubicación dentro de las filosofías planteadas por Bachelard, a esto se le suma que es posible que quien investiga este cargado de ciertos obstáculos propios de una de las filosofías que enmarcan la noción; lo anterior hace necesario que quien investigue también realice un proceso de revisión de sí dentro de la propia noción que le permita llegar a la minucia mencionada anteriormente. Es importante resaltar que otros estudios se centrarían más en el perfil epistemológico de la noción desde una postura tradicional de transmisión de conocimiento, en el presente caso se trata de comprender un poco más el trasegar histórico de la noción,

¹⁴ Planteamiento desarrollado por Bachelard en su libro “La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis de un conocimiento objetivo” (2000).

comprendiendo que esta dista de la disciplinar siendo inconmensurables y atendiendo a su carácter complejo como noción escolar.

El concepto de narración no se escapa a este análisis, pues ha sido de interés desde hace mucho tiempo, pensar en la narración nos hace remontarnos a tiempos donde el contar eventos de una persona a otra era la forma tradicional de transmitir aquello que se presentaba como elementos culturales.

El perfil epistemológico permitió evidenciar diferentes momentos de la noción para así comprender cómo estos momentos pueden estar presentes en el orden discursivo del profesor desde una intencionalidad propia que es la enseñanza, sin tener que apelar a la descalificación al presentarse su uso en la práctica.

Podemos concluir que dentro del perfil epistemológico realizado de la noción de narración, es posible determinar momentos en los que la noción ha adquirido sentidos distintos, y de ellas se han desprendido acciones diferentes que se explican no solamente dentro de un panorama histórico sino también desde su propia epistemología.

Cada uno de los momentos del concepto narración ha dejado sus respectivas huellas. No significa que unas u otras sean de menor o mayor valor, buenas o malas, simplemente son diferentes y coexisten dentro del perfil epistemológico y muy seguramente dentro de quienes investigan sobre ella, son importantes pues explican las formas en las que hemos asumido el concepto, develan los obstáculos epistemológicos que nos habitan y que requieren ser superados con la finalidad de continuar en el avance dentro de la comprensión de la noción.

El reconocimiento del perfil epistemológico de la noción permitió realizar un análisis frente a la asignación cultural que dicha noción tiene dentro del contexto escolar, la tradición cultural

frente a esta ha permitido que dentro del contexto escolar la noción adquiriera un sentido particular, por lo tanto el profesor al enseñar la noción, en este caso, la narración, le da un sentido que es particular y contextualizado, por ende diferente al de las disciplinas. El perfil epistemológico de la noción narración permitió así mismo direccionar cuestionamientos que profundizaron la caracterización del orden discursivo de los profesores y del conocimiento del profesor como tal asociado a la noción narración, en especial en lo referente a los saberes académicos y demás tipos de saberes constitutivos del corpus de conocimiento del profesor. Para mayor profundización sobre el perfil epistemológico de la noción narración (ver anexo 1).

2.3.2. Observación participante

La observación como instrumento de investigación se constituye en un componente fundamental en la medida que permite reconocer elementos característicos del caso investigado, como lo menciona Stake, “los datos cuantitativos se deben sumar y ordenar para que su significado aparezca con claridad. Los significados de los datos cualitativos o interpretativos son los que directamente reconoce el observador” (Stake. R.E, 1999, pág. 60). En este sentido la observación permite al investigador reconocer, en nuestro caso y en la práctica misma, las características del orden discursivo del profesor de lenguaje, aquellos elementos tales como metéforas, ejemplos, comparaciones, entre otros, que cosntituyen su conocimiento.

Stake (1999) considera de gran importancia que durante la observación, el investigador cualitativo realice un registro adecuado de los acontecimientos con el fin de “ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final” (1999, pág

61); de allí la importancia de reconocer en el proceso de observación su carácter complejo y minucioso.

En la presente investigación se realizó la observación, por medio de grabaciones de audio, video y el instrumento de protocolo de observación, de seis sesiones de clase para ΘA y seis sesiones de clase para ΘB . Estas sesiones de clase fueron primero descritas en los protocolos de observación que fueron tomados in situ y posteriormente cada una de ellas fue transcrita a partir del audio de las clases y cotejada con las grabaciones de video para lograr mayor detalle. Cada una de las clases tuvo una duración en promedio de 105 minutos los cuales fueron registrados con ayuda de una cámara de video y una grabadora de periodismo que portaba el docente. Para el proceso de transcripción se empleó un programa denominado “Express Scribe” que permitió realizar el proceso de transcripción a la par que se escuchaban las grabaciones de audio y video.

2.3.3. Protocolo de observación

Teniendo en cuenta la importancia en la rigurosidad expuesta por Stake (1999), el proceso de observación se llevó a cabo a partir de la práctica misma pues ésta relata la historia a través de la descripción de la observación. Por tal motivo para la realización del registro se empleó el protocolo de observación, planteado por Perafan (2011, 2015).

El protocolo de observación es un instrumento que permite recoger los datos, en palabras de Perfan (2011) permite la “producción de datos adecuados al tipo de investigaciones que estamos desarrollando”, los argumentos se elaboran teniendo en cuenta dos categorías: a. Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas (Perafán, 2004) y b. Conocimiento

Profesional Docente Específico asociado a Categorías Particulares (Perafán, 2011, 2012 y 2013) las cuales orientan la observación de las clases y permiten organizar la información. Lo anterior, según Perafán, centra la atención del observador en las categorías mencionadas, promueve in situ asociaciones entre datos observados y las determinantes fundamentales de las categorías objetos de estudio, así mismo, favorece el registro in situ de todos aquellos datos de la observación y permite intuir los saberes asociados a las determinantes fundamentales de las categorías en cuestión.

En un primer momento el protocolo de observación permite registrar los datos básicos de **On** (caso –profesor) y algunos aspectos referentes a la clase observada, como se puede observar en la figura:

Instrumentos de investigación Formato Protocolo de Observación			
Investigador Angela Fonseca	Institución Educativa I.E.D. GA	Fecha: 15 Julio 2015	Hora de inicio: 8:20 am Hora final: 10:00 am
Profesor(a): M.P. GA	Edad Entre 20 y 30 ____ Entre 31 y 40 ____ Más de 41 ☒	Curso: 601 Grado: 6º Ciclo: 3	Intensidad horaria 6 horas Semanales
Experiencia del profesor(a): Entre 5 y 10 años ____ Entre 10 y 15 años ____ Más de 15 años ☒		No. de alumnos: 43	Asignatura: Lenguaje
Temas asociados Narración Cuento	Estrategias pedagógicas (guías, trabajo en grupo, juegos, exposiciones, etc)	Empleo de libros de texto Hojas examen, Cuadernos, libro de cuentos.	

Tabla 5. Encabezado del formato de protocolo de observación realizado por Perafán (2011) aplicado a las observaciones del profesor GA de la presente investigación.

En un segundo momento el protocolo permite registrar tres elementos claves:

1. Los episodios de la clase observada que se encuentran asociados a Θ .
2. Identificación del tipo de tema particular o saber(es) asociado(s) a la noción narración que corresponde al episodio. Los saberes académicos contruidos por el profesorado del área de humanidades, asociados a la noción narración ($\theta 1$). Los saberes basados en la experiencia contruidos por el profesorado de humanidades, asociados a la noción narración ($\theta 2$). Las teorías implícitas contruidas por el profesorado de humanidades, asociados a la noción narración ($\theta 3$). Los guiones y rutinas contruidos por el profesorado de humanidades, asociados a la noción narración ($\theta 4$).
3. Descripción de la relación entre episodio y saber, o mejor, descripción del por qué el episodio pertenece al saber.

Estos elementos se organizan en el protocolo en tres columnas que permiten realizar el registro y establecer las relaciones in situ, así:

ΘA = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción (n)		
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: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ $Y_n \in \Theta A$ ¿Por qué $Ep_n \in \theta_n$?
1 El profesor Manuel entra al Salón y organiza el aula en filas.	θ_4	Organización del aula
2 Los estudiantes van llegando y Manuel va adelantando, pregunta a los niños sobre las metas de la clase anterior, pide que vayan alistando el cuaderno y que le ayuden a recordar las metas.	θ_4	Organización de la clase
3 Hacemos también un cuento hoy para no perder las "buenas" costumbres.	θ_1	Se relaciona con la noción a trabajar.
4 Toma nota en el tablero de la fecha, las metas "Leer, comprender, disfrutar y comentar un cuento. * Realizar ejercicio de escucha * Asignar actividades de consulta sobre el nombre propio. * Avanzar en la lectura del libro "Pais de versos".	$\theta A, \theta_1$	Organización de la clase Contextualización de la noción.
5 Hace llamado a lista, hace un alto para solicitar a un grupo silencio. Toma el dedo en el PC.	θ_4	Control de los estudiantes asistentes
6 Hace un llamado pues se demoraron mucho en llegar "Si le estamos tiempo a la clase no alcanzamos".	θ_3	Tiene que ver con el PA del colegio
7 Hace la lectura de las metas, enfatiza en la meta de escuchar... siguen niños, las copiamos más temprano.	θ_3, θ_4	Tiene que ver con el PA del colegio θA para organizar la clase
8 Hace un llamado a la puntualidad para todos... no les voy a decir nada sobre la actitud de... en esta clase regular.	θ_3	Lo charla en el resumen de clase

Tabla 6. Columnas para el registro y asociación de episodios del formato de protocolo de observación propuesto por Perafán (2011) aplicado en la observación de ΘA de la presente investigación.

La información se organizó de esta manera con el fin de lograr esclarecer el caso y permitir su comprensión desde la observación realizada.

Cabe resaltar que cada una de las sesiones de clase observadas fue registrada en el instrumento de protocolo de observación, como se muestra en la figura 6, cada uno de los

protocolos de observación tenía en promedio 50 episodios registrados con sus respectivas asociaciones.

2.3.4. Técnica de estimulación del recuerdo

La técnica de estimulación del recuerdo ha sido empleada en la investigación en educación, específicamente en lo relacionado con los profesores y su práctica, desde hace mucho tiempo.

Autores como Fernández Falcón & Fernández González (1994), explican que la estimulación del recuerdo se utiliza cuando no se puede realizar con facilidad la técnica de pensamiento en voz alta. La estimulación del recuerdo permite “reconstruir la vivencia de una actividad docente” relatando cómo ocurrió la actividad y explicándola lo más detalladamente posible. Para este proceso se requiere la grabación de video o audio con el fin de lograr estimular el recuerdo del profesor y una mayor cercanía a su vivencia, de esta manera una mejor comprensión, por parte de él, de lo que allí ocurrió.

Autores como Perafán (2004) sostienen que la técnica de estimulación del recuerdo permite recuperar los principios de acción que se encontraban tácitos en la acción del profesor y por lo tanto, de otra manera, no serían posibles de caracterizar por el investigador. El anterior elemento resulta fundamental en la investigación sobre el conocimiento del profesor en la medida en que algunos de sus saberes se encuentran tácitos en su práctica y esta técnica permite develarlos en el marco de la complejidad que los constituye.

Para realizar esta técnica se empleó la entrevista semiestructurada que permitió direccionar la estimulación del recuerdo, previamente se realizó un video compendio tomando apartados de

los videos de las clases de cada profesor, con el fin de ahondar en la caracterización de elementos tácitos relacionando cada uno de los saberes del profesor, así, se organizo el material de audio y video teniendo en cuenta los saberes y estos a su vez relacionados con las metáforas, símiles y demás figuras encontradas dentro del orden discursivo de los profesores permitiendo esclarecer el caso.

Para ΘA se realizaron dos sesiones de estimulación del recuerdo de aproximadamente 90 minutos cada una, y para ΘB se realizó una sesión de estimulación del recuerdo de aproximadamente 160 minutos. Estas fueron a su vez transcritas, organizadas por episodios y relacionadas con los saberes y figuras literarias encontradas en el orden discursivo de los profesores.

2.3.5. Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada permitió direccionar la estimulación del recuerdo de los profesores, y la entrevista de relato de vida, estas se prepararon previamente pero dando cabida a nuevos cuestionamientos que permitieron dar paso a elementos emergentes dentro del proceso y que se consideraron relevantes en la comprensión del caso (preguntas abiertas).

Se tuvo en cuenta que, como lo plantea Stake (1999), las preguntas que se realicen deben ser adecuadas y dirigidas a esclarecer la situación particular que se requiere aclarar o comprender, así mismo realizar pocas preguntas pero que estas sean claves en la comprensión del caso. Estas se formalizan teniendo en cuenta los aspectos que aun no se han logrado aclarar a través de otros

instrumentos y/o para ampliar la comprensión en ciertos aspectos que se consideran relevantes dentro de la comprensión del caso.

En el caso de la presente investigación se realizaron para ΘA dos entrevistas de estimulación del recuerdo y una para historia de vida y para ΘB se realizó una entrevista de estimulación del recuerdo y una de historia de vida. Estas fueron transcritas y organizadas por episodios para posteriormente relacionarlas con los saberes del profesor y con las figuras literarias encontradas en los ordenes discursivos de los profesores. (Ver anexo 2 y 3)

2.3.6. Relato de vida

El relato de vida parte de un enfoque biográfico. Cornejo , Mendoza , & Rojas (2008) expresan que los relatos nos definen y diferencian de otros, cumpliendo una función de construcción identitaria. Presentan un margen de libertad en la medida en que la persona que relata tiene la posibilidad de decidir la incidencia o forma de ver aquello que le ha ocurrido; se hace un llamado al sentido y la unidad de su vida, moviliza a la resignificación y transformación de su vida, “el relato esta vivo”.

El reconocimiento del relato de vida como un elemento fundamental en la comprensión del conocimiento del profesor es de gran valor en la investigación, autores como Cols (2011), encuentran que este tipo de relatos es importante reconocerlo en el momento de comprender el conocimiento del profesor pues incide en sus acciones y creencias así como en su práctica profesional.

El relato de vida se realiza teniendo en cuenta aspectos de la vida del profesor que se relacionan con su práctica docente, estos permiten comprender elementos tácitos, en muchos casos, de la práctica en el aula. En el caso de la presente investigación se realizó una entrevista a cada uno de los profesores, que permitió recoger elementos fundamentales de sus historias de vida relacionadas con su práctica en el aula y con la enseñanza de la noción narración. Estas entrevistas permitieron develar aspectos que para ellos eran poco conexos con su práctica pero que tras el diálogo encontraron relevancia dentro de esta, tales como sus posturas frente a la enseñanza, frente a la lectura, la escritura y la vida misma entre otros.

2.3.7. Análisis de contenido de documentos que inciden en la construcción del conocimiento del profesor asociado a la noción narración.

Como lo menciona Stake (1999) y Perafán (2015), la revisión de documentos puede constituir una base de datos clave para el caso; necesario dentro de la “comprensión de los discursos constituyentes de la cultura escolar como fuente de las teorías implícitas que mantiene el profesorado asociadas a la construcción del sentido de las nociones” (Perafán Echeverri G. A., 2015, pág. 108). Según Gómez Mendoza (2000), “el análisis de contenido es un método que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, un decreto ministerial”, así, se busca descubrir el significado de un mensaje que se presenta a través de un texto estableciendo algunas categorías de análisis que se consideran pertinentes para la investigación y que pueden esclarecer el caso; se trata de hacer un análisis de contenido de tipo cualitativo indirecto, donde “el investigador busca extraer el contenido latente que se escondería detrás del contenido manifiesto, recurrirá a una interpretación

del sentido de los elementos, de su frecuencia, de su agenciamiento, de sus asociaciones” (Gómez Mendoza, 2000). Landry (1991), citado por Gómez Mendoza (2000), considera que hay un análisis que pretende encontrar un sentido latente dentro de los textos y documentos que se analizan, permitiendo una interpretación por parte del investigador, aclarando que también es necesario un análisis del contenido manifiesto. Dentro de este proceso se destaca la importancia de tener en cuenta la lectura del documento, la organización de las categorías y el análisis de lo que estas arrojen.

La revisión de documentos, resultó relevante dentro este proceso de investigación pues permitió hacer referencia a aquellos aspectos que desde las instituciones direccionan algunas de las prácticas del profesor (entiéndase instituciones como aquellas que direccionan de alguna manera la labor del profesor, MEN, Ley 115, Manual de Convivencia). De esta manera se tomaron documentos relacionados en las agendas estudiantiles como Manual de convivencia donde se explicitan los elementos fundamentales que como instituciones tienen presentes en sus prácticas diarias, así, PEI, deberes de los estudiantes, profesores, misión, visión, sistemas de evaluación, entre otros, también se revisaron los lineamientos curriculares del área de lenguaje vigentes, la ley 115 de 1994 y el informe de “La Educación encierra un Tesoro” (Delors , 1996), documentos revisados con el fin de lograr una mayor comprensión del conocimiento construido por el profesor en relación a la noción narración específicamente en lo relacionado con las teorías implícitas del profesor, cuyo estatuto epistemológico es el campo cultural institucional. Se indago frente a la concepción y relevancia del profesor y de la noción que presentan estos documentos, el rol de estos dentro de la enseñanza y la continuidad de la noción dentro de los desarrollos presentados por el MEN.

2.3.8. Analitical Scheme

La técnica de Analitical Schame fue planteada por Mumby (1973), en investigaciones de la enseñanza de las ciencias en el aula, como lo expresa Perafán (2011) Mumby consideró que esta técnica es “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”. (2011, Pág. 1), los datos que se vacían en el Analitical Schame provienen de las observaciones y entrevistas realizadas por el investigador.

Según Perafán, diversos autores ya habían implementado esta técnica en sus investigaciones (Russell, Toulmin), aunque con algunas diferencias. Posteriormente y en el marco de la investigación sobre la epistemología del profesor sobre su propio conocimiento, Perafán (2004) en su tesis doctoral, asume como una técnica de análisis el Analitical Schame, logrando organizar y diferencia los episodios que podían identificarse como constituyentes de los discursos del aula en los profesores y estudiantes. Cabe resaltar que Perafán (2004) asume como un episodio “la unidad mínima de sentido transcrita 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 intrínseca”. (2004, Pág. 121).

Podemos citar como ejemplo de unidad mínima de sentido el siguiente episodio:

Profesor: alcanzamos perfectamente a leer un cuento y ahí terminamos, ¿sabes por qué quiero que leamos otro cuento?, ya lo dije, porque les sirve como modelos para el que ustedes están terminando. (El profesor revisa el libro y busca el cuento) pagina 204, aprovechemos el tiempo para poder salir en punto... 204, 205. Vean, el muchacho Joemir Pérez Pertuz de montería, a la voz de tres leemos mentalmente la biografía del muchacho.

Estudiante: (lee la biografía).

Profesor: este señor es un profesor que compuso este cuento. Léanlo conmigo, el hueco de la maestra sarita... (Hace la lectura del cuento). (Episodio 45 de la clase del 22 de julio de 2015 0A)

En este instrumento, es de tener en cuenta que, según Perafán (2015), la interpretación de los episodios obedece a la categoría de conocimiento profesional docente como sistema de saberes integrados en función de una noción dentro del contexto de la enseñanza y con la intención de devenir con el otro en un sentido particular posibles de identificar en su orden discursivo.

El análisis se realiza teniendo en cuenta tres argumentos propuestos por Perafán (2011-2015), así:

Argumento uno: busca identificar y caracterizar la acción intencional discursiva del maestro (AIDM) implícita o explícita; “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”. (Perafán 2011, Pág. 2).

Argumento dos: Perafán (2011) plantea que cada uno de los saberes del profesor tiene un estatuto epistemológico fundante (Eef). Así “los saberes académicos (Y1) la transposición didáctica (Td); para los saberes basados en la experiencia (Y2) la práctica profesional (Pp); para las teorías implícitas (Y3) el campo cultural institucional (Cci); y para los guiones y rutinas (Y4) la historia de vida (Hv)”. (Perafán 2011, Pág. 3).

Argumento tres: Perafán presenta la importancia de definir el carácter explícito o implícito de los saberes que mantiene el profesorado. “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) ... 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, Pág. 4).

Según Perafán (2011), el carácter explícito o implícito en los saberes del profesor se establece de la siguiente forma:

- Para los saberes académicos (Y1) la formulación saberes explícitos del orden teórico = (Sext).
- Para los saberes basados en la experiencia (Y2) la formulación saberes explícitos del orden práctico = (Sexp).
- Para las teorías implícitas (Y3) la formulación saberes inconscientes estructurados como teorías = (Sinet).
- Para los guiones y rutinas (Y4) saberes implícitos reprimidos (Simr) o saberes implícitos no reprimidos (Sim-r).

Se logran desplegar, según Perafán (2015), 17 argumentos que permiten el análisis e interpretación de la información vaciada en el Analitical Scheme, así:

Características generales del CPDE asociado a CP	Características relacionadas con los cuatro saberes y sus condiciones específicas
ARG1: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_n$	ARG1.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta_n$
	ARG1.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \Theta_n$
	ARG1.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \Theta_n$
	ARG1.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in \Theta_n$
ARG2: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$	ARG2.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \theta_1$ y $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$
	ARG2.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \theta_2$ y $Y_2 \in AIDM \rightarrow S$
	ARG2.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \theta_3$ y $Y_3 \in AIDM \rightarrow S$
	ARG2.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \theta_4$ y $Y_4 \in AIDM \rightarrow S$
ARG3: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{efn}	ARG3.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) T_d
	ARG3.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) P_p
	ARG3.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) C_{ci}
	ARG3.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y Y_4 (es causado por) H_v
ARG4: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset S_{cn}$	ARG4.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \subset S_{ext}$
	ARG4.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \subset S_{exp}$
	ARG4.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \subset S_{inet}$
	ARG4.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset S_{imr}$
	ARG4.5: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset S_{im-r}$

Tabla 7. Tabla síntesis de los 17 argumentos constitutivos del Analitical Scheme. Tomada del libro Perafan (2015) “Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas”.

Teniendo en cuenta lo anterior se tomaron las transcripciones de las clases de los profesores, las historias de vida y las estimulaciones del recuerdo y se vaciaron dentro del instrumento de Analitical Schame, de esta manera la información se logró analizar teniendo en cuenta las relaciones que se establecieron entre episodios, saberes del profesor y figuras literarias encontradas

en el orden discursivo de los profesores, que posteriormente se consolidaron en la triangulación. (Ver anexo 4)

2.4. Triangulación

El proceso de triangulación permite que se logre la confirmación necesaria frente a las interpretaciones que se realizan; según Stake “Asumimos que el significado de una observación es una cosa, pero las observaciones adicionales nos sirven de base para la revisión de nuestra interpretación” (Stake, 1999, pág. 96). En acuerdo con lo anterior, Perafán, entiende la triangulación como “el arte de establecer o construir un sentido o significado a partir de la intersección de múltiples puntos de referencia” (2004, pág. 124).

En 1984 Denzin identificó algunas estrategias para realizar la triangulación, de las cuales se emplean en la presente investigación las siguientes:

- Triangulación de las fuentes de datos, caracterizándola como “el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias” (Stake, 1999, pág. 98). En esta triangulación se tuvieron en cuenta información organizada en episodios, tomados de la grabación de las clases de los profesores, las entrevistas de estimulación del recuerdo e historias de vida, del documento institucional consignado en las agendas escolares de los colegios en los cuales ejercen su labor los profesores.
- Triangulación metodológica, que permite retomar elementos fundamentales arrojados por los instrumentos empleados durante la investigación, tales como la observación, las entrevistas, técnica de estimulación del recuerdo y la revisión de

documentos. Lo anterior, según Stake (1999), como parte del proceso de búsqueda de interpretaciones frente al caso más que a la intención de encontrar un sentido único.

A continuación se presentan dos esquemas que ilustran los dos tipos de triangulación que se tuvieron en cuenta en la presente investigación:

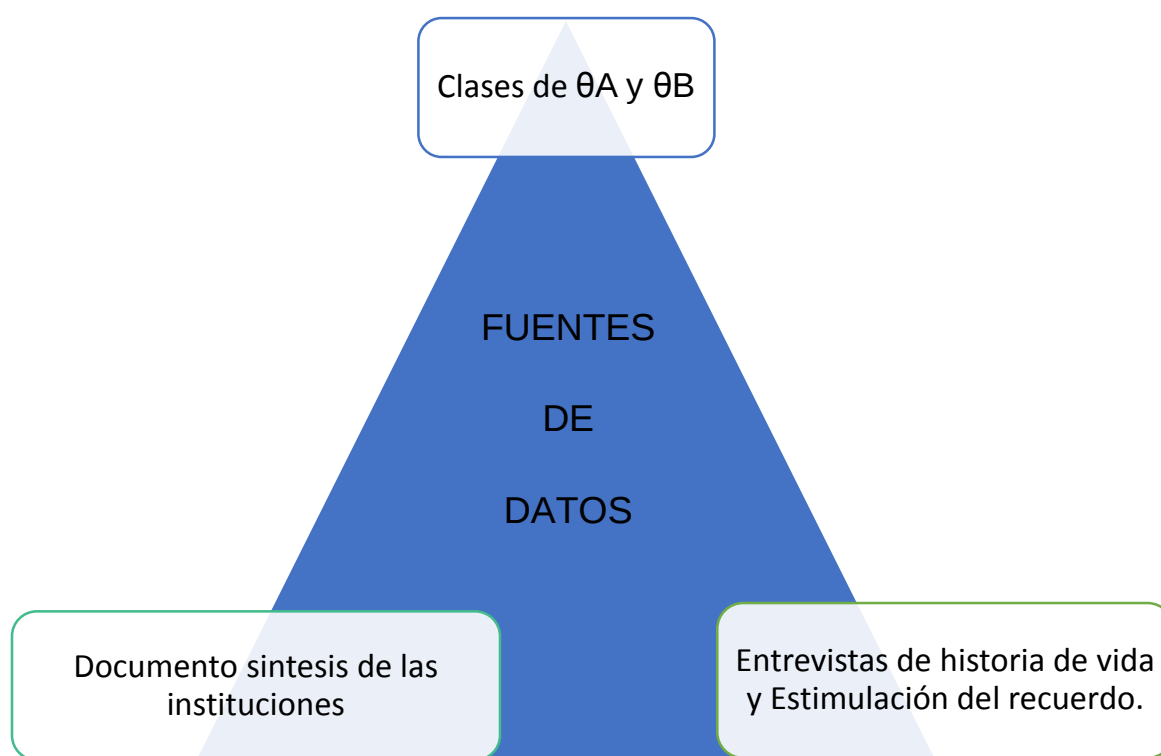


Tabla 8. Diagrama de triangulación de fuentes de datos.

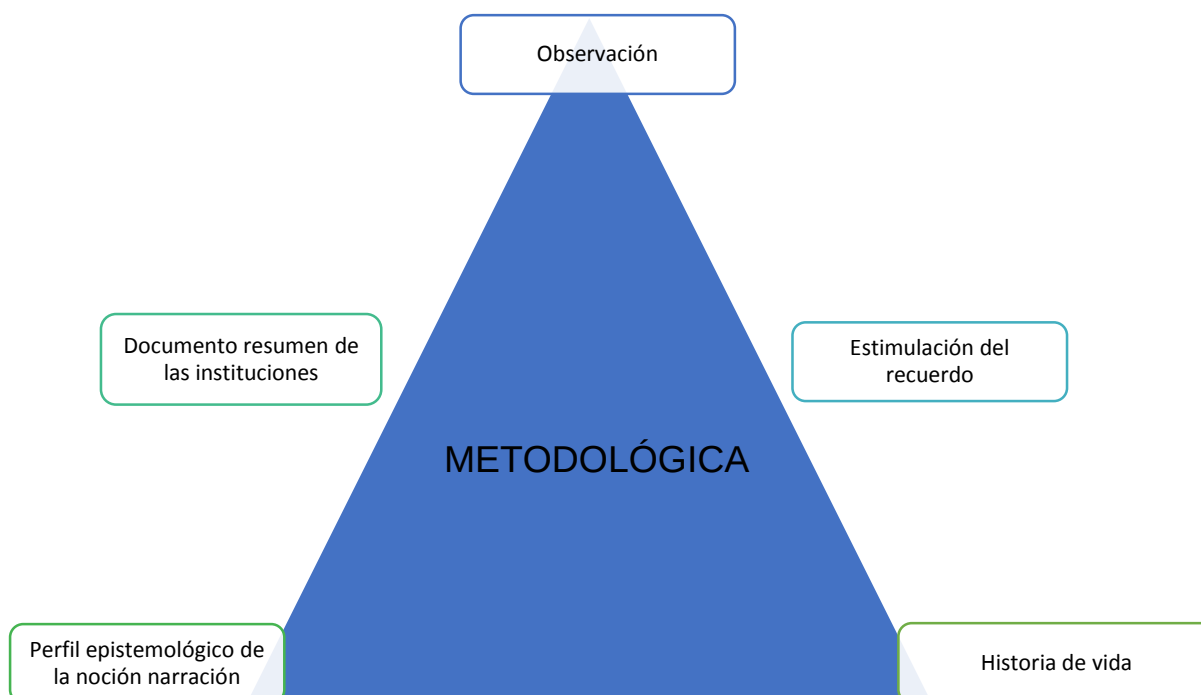


Tabla 9. Diagrama de triangulación metodológica.

Como lo menciona Perafán (2015), es el proceso de triangulación el que permite precisar las figuras literarias que se encuentran en el orden discursivo del profesor, permitiendo su categorización. Así, las fuentes de datos y los instrumentos metodológicos se cruzan estableciendo las respectivas relaciones y permitiendo la comprensión del conocimiento del profesor asociado a la noción narración vista a partir de los cuatro saberes del profesor y sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes y desde la integración propiamente dicha. Los episodios de las clases permiten visualizar las figuras discursivas, en un orden que expresa Perafán:

“hay que ir de los episodios a las figuras discursivas y de estas a los episodios, hasta que podamos tener alguna seguridad de que hemos comprendido y nombrado de manera compleja las figuras discursivas constitutivas de cada saber por separado” (2015, pág. 134)

Este tipo de metodología ha sido empleada por tesisistas como Reina (2015), Barinas (2014), Espinosa (2013) y Tinjaca (2013), en anteriores investigaciones que caracterizaron el conocimiento del profesor en relación a nociones como escritura, diseño, célula, entre otras.

3. ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR DE HUMANIDADES ASOCIADO A LA NOCIÓN NARRACIÓN.

Partiendo de la necesidad de realizar una reivindicación del conocimiento del profesor, ya no visto como un reproductor de conocimiento sino como un constructor del mismo, los análisis que se muestran a continuación, pretenden robustecer epistemológicamente dicho conocimiento, en este caso, del profesor de humanidades asociado a la noción de narración y en concordancia con anteriores investigaciones como las realizadas por Silva (2015), Reina (2015), Espinosa (2013), y Tinjaca (2013), quienes adjudican, desde los avances de sus investigaciones, un conocimiento al profesor caracterizado y contextualizado desde la enseñanza de nociones escolares tales como la multiplicación, el diseño, la escritura y la nomenclatura química.

A partir de la información lograda con el uso de los instrumentos y técnicas mencionados en el marco metodológico, se pudieron construir los análisis relacionados con el conocimiento del profesor de humanidades asociado a la noción de narración. Estos análisis permiten develar la complejidad del conocimiento del profesor y la construcción que éste realiza entorno a la noción; a partir de metáforas, con un lenguaje cargado de símiles, comparaciones, ejemplos, el profesor crea y recrea un conocimiento cargado de sentidos, con una coherencia extraordinaria que permite

dilucidar su carácter particular, permitiéndose comprender desde el orden discursivo de cada maestro, en el cual, cada uno de los saberes emerge en completa coherencia y contextualización dando lugar al conacimiento desde la noción y con el estudiante.

Es importante aclarar ciertas nociones que para el presente apartado son relevantes, tales como lo que significa el orden discursivo, y dentro de este, una metáfora, una analogía, un ejemplo, que son las figuras discursivas que finalmente develarán el conocimiento del profesor de humanidades asociado a la noción narración.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Perafan (2015), se puede asumir como orden discursivo aquella construcción de conocimiento que ha realizado, en este caso el profesor, entorno a categorías, conceptos y nociones, que se da en la práctica pedagógica, didáctica o de enseñanza, es posible de interpelar y que se caracteriza por asumir un lenguaje desde figuras discursivas tales como las metáforas, analogías, símiles, ejemplos, entre otras que tienen un carácter complejo y coherente.

En vista de que estas figuras son las que caracterizan el orden discursivo del profesor, es necesario definir, para el presente caso, como se asumen una metáfora, una analogía y un ejemplo con la finalidad de que se comprendan mucho mejor, los análisis encontrados en el presente capítulo:

Autores como Linares, (2006), hacen referencia a que en la práctica educativa los profesores emplean figuras discursivas que son relevantes y que muchas palabras empleadas en la ciencia, han tenido su origen en “el lenguaje de uso ordinario” y que poco a poco se incorporaron al científico “por la gran similitud entre los conceptos abstractos y sus análogos conocidos por el común de la gente” (2006) pág. 25.

Oliva (2001), Linares (2006) y Raviolo (2009) definen como analogía “la comparación entre dominios de conocimiento que mantiene una cierta relación de semejanza entre sí, ofreciendo una posibilidad para lograr nuevos conocimientos desarrollados sobre la base de los ya aprendidos, brindando una familiaridad del concepto nuevo. Según Linares, al igual que en la analogía, en los símiles se realizan comparaciones explícitas entre hechos o estructuras de dos dominios distintos pero no se especifican los detalles de los elementos que se están relacionando. En este caso se hace la comparación entre dos dominios pero no se profundiza en las características de cada uno de los dominios pues sus funciones pueden ser distintas. Por ejemplo, en el caso de la narración y la receta, los elementos como los personajes, tiempo, entre otros, son en la narración lo que los ingredientes son en la receta; se trata de comparar la narración con el consecutivo de pasos para elaborar una receta que, según el profesor, serían comparables a los necesarios para realizar una narración, pero no se entra en detalles relacionados con si se come, si se degusta u otros elementos que contiene la receta propiamente dicha.

En relación a las metáforas Linares las define como “comparaciones implícitas. Son un instrumento del lenguaje en el que se sustituye un elemento del objeto por otro del análogo, utilizando para ello una relación de identidad en un sentido figurado, pero no se dan más detalles ni referencias acerca de las relaciones exactas que conforman a la analogía implícita a la que están aludiendo.” (2006) Pág. 28. Dentro de las metáforas podemos encontrar un carácter relacionado con la estética, que pretende establecer una analogía a partir de un lenguaje mucho más poético. Como lo menciona Raviolo “la metáfora es una figura que cambia el sentido de las palabras. Tomadas literalmente son absurdas, son falsas: “la química abre una ventana al mundo microscópico”...”. (2009) Pág. 56. Es importante resaltar que este sentido figurado se constituye en un escenario distinto al de la disciplina, es un nuevo conocimiento construido por el profesor.

En palabras de Morin “la metáfora literaria establece una comunicación analógica entre realidades muy alejadas y diferentes, que permite proporcionarle intensidad afectiva a la inteligibilidad que aporta... con frecuencia aporta precisiones que el lenguaje puramente objetivo o denotativo no puede aportar” (1999) pág. 96

Las analogías, metáforas y símiles en intenciones diferentes a la explicación, como es el caso de la enseñanza, tienen un sentido más complejo pues implican toda una nueva construcción, hay allí un conocimiento, explicando así la inconmensurabilidad del conocimiento de las disciplinas y el producido por el profesor pues su intención es distinta así como su complejidad.

Dentro de nuestras reflexiones referidas al conocimiento del profesor, estas representan una construcción de alta complejidad relacionada con las nociones que el profesor enseña y que se explican desde la intencionalidad de la enseñanza de las nociones. Es el caso la metáfora de la voz, de pintar con palabras, donde se está relacionando un elemento de la narración que hace referencia a las palabras que describen eventos o personas dentro de lo que se narra y estas forman la metáfora al relacionar dichas palabras con la voz y con la pintura.

Linares (2006) sugiere que estas analogías y metáforas deben necesariamente tener un análisis por parte del profesor y que representan un elemento muy importante dentro de la enseñanza siempre que se enmarquen dentro de los procesos de manera adecuada, de tal forma que no generen confusiones.

En cuanto a los ejemplos, Linares (2006) retomando la definición de Treasgust (1992), los define como aquellos que “permiten ilustrar las características de un concepto o sirven como muestra del mismo en un dominio familiar”. Pág. 28. Así mismo, Raviolo (2009), menciona que entre los ejemplos y el concepto existe una relación jerárquica, el concepto es de mayor generalidad

y se construye inductivamente desde los ejemplos. Así, el profesor emplea los ejemplos para posibilitar la construcción del concepto haciéndolo más cercano y comprensible teniendo en cuenta la intención que está generando.

Es necesario ilustrar que las investigaciones sobre analogías, símiles, metáforas y ejemplos en, lo que denominamos orden discursivo del profesor, no son nuevas, autores como Harrison y Treagust (2000), Oliva, J.M, Aragón, M.M, Mateo, J. Y Bonat, M. (2001) y Heywood y Parker (1997), realizaron investigaciones con profesores relacionadas con el tema, cabe aclarar que la presente investigación toma distancia de estas en cuanto asumieron las figuras discursivas como parte de un proceso enmarcado netamente desde la didáctica empleada por el profesor en sus procesos de enseñanza. Para el presente caso, estas figuras discursivas conforman propiamente el conocimiento del profesor de humanidades asociado a la noción narración, evidente desde su orden discursivo, en términos de Perafán,

“al enseñar una noción particular el profesorado produce conscientemente un orden discursivo en el aula, constituido por una serie posible de relaciones de diferente orden elaboradas en forma de metáforas, símiles, alegorías e imágenes, entre otras figuras discursivas, cuya función es la de interpelar al estudiante para que devenga él mismo sujeto de ese orden en la medida en que lo produce conceptual y vivencialmente como parte de su propia “estructura cognitiva”. La categoría a enseñar es entonces un orden discursivo emergente en el aula”. (2015) Pág. 31.

Teniendo en cuenta lo anterior podemos caracterizar el conocimiento del profesor a partir de las figuras discursivas mencionadas pues son estas las que permiten comprender la complejidad del orden discursivo del profesor, alejándonos de una postura relacionada con la descalificación de dichas figuras dentro de los procesos de enseñanza.

A continuación se presentan cada uno de los saberes del profesor con las metáforas, analogías y ejemplos, encontrados en su orden discursivo.

3.1. Saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante la transposición didáctica, asociados a la noción escolar narración.

La noción escolar narración, desarrollada por los profesores participantes en esta investigación, se evidencio en el orden discursivo a partir de metáforas, analogías y ejemplos, siendo estas una organización de conocimiento cargada de sentido, coherente y de gran belleza.

Es importante recordar que la transposición didáctica desde lo planteado por Chevalard (1997), y reconociéndola como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos según Perafán (2013), se refiere a la transposición didáctica del saber cultural, no disciplinar que los profesores realizan cuando están pensando las nociones que enseñan y cuando las están enseñando; el profesor construye un conocimiento para la enseñanza (figuras discursivas), esto no es un acto pasivo, es dado en el acto de razonamiento y comprensión, constituyéndose en un acto de transformación y desde una lógica de conocimiento, que tiene que superar, como lo menciona Perafán, el miedo al parricidio con la disciplina y el falso problema planteado desde las disciplinas no desde la enseñanza propiamente dicha.

Los saberes académicos de los profesores se lograron organizar en cuatro sentidos presentes en el desarrollo de las clases, así, 1) la analogía de la receta, 2) la metáfora del modelo que construye narrativas, 3) la metáfora del libro como un tesoro, así como una postura desde la complejidad, y la pregunta; estos sentidos fueron cargando el orden discursivo de los profesores

para finalmente dar pie al conocimiento de la noción narración y evidenciar una construcción de conocimiento propia, que tiene su fundamento epistemológico en la transposición didáctica en el contexto escolar.

3.1.1. Analogía de la receta.

Dentro de su orden discursivo, los profesores Manuel y Nancy, hacen referencia a la construcción de la narración, considerándose como un proceso que requiere de gran cuidado y que no ocurre por el azar o la suerte, dado que presenta unos elementos que requieren ser comprendidos con detenimiento y asumidos con responsabilidad para lograr una buena narración. Es así como plantean a sus estudiantes que elaborar una narración requiere de un procedimiento, un plan, y es a partir de allí como desglosan cada uno de los elementos que componen la narración, tales como la trama, los personajes, los diálogos, entre otros elementos, considerados ingredientes necesarios en el logro de una buena narración.

Así, los profesores han construido una manera de acercar a sus estudiantes a la elaboración de narraciones partiendo de experiencias cercanas a ellos y de acontecimientos que, generan en los estudiantes, un vínculo afectivo para la producción de narraciones, podemos referirnos a la narración como una construcción viva.

De allí surge la analogía de la receta *“los ingredientes son a la receta lo que los elementos propios de la narración (personajes, tiempo, espacio, entre otros) son a la narración de un cuento”*.

Esto se hace evidente en los siguientes episodios seleccionados:

Episodios seleccionados para los saberes académicos del profesor.	
Analogía de la receta.	
EPISODIO	COMENTARIO
Profesor OA. sesión de clase uno. Julio 08 2015 Episodio 26 P. Bueno y pienso que podemos trabajar (escribe la tercera meta del día, pero antes la explica) algunos elementos del género narrativo. Como el cuento pertenece al género narrativo vamos a tratar de entender mejor que es narrar, que es una narración, géneros literarios, algunos conceptos que ustedes tiene por ahí vamos a precisarlos, porque, adelanto un poquito eso, muchos escritores comparan hacer un cuento como con preparar una receta, un cuento tiene unos ingredientes y entre mejor y más completos estén esos ingredientes y mejor calidad tengan, pues mejor calidad va a tener también el cuento. Vamos hoy a tratar de mirar cuales son los ingredientes para hacer un cuento y trataremos también de sacar una idea, cada uno, del posible cuento que puede inventar, entonces, digamos, recordar algunos elementos del género narrativo, sí, podríamos decir, por allá alguien dijo género literario, podríamos decir género literario narrativo, (escribe la meta en el tablero)...	Este episodio está asociado a los saberes académicos del profesor desde el estatuto epistemológico fundante de la transposición didáctica en la enseñanza de la noción narración. En este episodio se puede evidenciar la importancia que tiene para el profesor hacer explícitos los elementos o ingredientes de la narración que propone a los estudiantes, así mismo, hace una conexión entre nociones que le permite aclarar la noción de narración. Lo propone como una meta a alcanzar durante la sesión de clase.
Profesor OA. Sesión de clase uno. Julio 08 2015 Episodio 69 P. Primer ingrediente de un cuento, el tema, ahora te recojo el cuaderno. (Los va escribiendo en el tablero con el título de receta de un buen cuento). Primer ingrediente del cuento, un tema, si nosotros decimos a ver, ¿cual es el tema del cuento la ciudad de los peros azules? E. fantasía P. no, el tema es, la posibilidad de aceptar a las personas que son diferentes, el tema de ese cuento es la discriminación y la superación de la discriminación entre un grupo de seres. ¿Cierto?. ¿Cuál es el tema del cuento si les contara?....	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor, así mismo es posible evidenciar la importancia de la pregunta dentro de la construcción que se está haciendo con los estudiantes en relación a los elementos de la narración. El profesor desglosa cada uno de los elementos/ingredientes, de la narración, a partir de preguntas que están contextualizadas dentro de textos leídos con anterioridad. Es visible la importancia que tiene para el profesor que sus estudiantes tengan un referente de partida para conectar los elementos que está trabajando; hay allí todo un proceso previo a la inmersión de la receta como tal dentro de la dinámica de la clase.
Profesor OA. sesión de clase dos. Julio 08 2015 Episodio 39 P. El otro elemento del cuento es la historia, la historia que es lo que yo voy a contar, algunos llaman a la historia la anécdota, es como el mismo cuento pero en resumen, entonces yo les digo oiga yo quiero escribir un cuento y mi cuento va a ser sobre la violencia en Colombia y ¿cuál va a ser la anécdota?, les voy a dar el ejemplo, quiero escribir un cuento de algo que le sucedió a mi abuelo el día que mataron a Jorge Eliécer Gaitán, en el pueblo donde él vivía se desató violencia allá entre toda la gente y quiero contar lo que a él le paso. Y es que él siendo del partido conservador los mismos conservadores llegaron a la casa de él y lo atacaron y casi lo matan por una confusión y es que mi abuelo era carnicero del pueblo. E. ¿su abuelo? P. mi abuelo, vendía la carne, pero como era un pueblo tan pequeño él no habría todos los días... pues ya tengo la anécdota de eso que le paso a mi abuelo, ¿estamos?. Cuando tu vayas a hacer tu cuento puedes pensar en una anécdota algo que te paso	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor, partiendo además de saberes basados en su historia de vida, el profesor toma como referente su propia historia para encontrar sentido con sus estudiantes, sus propias vivencias las aterriza a uno de los elementos que está construyendo en el aula que en este caso es la historia. De esta manera los estudiantes logran encontrarse de manera cercana, a un elemento de la narración, pero al mismo tiempo, a un sentido desde la noción que el profesor quiere producir.

en la semana pasada, hace mucho tiempo, algo que ocurrió a una persona de mi familia, puede ser, si es algo raro, interesante, puede ser el inicio, la anécdota que me va a servir para hacer mi cuento. ¿Estamos comprendiendo hasta ahora?. ¿Vamos bien?, vayan tomando nota de esta cuestión.	
Profesor ØB. sesión de clase2. Julio 17 2015. Episodio 20 ... escriban realizar, en control de tareas, realizar el cuento de, van a empezar hoy, hoy empieza, llegan a su casa y hacen un plan, entonces “voy a domesticar a mi papa, voy a domesticar también a mi mama”, y van a colocar aquí todos los personajes, y después, aquí colocan ideas, y en las ideas yo voy a poner, “muestre a ver que me invento”, y empiezan a colocar todo lo que les surja para cuando hagan esa historia. Ustedes le pueden colocar tema, “no me gusta decirlo porque es que lo que yo les digo ustedes me resultan haciéndolo”, todo lo que ustedes crean que debe llevar ese cuento lo hacen en el plan, el plan para realizar el cuento, ¿listo?, ustedes a medida que van leyendo el libro, eso también les va a dar ideas, para ¿cómo escribir? y si en ese momento llega la inspiración escriban que después revisamos y empezamos a organizar, ¿sí?, de acuerdo ¿les quedo claro?. El cuento es escrito, háganlo en hojitas cuadriculadas, las ponen en la carpeta y yo empiezo a leer y ... no sé, hacemos lectura aquí también para que algunos se diviertan, otros sean como que nos inspiren y digan “huy yo también voy a hacer esto, lo voy a transformar” y todo ese tipo de cosas para poderlo hacer.	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor, plantea a los estudiantes la necesidad de realizar un plan para escribir la narración que además contiene elementos de las experiencias de vida propias de los estudiantes, tal como lo es desear domesticar a sus padres o familiares, haciendo este proceso mucho más cercano y emotivo para los niños; la docente propone una idea de organización de la información para el logro de la escritura de la narración y lo asocia con la emoción de quien escribe.
Profesor ØB. sesión de clase 4.Septiembre 16 2015. Episodio 04 E. (cuenta una narración)... le dije a mi hermano ¡huy que camioneta tan bonita, me gustaría comprarme una como esa!, y luego un conocido y me dijo, como esta.... P. ¡Muy bien eso que estas contando!, entonces, estamos contando algo que dijo Cano, narrar es contar algo que le sucedió, ¿eso que le sucedió a ustedes es verdad?, ¿es real?, ¿sí?, entonces que podemos decir, saquemos una definición de qué es narrar con eso que ustedes contaron, entonces ¿que será narrar, narrar es qué? E. contar P. contar, que mas, contar una historia, E. lo que nos sucedió, P. lo que nos sucedió ¿qué más? E. contar hechos P. es contar hechos ¿qué más?, ¿qué podemos decir, ¿que acabe de decir yo?, ¿que es verdad lo que ustedes dijeron?, ¿es cierto?, ¿entonces que estamos contando?, ¿narrando qué, hechos que? E. reales	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor, donde se evidencia la importancia que tiene para la profesora la construcción del sentido de la noción a partir de preguntas que permiten construirla al interior del aula. La profesora no da el concepto a sus estudiantes sino que lo construye y da forma a partir de la pregunta lo que deja ver un carácter complejo en la construcción que se está realizando.
Profesor ØA. sesión de clase cuatro. Julio 15 2015. Episodio 35 P. Llamo su atención en este momento porque tal vez de todo lo que hemos estado haciendo (hace silencio) este momento que sigue es el más importante, si me entiendes la instrucción que voy a dar y la aplicas bien, seguro que el cuento que hagas en este momento va a ser el mejor que hayas hecho hasta ahora, porque se van	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor, evidenciando la importancia de la pregunta como posibilitadora dentro del proceso de construcción de la noción y sus elementos. Así como una técnica que permite vaciar las habilidades de los estudiantes relacionados con la escritura misma.

a combinar tus ideas , tu talento, tus capacidades, con una técnica de producir buenos relatos, entonces, el ejercicio consiste en responder juiciosamente y con generosidad, con abundancia, estas preguntas, quiero decir, sin tacañería, es decir, generosamente, con abundancia, responder las preguntas lo más completo que puedan, mira, lo que pasa es que tu como la mayoría, han vivido procesos en los que usan preguntas como estas para analizar cuentos, pero no estamos en ese proceso, es para producirlo, digamos que , es una metáfora, pero digamos que, el cuento ya está en tu mente, vamos a usar estas preguntas para sacarlo de allá, para construirlo y luego si lo redactamos ya formalmente, no vamos a creer en la inspiración, ni en la iluminación de que me siento ahí en una hoja en blanco y empiezo a escribir, sino que vamos a hacer un trabajo anterior que nos produzca material, ideas y luego combinamos todas esas ideas en la construcción del cuento, voy a ir dando ejemplo con un cuento que yo voy a producir.	
Profesor OA. sesión de clase cinco. Julio 22 2015. Episodio 25 P. Te planteo la siguiente pregunta a ver si la puedes responder ¿Qué decidió hacer el hombre rico ante las respuestas que le dio el joven loro? Que dices. E. que podía comer ahí y que cada vez que quisiera, el campo ya era de ellos. P. muy bien, eso dijo, que el campo de arroz de ahora en adelante sería para esos loritos; cuando él se dio cuenta qué era lo que hacían esos loritos con el arroz, que era para alimentarse y en el caso de este para ayudar a sus padres. Bueno, aquí, siempre esta pregunta es como la más importante, deberíamos contestarla todos por escrito... Entonces nuestro título “lectura en voz alta”, y nuestra consigna que acompaña esos casos de lectura en voz alta “sabemos escuchar” ...¿Qué haces tú para ayudar a tus padres?.	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor, se evidencia una postura desde la complejidad en cuanto resalta un carácter distinto para algunas de las preguntas, siendo las primeras textuales y las posteriores reflexivas.
Profesor OA. sesión de estimulación del recuerdo 1. Octubre 26 2015. Episodio 28 E. ¿Cuál es la postura que tienes frente al conocimiento? P. es de construcción, por eso les dije, es como una metáfora, yo no creo que el cuento ya este hecho allá dentro de ellos, lo que yo creo es que las preguntas van a construir unas respuestas y con esas respuestas se va hacer el cuento. E. ¿El conocimiento necesariamente debe construirse, no está dado? P. está en construcción en la mente de cada uno... en un contexto y con una mediación, que es lo que se siente que está pasando ahí, que yo les digo a los niños vamos a usar tu talento, cosas que tú ya sabes, tus ideas, con una técnica para producir un buen cuento, pero entonces a nivel cognitivo estamos trabajando los elementos del cuento, el concepto mismo de narración, tipos de narración, hay un poco de cosas que no se están poniendo en evidencia...	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor, en este episodio de la estimulación del recuerdo, el profesor pone en evidencia que su postura definitivamente tiene que ver con la construcción de sentido y que para ello hace uso de una técnica relacionada con la pregunta que direcciona y permite construir dicho sentido. Así mismo, ratifica la idea de que esta técnica permite poner en acción las habilidades de los estudiantes.
Profesor OA. sesión de estimulación del recuerdo 1. Octubre 26 2015. Episodio 30 ... yo podría hacer como una clase magistral, cognitiva, decir, el cuento se llama cuento, “tatata...”, hay diferentes clases de cuento, pero aquí estamos haciendo una especie de taller dónde si hay los elementos cognitivos porque todo el tiempo se está manejando el concepto de cuento y se está enriqueciendo ese concepto con que el cuento tiene unos elementos, ¿cuáles con esos elementos?, ¿cómo se llaman?, pero estamos en una cosa totalmente procedimental donde estamos es moviendo cuentos que hemos estado leyendo y moviendo los elementos del cuento en los talleres que	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor, se evidencia y refuerza lo mencionado en el episodio 28 desde una postura de lo procedimental.

cada uno realizó respondiendo unas preguntas y luego usando esas respuestas para construir el cuento, entonces ahí hay una parte cognitiva pero que no es la más evidente y en la que se hace énfasis, sino que el énfasis está en lo procedimental para llegar a un producto que es importante dentro del proceso de producción escrita de ellos.	
--	--

Tabla 10. Episodios seleccionados para los saberes académicos del profesor. Analogía de la receta.

La analogía de la receta es explícita en el orden discursivo del profesor Manuel cuando les dice a sus estudiantes a cerca de la construcción de narraciones:

...muchos escritores comparan hacer un cuento como con preparar una receta, un cuento tiene unos ingredientes y entre mejor y más completos estén esos ingredientes y mejor calidad tengan, pues mejor calidad va a tener también el cuento. Episodio 26. Profesor ΘA. sesión de clase uno.

Así, pretende lograr la comprensión e importancia de un paso a paso, cuidadoso, cauteloso, lleno de meticulosidad, pareciera entonces que el carácter complejo de la noción se hace aquí visible a partir de dar la importancia a cada uno de los ingredientes, elementos que conforman la noción, y dejando claro que sin cada uno de ellos no es posible el logro del producto final, del plato deseado, en este caso una buena narración.

A partir de un lenguaje cargado de ejemplos, desarrollados a partir del planteamiento de preguntas para hacer posible cada uno de los elementos, los profesores, en un primer momento, van construyendo su propio cuento a partir de sus vivencias y de las de sus estudiantes, van narrando el paso a paso a partir de las preguntas, generando a su vez cercanía con ellos partiendo de experiencias vivas y anecdóticas, lo podemos observar en el episodio 39 de ΘA, sesión de clase dos; asimismo resaltan este proceso como fundamental, esto se evidencia en el episodio 35 de ΘA sesión de clase cuatro, cuando el profesor Manuel recuerda a sus estudiantes que las preguntas que deben responder son un proceso fundamental para la construcción de la narración.

La receta se convierte en un gran compromiso, que el profesor desarrolla a partir de preguntas direccionadoras, como se muestra en el imagen 11, la cuales pretenden generar una organización inicial que da paso al proceso de redacción, como el tiempo de cocción que requiere un plato exquisito, este tiempo de preparación de las preguntas representa el paso antes del logro del producto final; en estas preguntas se encuentran implícitos cada uno de los elementos que el profesor a considerado pertinentes dentro de la construcción de la narración, proponiendo un lenguaje desde la interpelación que pretende conducir a la idea central de cada elemento, lo anterior se constituye en un segundo momento dentro de la enseñanza de la noción narración.

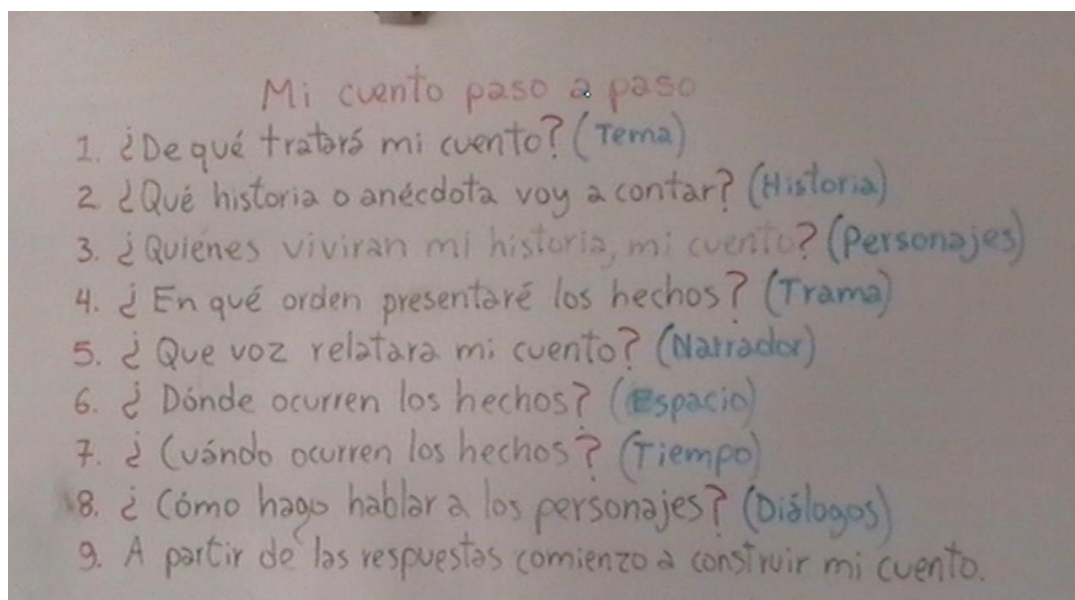


Tabla 11. OA, Sesión de clase 4. (Mi cuento paso a paso. 1. ¿De qué trataba mi cuento? (Tema), 2. ¿Qué historia o anécdota voy a contar? (Historia), ¿Quiénes vivirán mi historia, mi cuento? (Personajes), 4. ¿En qué orden presentaré los hechos? (Trama), 5. ¿Qué voz relatara mi cuento? (Narrador), 6. ¿Dónde ocurren los hechos? (Espacio), 7. ¿Cuándo ocurren los hechos? (Tiempo), 8. ¿Cómo hago hablar a los personajes? (Diálogos), 9. A partir de las preguntas comienzo a construir mi cuento.)

El planteamiento de estas preguntas para la consolidación y organización de ideas, dejan ver una postura clara sobre el conocimiento desde la organización y producción de este, las

preguntas funcionan como un instrumento que contribuye a “sacar” las ideas de la mente y darles un orden y coherencia en el cuento.

Cada una de las preguntas que el profesor propone, tiene una intención que permite ir construyendo el sentido de la noción, asimismo, estas preguntas se presentan en un orden que lleva a lo que el menciona en el punto 9 de la actividad, recordemos: “*A partir de las preguntas comienzo a construir mi cuento*”; cabe resaltar que el profesor presenta otras preguntas que refieren las narraciones leídas en clase, las cuales presentan una estructura de lo simple lo complejo esto se ve reflejado en el episodio 25 de la clase 5 de ΘA, donde las primeras preguntas presentan un nivel de tipo literal y las posteriores presentan un nivel crítico que pretende relacionar lo que se le presenta al estudiante con su propia vivencia.

La pregunta permite ir avanzando en el sentido con el estudiante, pero dicho sentido está conectado a las vivencias de este, así, desde lo cercano, permite ir cimentando, hilando, una serie de ideas que le posibilitan al estudiante lograr el objetivo planteado que es la construcción de una narración, en este caso, un cuento. Tanto las preguntas referidas a un cuento específico, como aquellas planteadas con la finalidad de construirlo, tienen implícita una intención que es la de permitir que el estudiante logre concretar sus ideas a partir de palabras hechas cuento, palabras que no resultan solo palabras sino que representan una forma de expresión de lo aprendido, de la narración y sus elementos hechos vida a partir de un texto, en total coherencia y belleza.

La pregunta, dentro de la construcción de narraciones, teniendo en cuenta lo expuesto por la profesora Nancy, episodio 04, sesión de clase 4, se convierte en un mecanismo que permite dar lugar a los preconceptos de los estudiantes, al preguntarles se le da validez a sus saberes, quiere decir que el paso dentro de la receta que alude a la pregunta tiene todo un sentido referido a la

necesidad de la presencia de los sujetos de la enseñanza para producir el conocimiento de la noción narración, narrar permite el reconocimiento de lo que dichos sujetos han construido como seres humanos a partir de lo que narran.

Nancy encuentra en estos procesos de interpelación, no solo una forma de construir conocimiento específicamente de la noción, sino también una manera de acercarse a sus estudiantes desde la comprensión de su realidad, de tal forma que los estudiantes no narran hechos aislados a sus vivencias, al contrario, a partir de la receta, busca la forma de que logren narrar aquello que les preocupa, lo que sienten, piensan y desean. Lo anterior carga la enseñanza de la noción de emociones, y le asigna un carácter desde la comprensión de lo humano para la transformación de realidades.

La receta, en la profesora Nancy, hace parte de un plan , que así mismo se carga de sentido en la medida en que se escribe para los demás, para dar a conocer algo a otro, este plan, contiene elementos que el estudiante logra plasmar desde una postura del todo y la parte, donde el todo representa la posibilidad de comprender la parte; es la medida para el logro de la comprensión de las partes, en este caso, los elementos de la narración y la forma de plasmarlos en una; hay un rompimiento de esquemas que se considera relevante en vista de que dicho rompimiento representa el avance de una postura en la enseñanza que fragmenta a una que permite la comprensión de la complejidad desde el todo.

En las siguientes imágenes también podemos observar cómo el profesor Manuel va desarrollando cada uno de los elementos de la narración elaborando un esquema que permite ir desarrollando a partir de diversos ejemplos cada uno de ellos, el paso a paso de la receta es organizado y narrado desde la imagen en el tablero, las rayas en el tablero representan una

expresión de las posibilidades que se tiene al narrar, como unos puntos suspensivos que invitan a crear e imaginar sin límites.

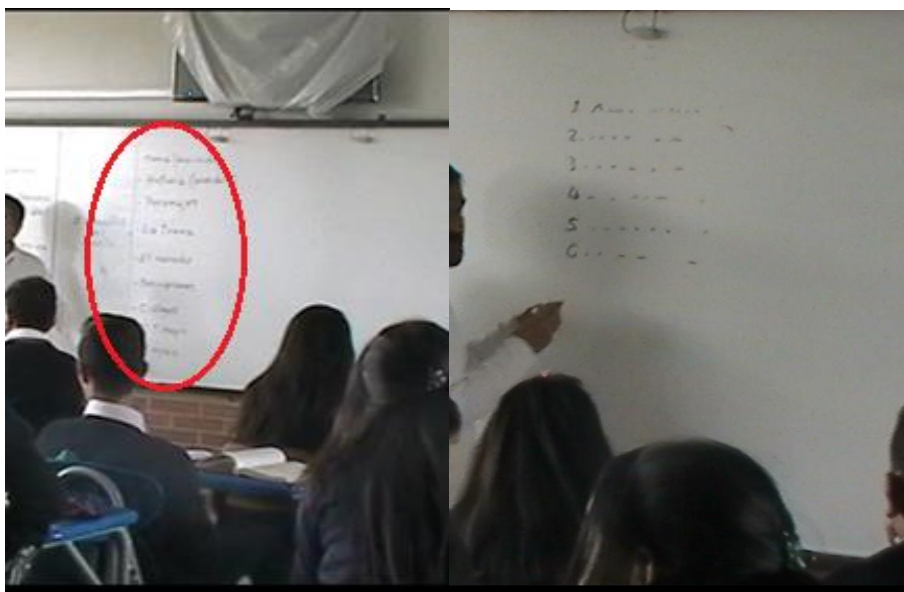


Tabla 12. Imágenes de la sesión de clase 2.

La receta se convierte en una analogía que acerca a los estudiantes de múltiples formas, tiene que ver con una cercanía al gusto mismo desde la lívido, parece invitar al deseo de escribir de una manera organizada y compleja que los profesores buscan desarrollar en sus estudiantes, partiendo de un sentido de la belleza de la escritura juiciosa y completa, de un paso a paso, la receta promete un disfrute al culminarla, promete una satisfacción posible de comparar con el disfrute de una narración cuando se construye, cuando se termina y se logra degustar.

Cabe resaltar que dentro de la analogía de la receta, se evidencia la diferencia que existe entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento construido por el profesor, esto es evidente cuando, en el caso del profesor Manuel, expresa que aunque podría realizar una clase “cognitiva”, donde explique los elementos de la narración de manera teórica, esto no le sería suficiente en

cuanto se requiere de un trabajo “procedimental” que le permita movilizar diversas habilidades en los estudiantes para lograr la construcción deseada, por lo anterior es la receta la que le permite evidenciar dichos proceso, así:

... estamos en una cosa totalmente procedimental donde estamos es moviendo cuentos que hemos estado leyendo y moviendo los elementos del cuento en los talleres que cada uno realizo respondiendo unas preguntas y luego usando esas respuestas para construir el cuento, entonces ahí hay una parte cognitiva pero que no es la más evidente y en la que se hace énfasis, sino que el énfasis está en lo procedimental para llegar a un producto que es importante dentro del proceso de producción escrita de ellos. Profesor OA. sesión de estimulación del recuerdo 1. Episodio 30

Lo anterior permite pensar que la noción de narración tiene un sentido distinto al de la disciplina, el profesor, en el momento de enseñarla, planearla, reflexionar sobre ella, la percibe como distinta y dicha diferencia es necesaria dentro del contexto en el que se encuentra que es el escolar. Así, elementos importantes como el contexto, los estudiantes, las particularidades de los grupos de trabajo, la finalidad o meta, hacen parte de un constante reflexionar sobre lo que se está enseñando, de tal manera que el profesor lejos de enseñar una noción porque si, está reflexionando sobre el sentido que ésta toma dentro de la escuela. El proceso mencionado anteriormente se denomina, según Chevalard (1997), transposición didáctica, este proceso, fuera de entenderse como la acomodación de nociones de las disciplinas, se comprende como una nueva construcción de sentido de la noción dada su necesidad de explicarse de manera diferente, en nuestro caso es la analogía de la receta la que permite explicar la noción atendiendo al sentido que pretende devenir.

3.1.2. Metáfora del modelo que construye.

Dentro de los saberes académicos de los profesores participantes en la investigación, se destacó la metáfora del modelo que construye, así, el modelo genera procesos de construcción de

narraciones; en algunos casos el modelo es materializado en una lectura, en una imagen o en una persona como el profesor.

Los profesores Manuel OA y Nancy OB, dentro de sus clases, hacen uso de diversos modelos que permiten clarificar y concretar los elementos de la noción narración, es visible dentro de sus prácticas la importancia que aluden a mostrar a sus estudiantes dichos modelos, pero no cualquiera, estos hacen parte de una planeación y búsqueda rigurosa, de tal forma que representen un elemento clave dentro de su proceso de enseñanza de la noción narración.

En el caso de la profesora Nancy comenta que ella realiza un proceso de búsqueda de materiales que considera llamativos para sus estudiantes, pues esto permite que tengan mayor cercanía a los procesos de producción de narraciones en el aula, así, describe que ha buscado libros de texto con títulos como “como domesticar a tus padres”, entre otros, de tal forma que los estudiantes al leer los títulos se motivan y empiezan a leer y claro está a producir narraciones propias con mayor facilidad, Nancy considera que este proceso se da dejando de lado el carácter de obligatoriedad y dando paso al gusto por la lectura.

En el caso del profesor Manuel, es claro su interés por acercar a sus estudiantes a modelos de escritura complejos, tales como el libro de “compilación de cuentos ganadores del concurso nacional del cuento”, siendo explícito en sus clases acerca del valor que tiene realizar procesos de lectura de cuentos bien elaborados.

Los siguientes episodios permiten caracterizar los saberes académicos del profesor de humanidades relacionados con la metáfora de modelo que construye:

Episodios seleccionados asociados a los saberes académicos del profesor. El modelo que construye.	
EPISODIO	COMENTARIO

Profesor ΘA. sesión de clase cuatro. Julio 15 2015. Episodio 13 P. Vean las metas de hoy, ¿qué vamos a hacer hoy?, vamos a leer uno o dos cuentos de los ganadores del concurso nacional del cuento porque en escritura una cosa importante es el modelado. E. el helado P. no el helado no, el modelado, ... modelado viene pues de modelo, de modelar, cuando hablamos de modelado estamos hablando de presentar o de seguir un modelo. Vean ustedes, pasa esto, puede que una persona estudie, le expliquen cómo hacer un cuento y nunca lo logre si no ha leído muchos cuentos, pero al contrario puede pasar que alguien, aunque no le enseñen nunca como hacer un cuento pero si se la pasa leyendo y leyendo cuentos, en algún momento le da por escribir y hace buenos cuentos, entonces ¿porque leemos cuentos en este momento?., porque son el modelo de una escritura narrativa...	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor. Se puede percibir que el profesor considera de gran valor el libro que propone a sus estudiantes como lectura del día, así mismo resalta la importancia dentro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
Profesor ΘA. sesión de clase tres. Julio 15 2015. Episodio 23 P. Listos, comencemos entonces en la página 40. Observen la puntuación, la acentuación, van a darse cuenta como se leen los puntos suspensivos, el punto seguido, el punto aparte, para que sepan leer bien... preparados, un, dos, tres. La maleta de Lucy, Lucia Vanegas, Dávila, nos encontrábamos... (Hace la lectura del cuento mientras va caminando por el salón)	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor. El profesor explica a sus estudiantes la importancia de ser cuidadosos en la lectura y especialmente atentos en ella para lograr determinar auditivamente los cambios que se dan en ella; esto deja ver que dentro de la enseñanza de la noción hay una interrelación con otras nociones que el profesor considera relevantes dentro de su intención de posibilitar a los estudiantes un modelo adecuado de lectura que el mismo esta encarnado.
Profesor ΘA. sesión de clase dos. Julio 08 2015. Episodio 29 P. Una pregunta, ¿anotaron este comentario allá en su cuaderno? E. si, otros no P. bueno, úsenlo como modelo, como inspiración para el comentario que ustedes van a hacer, ustedes lo van a hacer, ya hice yo el ejercicio dando buen ejemplo ahora ustedes háganlo para demostrar que si están aprendiendo, que si saben hacer este tipo de párrafos de comentario.	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor. Se resalta la importancia de tener en cuenta el ejemplo, plasmado en el tablero, para que los estudiantes logren a partir de este, construir su propio comentario. En este caso el ejemplo es un escrito.
Profesor ΘB. sesión de clase uno. Julio 17 2015. Episodio 12 P. quien sabe dibujar acá, tú, Molina, yo la he visto dibujar, tú dibujas muy lindo, ella también dibuja démosle la opción, ponle cuidado, así, como dijimos que es un texto	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor. la profesora procura hacer del ejemplo un proceso más explícito y para ello hace uso de

descriptivo y López pregunta que porque es texto descriptivo, vamos a leer y ella lo va a dibujar... lo estamos describiendo ella va a ser capaz, entonces que tenemos que decir, miren su texto, el papa tiene ojos verdes, que más, tiene brazos fuertes, que más le podemos decir, (la estudiante pasa a dibujar el papa que se describe en la narración) E. la cara cuadrado, P. Muy bien, entonces vas a hacer un papa que tiene la cara cómo? E. cuadrada...	los gráficos valiéndose de las habilidades para el dibujo de una de sus estudiantes, de esta manera, va clarificando el texto descriptivo dentro de la narración a partir de una imagen.
Profesor OA. sesión de estimulación del recuerdo uno. Octubre 26 2015. Episodio 13 P. ahí hay dos cosas que pueden ser distintas, uno es la lectura en voz alta, entonces de acuerdo a recientes estudios, trabajos, se ha privilegiado la lectura en voz alta como una estrategia de animación y de gusto por la lectura, se dice que cuando uno manda a los estudiantes a leer solos en determinados momentos, pues la lecturas de ellos puede ser deficiente, incluso puede ser frustrante, el ejercicio de escuchar una lectura más o menos bien hecha y poderla seguir, tiene ese efecto de mostrar como lo agradable y lo bueno de la lectura, pienso también que cuando se hace ese ejercicio frecuentemente, esa lectura actúa como un modelo de lectura para ellos, cómo leer un punto, cómo pronunciar las palabras, es una estrategia tanto de motivación para que les guste leer, tanto como para que aprendan ciertas particularidades de la lectura mental como de la lectura en voz alta. ... Ahí se están trabajando esas dos cosas, el desarrollo de pensamiento y el seguimiento de instrucciones, y habilidades de lectura y motivación, es lo que creo que estoy haciendo ahí no sé si lo conseguí.	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor. En esta proceso de estimulación del recuerdo el profesor reconoce como relevante, no solo desde su experiencia, sino también desde diversas investigaciones realizadas en el ámbito, que el modelo de lectura representa un elemento que contribuye a fortalecer los procesos lectores de los estudiantes, por lo anterior lo aplica en sus clases.
Profesor OB. sesión de entrevista de historia de vida. Julio 17 2015. Episodio 14 P. Siempre busco es eso, cosas que tenga yo a la mano y que pueda descubrir, hacer, yo me valí, ahoritica para que escribieran y ya llevo como tres años, te lo tengo que mostrar, es trabajar el 3d y 3d es que vamos a hacer un cuentico, ...soy muy ágil con las manos y con la cabeza soy muy creativa, yo digo voy a hacer esto, se me ocurre hacer un muñequito y les digo, en el cuaderno de español, me van a hacer sillitas, les enseñe a hacer sillitas, les digo, me van a dibujar un ratón, un pollo, un pescado por ejemplo, lo colocan ahí en la otra hoja, y repito siempre uno de esos para que haya un hilo conductor porque siempre estoy buscando que ellos narren, que produzcan. Después les digo, van a buscar un sitio donde ven animales, pueden haber en el bosque, después les digo vamos a escribir una historia, entonces así surgen las historias, no son tan largas, son más bien cortas y más fáciles también de corregir para que ellos empiecen a utilizar los conectores.	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor. La profesora se encarga de mostrarles a los estudiantes las formas de realizar elementos gráficos para emplear en sus narraciones. Así, les enseña a construir elementos en 3D para plasmar las narraciones de forma atractiva para los niños.
Profesor OB. sesión de entrevista de historia de vida. Julio 17 2015. Episodio 16 P... me parece bien hartito que a los niños les toque escribir algo que ellos no quieran, es que el cuento les gusta y yo hago que les guste dentro del salón pero por ejemplo tiene que trabajar lo de la letra, que las letras que suben, que las que bajan, entonces a mí se me ocurrió, hay una señora afuera que vende libros, le dije présteme un libro de esos y es de plantas medicinales, le dije: "niños porque no escribimos cosas que nos pasan y que uno le pueda decir a la gente, juguemos al médico, pero con cosas	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor. la profesora menciona la importancia de escoger buenos modelos para presentarle a sus estudiantes, así mismo, los vincula desde la emoción y motivación de los niños no

medicinales”, entonces la yerba buena para que sirve, dibuje la yerba buena, escriba para que sirve y además consiga la yerba buena, y después, “niños yo tengo un dolor de estómago alguien sabe”, entonces yo utilizo eso, “profe me duele la cabeza”, “un momentico”, los chicos sacan la información y ahí es donde yo manejo lo de la letra.	solamente desde el ámbito académico.
Profesor OA. sesión de entrevista de historia de vida. Mayo 28 2015. Episodio 11 E. ¿Porque decidiste ser maestro, o cómo surge esa decisión de la docencia? P. Es muy complejo de responder, yo creo, pero, como es tan complejo uno no sabe por dónde empezar a responder, de tantas cosas que he pensado, pero hay una que me gusta mucho pensarla ahora, es que mi mama quería ser profesora, entonces mi mama fue mi primera maestra realmente, no solamente el trabajo de madre, sino el enseñarme las vocales, las letras, a leer, as escribir. Cuando yo ingrese a la escuela, yo ya sabía leer y escribir y eso me dio una gran ventaja, yo siento que en gran medida todo lo que he podido hacer en la literatura, en la pedagogía, en muchos campos, se debe al aventajamiento que me dio mi mamá, al cogerme como estudiante para, como se dice, para ejercer su vocación que tenía de ser profesora y no lo pudo hacer... me enseñó a mí muchísimas cosas, tanto así que cuando llegue a la escuela ya era un estudiante muy aventajado, mientras la profesora estaba enseñándole a los niños a leer y escribir yo me leí la cartilla completa, y eso también fue muy importante, yo cogí la cartilla Charry, y claro yo pase eso rápido, rápido y llegue al final y encontré un poco de poemas y cuentos y como no tenía más libros me leí y me leí infinitamente esos poemas y cuentos y fue como mi primer contacto sistemático con la literatura.	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor. La incidencia de un modelo visto desde la infancia que se convierte en un referente de valor relevante dentro de las opciones de vida del profesor en su aspecto profesional, así mismo, se puede destacar la importancia que presentó una cartilla de lectura para el profesor dentro de su labor no solo como docente sino también como escritor.
Profesor OA. sesión de entrevista de historia de vida. Mayo 28 2015. Episodio 14 E. ¿Empleas textos sugeridos por editoriales, de los que proponen las temáticas?. P. Pues, por lo que hemos estudiado los pedagogos, los profesores y esto, nos damos cuenta que ese saber que viene en los libros es un saber de tercera o cuarta categoría, digamos pocos libros de español tienen una obra literaria completa y esta mediada también por un enfoque por un gusto del que hizo el libro, digamos que está supeditando su propio enfoque y siendo un poco subalterno de quien hizo ese proyecto, entonces, me parece que uno como docente debe ser coherente con su enfoque, con sus saberes y crear sus propios materiales, sus propias estrategias.	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor. Se evidencia claramente la importancia que le asigna el profesor a la construcción de sus propios materiales, modelos de trabajo y demás, dentro de la coherencia que requiere su clase.
Profesor OB. sesión de estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015. Episodio 07 E. ¿Cómo escoges esos libros? P. yo tengo una señora que me trae cuentos y yo tengo muchos cuentos de torre amarilla, torre roja, por mis hijos, entonces como yo les leía mucho y me decía “mami, me mandaron leer un cuento me parece muy chévere”, yo leía en conjunto con ellos, además que cuando yo llegué aquí a Bogotá yo me metí a la biblioteca Rafael Pombo, yo hice unos talleres allá y había mucho libro y mi interés personal era que mi hija leyera mucho, entonces yo le llevaba muchos cuentos y ahí iba mirando lo que a ella le gustaba, lo que al niño le gustaba, y yo también agarraba cuentos de la biblioteca y me parecen bonitos y los otros lo que te digo, la señora que viene acá, afuera, yo le digo. Me gustaba leerles muchos cuentos infantiles de Jairo Aníbal Niño, me parece	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor. Relaciona la escogencia de los libros que emplea en su clase con parte de su proceso como acompañante en las labores académicas de sus hijos y desde sus intereses como lectora.

que eso potencia mucho, les recrea mucho la imaginación. Les leía muchísimo a él, pero empecé a mirar otros títulos que contaba primero con mi hijo, que tal te parece este libro, y luego lo leía y así iba acumulando literatura.	
---	--

Tabla 13. Episodios seleccionados asociados a los saberes académicos del profesor. Metáfora del modelo que construye.

El modelo se constituye en forjador de logros que primero se evidencian en otros para luego hacerlos parte de sí al comprenderlos y ponerlos en práctica, no necesariamente de la misma forma sino dando la posibilidad al estudiante de enriquecerlo con sus propias habilidades e intenciones comunicativas. Dentro de la metáfora del modelo que construye podemos evidenciar tres formas en las que se hace presente el modelo en la construcción del sentido de la noción narración, así, el modelo es materializado en los textos narrativos, en una imagen o en una persona como el profesor.

En el primer caso, el modelo materializado a partir del texto narrativo, los profesores al proponerlos, permitieron un acercamiento al texto que consideraban presentaba unas características propias de textos narrativos bien elaborados; se destaca que los profesores dan un lugar privilegiado al libro de texto literario, es así como este representa una voz clara para guiar los procesos narrativos de los estudiantes. Cabe resaltar que la escogencia de estos libros hace parte de un proceso riguroso, como se había mencionado anteriormente, donde la intención del profesor media, haciendo posible que los textos que llegan a sus clases realmente se constituyan en un elemento que aporta a su labor. En el caso del profesor Manuel, en el episodio 13 de la sesión de clase 4, explícitamente deja ver que considera de gran importancia dentro del proceso de enseñanza el libro, así, sus estudiantes logran reconocer el valor que éste tiene pues solicitan su lectura en cada uno de los espacios académicos.

En el segundo caso, el modelo materializado en las imágenes, la profesora Nancy hace uso del libro, destacando solamente las imágenes que se presentan el él con el fin de incitar a la construcción de narraciones a partir de ellas y de esta manera posibilitar que sus estudiantes logren reconocer la secuencia de una narración a partir de las imágenes que observan, además, le permite transmitirles la idea de que ellos pueden ser escritores, como lo vemos en la siguiente ilustración:

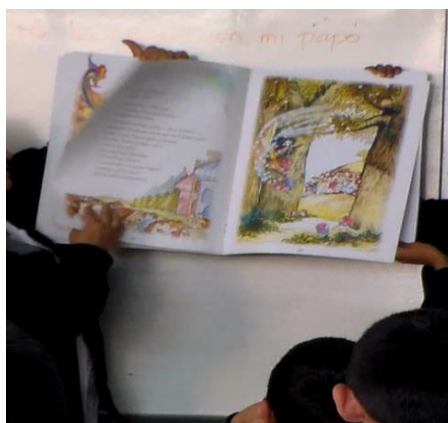


Tabla 14. OB. Imagen de la Sesión de clase 1.

Así mismo, las imágenes representan una posibilidad de aclarar o reforzar aspectos que los profesores consideran relevantes dentro de la enseñanza de la noción narración. Es así como a partir de un párrafo de una narración se logra realizar un dibujo, aclarando nociones asociadas a la narración tal como lo es la de descripción, como se observa en la ilustración 15 y en el episodio 12 de OB, sesión de clase 1. Además esto también es evidente en la elaboración de dibujos en 3D donde los estudiantes plasman los elementos de las narraciones que construyen como lo vemos el episodio 14 de la historia de vida de OB y en la ilustración 16:

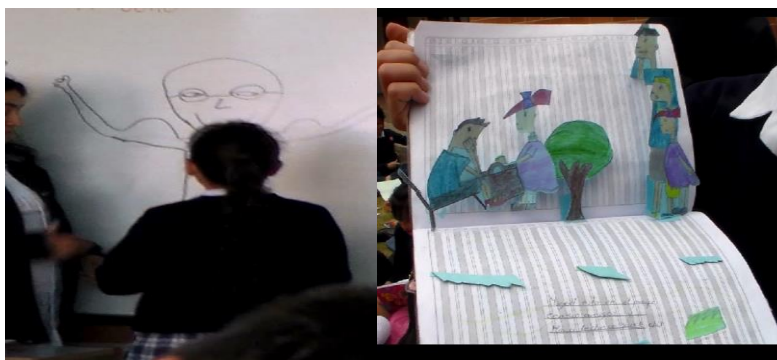


Tabla 15. ØB, imagen Sesión de clase 6

Tabla 16. ØB, imagen sesión de clase 1.

En el tercer caso, el modelo materializado en el profesor, representa aquel que perfecciona las habilidades que son consideradas relevantes dentro del proceso de enseñanza de la noción, la ortografía, la buena redacción y la adecuada acentuación, resultan nociones asociadas a la que nos encontramos investigando, “la narración”, y estas nociones en una solidaridad nocional como lo menciona Bachelard, (2009), complejizan el proceso dándole un rigor completamente coherente para explicarla, producirla, darle sentido en el entorno escolar. Esto es evidente en el episodio de ØA, sesión de clase 3, episodio 23, donde el profesor menciona claramente a sus estudiantes que deben prestar mucha atención al modelo ofrecido pues lograran determinar aspectos claves dentro de la lectura de las narraciones y su forma de leerlas.



Tabla 17. ØA, imagen de la sesión de clase 3

De esta manera el modelo resignifica, construye, da ejemplo, permite la corrección de aquellos aspectos que dentro del proceso de enseñanza de la noción narración han quedado pendientes.

A lo anterior se suma que los profesores presentan a sus estudiantes escritos que ellos mismos elaboran con el fin de que logren consolidar una forma de escritura lo más adecuada posible, así, por ejemplo, el profesor Manuel, escribe un comentario en el tablero acerca de uno de los cuentos que les ha leído a sus estudiantes, esto es visible en la sesión de clase 2, episodio 29, donde, de manera explícita, el profesor resalta a sus estudiantes la importancia de tener en cuenta el modelo que ha realizado en el tablero para que logren construir el propio y les sea mucho más sencillo este proceso, de esta manera refuerza el proceso de escritura frente a lo leído, lo vemos en la siguiente imagen:

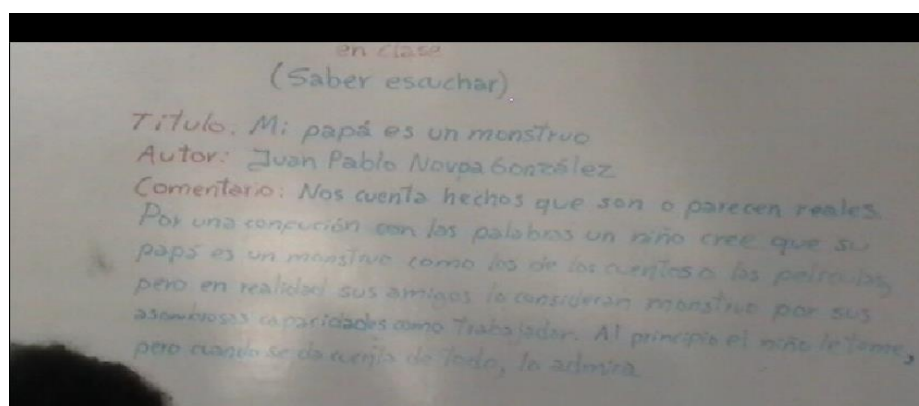


Tabla 18. OA, Sesión de clase 1. ((Saber escuchar) Título: Mi papá es un monstruo. Autor: Juan Pablo Novoa González. Comentario: Nos cuenta hechos que son o parecen reales. Por una confusión con las palabras un niño cree que su papá es un monstruo como los de los cuentos o las películas, pero en realidad sus amigos lo consideran monstruo por sus asombrosas capacidades como trabajador. Al principio el niño le teme, pero cuando se da cuenta de todo, lo admira.)

Como un aspecto relevante se destaca que en la sesión 1 de estimulación del recuerdo de OA, episodio 13 y en la entrevista de historia de vida episodio 14, el profesor evidencia claramente una postura académica frente a los libros empleados por él en su aula, haciendo énfasis en la

importancia de la coherencia que requiere el empleo de ciertos materiales que representaran los modelos para la enseñanza de la noción narración dentro del aula. El profesor resalta la importancia de poder construir sus propios materiales enmarcados desde su propio enfoque, de tal manera que le permitan construir el sentido que considera pertinente dentro del aula y que, de tomar materiales específicos que direccionen su actuar docente, le sería imposible de llevar a cabo; el seguir un texto que defina la noción de narración y pormenore las pautas y actividades a llevar a cabo por el profesor, restringe su proceso en el aula.

Lo anterior es de gran importancia dentro de esta investigación pues da cuenta de que el conocimiento del profesor asociado a la noción de narración atañe un conocimiento específico por parte del profesor, que construye con una intención enmarcada dentro de la enseñanza, no dentro de la disciplina; aunque se tomen elementos de ésta la intención es distinta y por ende el conocimiento que se construye entorno a las nociones escolares también lo es.

Han sido visibles las formas en las que los profesores han tomado diversos modelos tales como el libro, la imagen y ellos mismos, para conocer en un sentido de la noción con los estudiantes, un sentido que tiene que ver con la narración desde lo vivo, desde la emoción y desde lo contextual propio de cada una de sus aulas, tomando el tiempo de hacer revisiones de materiales como textos literarios con narrativas cercanas a las de los estudiantes e imágenes en secuencias para narrar historias, y de acciones que les permiten el desarrollo de esta intención dentro de la enseñanza.

Así mismo, cabe resaltar que dentro de los saberes académicos del profesor, específicamente dentro del modelo como constructor, la historia de vida de los profesores representa un elemento fundamental, en la medida en que las experiencias vividas frente a la labor docente y a algunas de sus prácticas tales como la lectura y la escritura, marcan su práctica

pedagógica y sus interacciones y sentidos dentro de la enseñanza, es así como decisiones importantes como el ser escritor o emprender una carrera docente, escoger materiales para sus clases, entre otros, tienen una fuerte conexión con las experiencias vividas, lo vemos claramente en la entrevista de historia de vida de ΘA , episodio 11:

...mi mama fue mi primera maestra realmente, no solamente el trabajo de madre, sino el enseñarme las vocales, las letras, a leer, a escribir. Cuando yo ingrese a la escuela, yo ya sabía leer y escribir y eso me dio una gran ventaja... yo cogí la cartilla Charry, y claro yo pase eso rápido, rápido y llegue al final y encontré un poco de poemas y cuentos y como no tenía más libros me leí y me leí infinitamente esos poemas y cuentos y fue como mi primer contacto sistemático con la literatura.

También lo vemos en la sesión de estimulación del recuerdo de ΘB , episodio 07,

... yo tengo muchos cuentos de torre amarilla, torre roja, por mis hijos, entonces como yo les leía mucho y me decían: “mami, me mandaron leer un cuento me parece muy chévere”, yo leía en conjunto con ellos... mi interés personal era que mi hija leyera mucho, entonces yo le llevaba muchos cuentos y ahí iba mirando lo que a ella le gustaba, lo que al niño le gustaba, y yo también agarraba cuentos de la biblioteca... Contaba primero con mi hijo, “que tal te parece este libro”, y luego lo leía y así iba acumulando literatura.

El modelo resulta fundamental en la enseñanza de la noción narración, donde representa una forma de acercarse a la noción y a su complejidad, se constituye en un aliado que representa el deber ser o mejor, la meta que se espera alcanzar, como un ideal que se forja no solamente desde los requerimientos externos, sino que va más allá, se constituye en el conacimiento de los sujetos partícipes en la enseñanza y de la noción narración, lo anterior en el desarrollo de las dinámicas de clase. Aquí es visible un sentido que es diferente al dado por las disciplinas, allí hay un conocimiento situado y que se explica en y desde la enseñanza, como lo menciona Perafán (2013), dadas desde el conacimiento, no desde la transmisión de contenidos de las disciplinas propiamente dichas.

3.1.3. La metáfora del libro como un tesoro.

Dentro de los saberes académicos encontramos, la metáfora que pone al *libro como un tesoro*, le asigna un valor de riqueza dentro de la enseñanza, el libro como un tesoro deja ver la importancia de la noción narración y de su compendio en la medida que representa un legado cultural que hace perpetuas las memorias de la humanidad, lo que ha ocurrido durante su historia. Por tanto, la noción de narración en la metáfora del libro como un tesoro, se entiende como la narración viva que guarda las memorias de la humanidad en la cual cada sujeto imprime su propia huella desde lo que narra.

Así mismo, representa la posibilidad de que los estudiantes construyan y reconstruyan sus historias de vida, experiencias y posibilidades, a partir de lo que narran partiendo de los textos literarios que leen en clase. Así mismo, presenta un carácter crítico, aquí vale mencionar la frase de George Santayana que reza “aquel que no conoce la historia, está condenado a repetirla”.

El tesoro hace el llamado a la asignación de valor necesaria para con el conocimiento y pone sobre la mesa la posibilidad de que los estudiantes no solo sean partícipes de dicho legado y riqueza a partir de las narraciones que leen o escuchan, sino también de que la alimenten por medio de sus propias narraciones.

Es así como el libro representa más allá de un material, una experiencia viva para los estudiantes, una posibilidad de conocer mundos distintos, formas diversas de escribir, de relatar diversos acontecimientos e historias, el libro, en este caso, tiene un papel protagónico dentro de los acercamientos a la lectura que pretenden realizar los profesores.

El libro representa un paso importante para que los estudiantes se motiven a la escritura, en palabras de la profesora Nancy, que “cada uno se vea como capaz de ser escritor”, episodio 01 - estimulación del recuerdo.

Los siguientes episodios dan cuenta de la metáfora del libro como un tesoro:

Episodios seleccionados asociados a los saberes académicos del profesor. La metáfora del libro como un tesoro.	
EPISODIO	COMENTARIO
Profesor OA. sesión de clase uno. Julio 08 2015. Episodio 33 E. ¿porque este libro está así? P. aquí nos hacen un llamado de atención para que ayudemos a cuidar los libros, tratémoslos bien, fíjense que estos libros son un verdadero tesoro, como propiedad colectiva, son de todos, pero si alguien los daña se está haciendo daño el mismo porque el libro es de él, pero a la vez le está haciendo daño a otros porque el libro también está para el uso de otros estudiantes.	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor. Resalta la importancia de los libros asignándoles una categoría de valor al conocimiento que en ellos se plasma.
Profesor OA. sesión de clase tres. Julio 15 2015. Episodio 22 P. bien. Nos encontramos entonces con Lucia Vanegas, una niña que nos dice, ahí en su biografía, que para ella escribir es una de las cosas más fantásticas, dice, que es una obra donde se vale soñar y vivir y ella usa una idea bien interesante, quiero que la piensen porque la han dicho otros escritores no solo esta escritora niña, sino escritores también adultos y de otros países y de otros idiomas, han tenido la idea que entre todos los seres humanos que han escrito obras literarias han hecho como una sola obra gigantesca pues que sería la colección de todos los cuentos, poemas, novelas, pero como si fuera una sola cosa, como que el primer escritor que comenzó hace centenares de años antes de cristo, puso la palabra en un poema o en un cuento, otro siguió, otro siguió, otro siguió y entre todo los humanos y humanas, escritores, escritoras, han creado como una gran obra literaria que es como la cultura de la humanidad, interesante pensar eso.	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor. Hace referencia al valor del conocimiento y a la forma en la que la humanidad ha logrado reunirlo como un gran libro, dentro del cual cada ser humano hace su aporte desde lo que construye a partir de la escritura.
Profesor OA. sesión de estimulación del recuerdo 2. Noviembre 15 2015. Episodio 04,05,06,07 E. ¿De dónde viene la idea del estudiante y la escritura del libro como tesoro? P. Está en un poema, creo que de World Widman, no lo recuerdo bien, pero hago referencia a que es relativamente frecuente que hayan personas que han expresado eso, recuerdo ese poema que dice como que entre todos escribimos un gran poema y que algo interesante es ser consiente de colaborar, aunque sea con un verso, de ese poema. Les estaba tratando de	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor. Relaciona el texto con el compendio cultural de la humanidad, así mismo, percibe como importante que los estudiantes desarrollen estos dos procesos en la medida en que, considera, les permitirán ser

hacer entender a ellos que es como algo de la cultura, que formamos parte de esa cultura y algo tenemos que decir frente a esa cultura a la que pertenecemos... E. ¿Podríamos decir que tu estas invitando a los niños a que también pongan allí su huella?. P. si claro. Mira que estábamos en una parte donde se está trabajando la producción escrita, me interesa, no sé si se haga evidente ahí o en parte del proceso, pero me interesa como que los niños escriban más allá de cumplir un deber o de hacer una tarea por una motivación mayor, que es pertenecer a una cultura letrada, parte de una sociedad de la que se lee y se escribe, tengo ese pensamiento y a veces lo expongo directamente a ellos y a veces simplemente esta, es eso, repito, estamos escribiendo no simplemente porque toca hacer una tarea, toca sacar una nota, sino porque formamos parte de una cultura en la que se lee y se escribe. E. ¿Porque sería importante que ellos pongan su huella, de no hacerlo cual sería la consecuencia?. P. estamos en una cultura que es letrada, está hecha a partir de lectura y escritura, si tú ves la constitución de un país es un texto y saber interpretar eso es la posibilidad de ser mejor o peor ciudadano. La comunicación tanto oral como escrita, forma parte de algo esencial para las relaciones humanas, para disfrutar la vida incluso se requiere de un mayor nivel de comprensión de los hechos y de leer en textos y de leer las situaciones y todas estas cosas, entonces pienso que si es vital la lectura y la escritura más allá de la escuela y es una preocupación que he tenido siempre y es que el hecho de leer y escribir, por la manera como lo trabajamos y lo enseñamos queda atrapado en la escuela, ...Como una herramienta de inserción social.	personas mucho más preparadas para asumir y desarrollarse dentro de la sociedad en la que se encuentran.
Profesor ØB. Estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015. Episodio 10, 11. P. Es decir, este es un texto descriptivo pero yo estoy conociendo mucho a los estudiantes, es donde empiezo a tener una relación más cercana con ellos, porque así como muchos dicen “mi papá me quiere, me consiente, me saca a pasear”, también ellos dicen “yo tengo un papa que se la pasa tomando, él no me da tiempo” ese tipo de texto que ellos plasman, logra el objetivo de ser descriptivo pero también logra desahogar y uno conocer más de cerca la cotidianidad de los niños. - ¿El texto logra plasmar una realidad? P. claro, es que ellos están dibujando su realidad ahí, porque cuando yo les digo, no les estoy diciendo a toda hora dibuje a su papa... están plasmando esa realidad y esto acerca más al profesor al estudiante y uno empieza a ser más consiente de esa realidad y a poder ser más humano con el estudiante, porque muchas veces uno generaliza y la tarea pero que hay dentro de esa tarea, es sensibilizarnos realmente con los chicos. Yo tengo una muy buena relación con ellos es por eso, porque conozco de cerca la realidad y ya leyendo cada uno de esos, ahí la nota no importa, yo incluso miro mala ortografía, cosas que hay que mejorar y se los digo, hay la retroalimentación, pero le resalto lo chévere como escribe y después con el niño solito empiezo a hablarle, con el director de curso, le hablo a la orientadora. Muchas de las cosas que yo sé de ellos y que nos acercan es esa realidad.	Episodio asociado a los saberes académicos del profesor. Relaciona las actividades que realiza entorno a la lectura de un libro con la importancia de tener conexión con el contexto de los estudiantes y sus vivencias con el fin de acercarse más a ellos y trascender en un sentido desde lo humano todo dentro de la enseñanza de la noción.

Tabla 19. Episodios seleccionados asociados a los saberes académicos del profesor. La metáfora del libro como un tesoro.

Pensar la narración como un legado cultural, asigna a la noción un carácter muy importante dentro del contexto escolar, permite hacer visible que esta noción no es nueva, sino que ha tenido relevancia a nivel cultural desde hace mucho tiempo, constituyéndola en una de las nociones más importantes dentro del contexto escolar y muy estructurada en cuanto a su enseñanza en el aula.

Como se menciona en el episodio 33 de ΘA , sesión de clase uno, el libro representa “un tesoro” del cual, como seres humanos partícipes de la cultura, podemos disponer solo con el acercamiento a él, es así, como los profesores encuentran en el libro una forma de acercar a las riquezas culturales o legado cultural narrado en cada una de sus páginas, intentan participar dicho legado, invitan a la producción de narraciones propias en la medida en que consideran a sus estudiantes potenciales escritores; por lo anterior aquello que se lee se constituye también en un pretexto para escribir como se puede observar en el episodio 11 de ΘB , estimulación del recuerdo, donde Nancy claramente explica que se pueden narrar las vivencias que se tienen aun las que no son positivas para el sujeto que narra y esto representa una forma de dar a conocer a otros lo que sucede en el interior de cada uno.

Es evidente que hay allí un sentido direccionado a que los estudiantes en sus narraciones, como lo menciona Nancy: “lleguen a lograr un propio estilo, como imprimiéndole el sello personal”, episodio 38, estimulación del recuerdo.

De lo anterior, también es evidencia el episodio 22 de ΘA , sesión de clase tres, pues deja ver que no solamente dentro del contexto escolar se está pensando la narración y su relevancia para la humanidad en la preservación de la cultura, otras personas, como World Widman, escritor mencionado por el profesor Manuel, desde otras miradas, también le han asignado este valor, tanto como para hablar de la metáfora del libro como un “verdadero tesoro” de la humanidad. Así, libros como el que aparece en la ilustración 20, representan una oportunidad de acercamiento a la lectura

y la escritura, al reconocimiento de un legado que se narró, se narra y se narrará en la medida en que se comparte, que es finalmente la intención presente en esta metáfora.



Tabla 20. OA, imagen de la Sesión de clase 3.

Es de tener en cuenta que el sentido presente aquí no hace referencia a la reproducción de contenidos de los textos literarios, no se trata de encontrar las partes de las narraciones y repetirlas de manera memorística, desde la base de la transposición didáctica, los profesores encuentran en las narraciones una posibilidad que jalona la escritura y lectura en sus estudiantes, permitiéndoles, desde la motivación, asumirse como escritores con las habilidades necesarias para ello y desde un sentido de la transformación humana, en cuanto, a partir de lo mencionado por los profesores, las narraciones se constituyen en un proceso garante de libertades como seres humanos, de apertura de pensamiento y traspaso de fronteras culturales, que le permiten a sus estudiantes visualizarse de múltiples formas, más allá de las posibles dificultades que se les puedan presentar dentro de la sociedad en la que necesariamente participan. Allí, hay todo un sentido desde la participación y la reflexión metacognitiva que los profesores intentan construir con sus estudiantes, pues cuando se es capaz de narrar lo que se siente y se vive, y reconocer en ello un proceso propio; con dificultades,

errores y potencialidades, se pueden establecer procesos relacionados con la mirada de sí mismo que permite avanzar en la construcción como ser humano.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta como fundamental, dentro de los análisis realizados, un sentido que hace referencia a la narración como un instrumento que posibilita que los profesores se acerquen a la realidad y vivencias de sus estudiantes, es así como por ejemplo en los episodios 10 y 11 de *ΘΒ*, sesión de estimulación del recuerdo, podemos reflexionar sobre cómo el libro se percibe como un potenciador de la narración, un detonante para que los estudiantes, a partir de lo que leen, puedan hacer procesos de escritura referentes a sus experiencias; en este caso, la profesora Nancy emplea el libro “Cómo domesticar a mis padres”, como potenciador para que los estudiantes relaten su sentir frente a lo que significa “domesticar” a su papa y/o a su mamá, así, este proceso se convierte en un espacio donde los niños, a partir de lo que narran, dejan ver sus deseos de cuidado o rabia para con sus padres, insumo que es utilizado por la profesora para conocer mucho más a sus estudiantes y hacer un acercamiento desde lo emocional con ellos, potenciando sus procesos y reflexionando sobre sus posibilidades.

Podemos, a partir de lo anterior, clarificar que los profesores buscan trascender con el estudiante en un sentido desde la transformación de realidades y potenciación de sus procesos como seres humanos dentro de la sociedad en la que se encuentran, esto, a partir de la enseñanza de la noción de narración.

Las clases son entonces la oportunidad de vivenciar formas alternativas de estar en el mundo, de interactuar con el conocimiento y plasmar todo ello dentro del legado cultural a partir de lo que se narra. Es así como se reitera la postura de que la narración es viva en la medida en que parte de la experiencia del sujeto, cuenta lo pasado y proyecta lo que puede pasar, genera

conciencia de sí, lo anterior es recopilado en cada una de las páginas que se escriben en los libros, algunas de ellas puestas a merced de pocos otras a merced de muchos.

La narración presenta un sentido y una intencionalidad en el momento de la enseñanza por parte del profesor, es una construcción conjunta, un conacimiento que permite develar la construcción de un conocimiento particular que se vale de la metáfora del libro como un tesoro para explicar la importancia del narrar, la cual explica la noción de narración como una construcción realizada por los sujetos con los sujetos y que parte de sus propias experiencias.

3.2. Saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico la práctica profesional, asociados a la noción escolar narración.

Es importante destacar que los saberes basados en la experiencia del profesor tienen como estatuto epistemológico la práctica profesional, esta, como lo mencionan Elbaz (1983), Donald Schön (1992), Wilfred Carr (2002) y Stephen Kemmis (2002)¹⁵ presenta un valor, significación y sentido que no son evidentes, se construyen, la práctica representa dentro del profesional, en este caso el profesor, la apertura a la construcción de conocimiento desde la acción permitiéndole tomar decisiones, construir sus propias estrategias y rutinas de acción, se podría plantear que es la práctica aquella que permite al profesional afinar sus acciones, lo que denomina Shon, una “práctica reflexiva de la acción”. Elbaz (1983) plantea que el saber práctico presenta unas particularidades tales como el conocimiento de sí mismo, del medio de enseñanza, de la materia, del desarrollo del currículo, de la instrucción; tiene unas orientaciones que son la forma en la que

¹⁵ Reflexiones planteadas en el prólogo del libro “una teoría para la educación” de Carr Wilfred.

el conocimiento práctico se organiza; posee una estructura interna con unos procesos de reflexión del docente (reglas de conducta, principios práctico e imágenes) y por último unos estilos cognitivos de los docentes diferentes para cada uno. Así, la práctica del profesor lejos de ser fortuita o presentarse desorganizada, tiene una coherencia y complejidad que requiere ser reconocida. Es importante resaltar que la práctica profesional no se constituye como fuente única dentro de la construcción del conocimiento del profesor, se presenta como el estatuto epistemológico fundante de uno de sus cuatro saberes que corresponde a los saberes basados en la experiencia, pues el conocimiento del profesor se construye también en los tres saberes restantes y sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes dada la complejidad y polifonía de dicho conocimiento.

Dentro de los saberes basados en la experiencia, los profesores Manuel y Nancy, desde su práctica profesional como estatuto epistemológico, han consolidado sentidos relevantes visibles en el proceso de enseñanza de la noción narración, en esta investigación se identificaron tres que se caracterizaran a continuación, siendo estos, 1) metáfora del ser humano en construcción, 2) metáfora de la educación como transformadora y libertaria y, 3) metáfora de los ejemplos como portadores de sentido de la enseñanza; dentro de estos sentidos se encontraron alusiones referentes al respeto por la cultura y el rol de los estudiantes dentro del proceso educativo.

3.2.1. Metáfora del ser humano en construcción.

Los profesores Manuel y Nancy, desde sus aulas de clase, construyen con sus estudiantes un sentido que se refiere al ser humano como inacabado, en construcción desde las diversas

dinámicas en las que participa. Así, es frecuente que en sus clases, en el caso del profesor Manuel, se tome un tiempo considerable para hablar de temas relacionados con dicha construcción, pues representa un aporte para con sus estudiantes realizado a partir la narración de sus experiencias de vida y profesionales. En el caso de la profesora Nancy, de forma implícita en sus actividades, este sentido se hace presente y cobra gran relevancia pues representa una forma de conocer a sus estudiantes y poner sus acciones, como profesora, en favor de la construcción de seres humanos consientes de sí y de sus dinámicas.

Lo anterior es evidente en los episodios que se muestran a continuación, donde los profesores, desde diversos procesos, relacionan la necesidad de que el sentido del ser humano en construcción se vea reflejado en sus clases:

Episodios seleccionados asociados a los saberes basados en la experiencia. Metáfora del ser humano en construcción.	
EPISODIO	COMENTARIO
Profesor OA. Sesión de clase 2. Julio 08 2015. Episodio 11 P... Pero les decía, estamos iniciando un tercer periodo, es la segunda mitad del año, los seres humanos tenemos una cosa maravillosa y es que somos capaces de ser dueños de nuestro propio destino y de construimos como personas, doy el ejemplo con los animales, ... tienen una limitación comparados con nosotros, y es que la mayoría de los animales no desarrollan una identidad propia, digamos que existen solo una manera de ser tigre y todos los tigres hacen más o menos lo mismo, existe una manera der ser pájaros una manera de ser mariposa, y mariposas y pájaros, ... en cambio cada ser humano tiene la capacidad de construirse a sí mismo de una manera distinta y uno ve a las personas y la gran mayoría tiene comportamientos distintos a los de los demás, casi que es, o no casi, podemos afirmarlo, cada persona es única en su manera de estar en el mundo, en su manera de pensar, en sus gustos, y eso nos permite ser tan flexibles en la manera como nos construimos, nos permite tomar decisiones y no seguir siendo siempre los mismos y hay personas que cambian de un momento a otro, a veces por cosas traumáticas, ...	Episodio asociado a los saberes basados en la experiencia. El profesor resalta la cualidad del ser humano como ser inacabado y con posibilidades de cada día ser mejor y transformarse para su beneficio.
Profesor OA. Sesión de clase 2. Julio 08 2015. Episodio 08	Episodio asociado a los saberes basados en la experiencia. El profesor describe a sus estudiantes la importancia del rol que están

P. me alegra muchísimo que nos volvamos a encontrar, ya ustedes saben mi pensamiento sobre lo que sucede en las clases, lo que sucede en los colegios... sobre lo que significa para mi encontrarme con ustedes, más allá de ser mi profesión, de ser el oficio que ejerzo para ganarme la vida yo tengo mucha fe en lo que ocurre aquí, que nos podamos encontrar, compartir conocimiento, ejercitar nuestras capacidades me parece fabuloso porque es la oportunidad como el pensamiento de ustedes crece, la inteligencia crece, desarrollan habilidades de toda índole, quiero decir de toda clase de habilidades, lo cual es importantísimo, yo creo que en algún momento les plantee a ustedes si pensamos que por una generación, ...desapareciera la educación, desaparecieran los colegios, nadie le enseñara nada a nadie, la humanidad retrocedería por allá a la época de las cavernas, es gracias a la educación, a encuentros como este que estamos protagonizando en este momento, es que los de la generación mayor podemos entregarle a los de la generación que viene como el relevo o la bandera, las herramientas para que la humanidad continúe como va, ... Entonces quiero, mi objetivo en este momento es que ustedes se sientan bien como estudiantes, siéntanse orgullosos de ser estudiantes porque es una etapa bonita de la vida en que la mente está abierta, esta despierta para captar, para aprender, para volverse uno lo más sabio posible...	llevando a cabo dentro del colegio como estudiantes, posibilita un espacio de comprensión de aspectos que considera que no son obvios y que son relevantes de su formación humana.
Profesor OA. Sesión de estimulación del recuerdo 2. Noviembre 15 2015. Episodio 10, 11 P. ... creo que tengo un interés permanente en la formación humana, de hecho me tomo muy en serio eso de ser de humanidades y siento que las humanidades como disciplina, como campo de conocimiento en la escuela tiene que ver con la formación personal, entonces en algunos momentos, siento el llamado a hacer ese tipo de reflexiones y ayudarle a los niños a comprender los momentos que están viviendo y tratar de llevarlos una reflexión como hacia lo formación humana, a veces lo digo abiertamente, de pronto no estos cursos en cursos superiores, algo que creo y es que vale más una persona que no tenga muchos conocimientos científicos pero que sepa ser un buen ser humano, a alguien, un científico un gran pensador y conocedor de todas las respuesta a todas las preguntas, pero que sea un mal ser humano, entonces siempre que hay una oportunidad yo voy reflexionando, comentando, haciendo preguntas, que tengan que ver con esa formación humana. E. y ... ¿tú lo hablas desde tu experiencia como ser humano? P. yo creo que sí, de hecho digamos que esas cosas que yo estoy diciendo para ellos, digamos que las creo yo, no estoy recitando una lección o tratando de manipularlos para que se comporten de tal o cual manera, sino estoy compartiéndoles algo en lo que yo creo.	Episodio asociado a los saberes basados en la experiencia. El profesor explica la razón por la cual introduce este tipo de reflexiones en su aula y la importancia que tiene para él desde su misma postura como ser humano.
Profesor OA. Sesión de estimulación del recuerdo 2. Noviembre 15 2015. Episodio 24 E. Hay unos apartados donde tú hablas sobre el significado de ser estudiante, ¿tiene que ver con la construcción integral del ser humano y con todo lo que hemos tratado? P. Si, son cosas que por lo regular no se enseñan porque se dan como obvias, se dan por hechas, como que el estudiante sabe su roll y yo encuentro, por experiencia, que es bueno que haya una reflexión sobre ese roll, que significa ser estudiante y si soy estudiante como actúo con relación a eso que se espera de mí o que yo espero de mí mismo. Dentro del ámbito de la comprensión, que es como mi eje principal que impregna todas las acciones, eso de la comprensión, estaría en una parte que es la comprensión del propio	Episodio asociado al os saberes basados en la experiencia. El profesor explica la importancia de realizar espacios de reflexión con los estudiantes sobre aspectos que se consideran por entendidos pero que para los estudiantes en muchas ocasiones no lo son, y que representan elemento

ser, yo soy estudiante en este momento, que significa eso para la familia, para los padres, y para mí mismo y me parece que eso los dispone un poco mejor a actuar como estudiantes si hay una toma de conciencia sobre eso, entonces por eso insisto muchas veces en llamar la atención sobre eso, que significa ser estudiante, para que estamos aquí, que hace un estudiante.	fundamental dentro de su formación.
Profesor ΘB. Sesión de estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015. Episodio 10 P. Es decir, este es un texto descriptivo pero yo estoy conociendo mucho a los estudiantes, es donde empiezo a tener una relación más cercana con ellos, porque así como muchos dicen “mi papá me quiere, me consciente, me saca a pasear”, también ellos dicen “yo tengo un papa que se la pasa tomando, él no me da tiempo” ese tipo de texto que ellos plasman, logra el objetivo de ser descriptivo pero también logra desahogar y uno conocer más de cerca la cotidianidad de los niños.	Episodio asociado a los saberes basados en la experiencia. La profesora reflexiona sobre la importancia la escritura de narraciones desde sus propias vivencias como mecanismo de desahogo del estudiante.
Profesor ΘB. Sesión de estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015. Episodio 36 (Observa en el video a una estudiante en particular) P. Yo te puedo decir, mira a esta niña le paso esto y lo otro, pero todo es a través de los textos, de las actividades y de lo que yo logro saber de ellos.	Episodio asociado al os saberes basados en la experiencia. La profesora explica lo que logra conocer de sus estudiantes a partir de lo que escriben

Tabla 21. Episodios seleccionados asociados a los saberes basados en la experiencia. Metáfora del ser humano en construcción.

Podemos observar en los episodios de ΘA, clase 2, episodio 08 y 11, la importancia que tiene la reflexión frente al ser humano en construcción, el profesor Manuel destaca como un gran privilegio la capacidad que tiene el ser humano para construirse y transformarse según las decisiones que toma y la postura frente al mundo que asume. En este sentido no es ligero afirmar que uno de los aspectos que considera más relevante dentro de su práctica es precisamente contribuir al desarrollo de dicho ser humano desde los espacios académicos que ofrece, por lo anterior, no son ligeras sus intervenciones relacionadas con el tema y representan parte fundamental de sus disertaciones con los estudiantes, en ellas, se encuentra explícita la idea de un ser humano que participa de procesos de formación desde el rol de ser estudiante, y esta categoría presenta toda una carga de responsabilidad social por parte de él como profesor y por parte de los estudiantes como personas en construcción. Estas reflexiones el profesor las realiza mediante

narraciones de sus propias experiencias de vida, en ellas, hay implícita una intención de compartir parte de su construcción como ser humano siendo la narración el mecanismo empleado para ello, es así como les cuenta a sus estudiantes experiencias vividas que le han marcado o le han permitido construirse como persona, así:

... A mí me paso en los trece, catorce, quince años tenía un diario en una libretica, y hace poco encontré esa libretica y saben que paso?, me acorde de cosas que ya me había olvidado, entonces por ejemplo no me acordaba los nombres de algunos de los compañeros del bachillerato y hasta se me había olvidado el nombre de un profesor y al leer el diario me acorde de nombres de mis compañeros, de mi profesor, de anécdotas que pase con ellos, fue como recuperar la memoria, pero algo más interesante que me pasó, Daza, imagínate que al leer lo que escribí cuando tenía catorce años, pues me di cuenta ahora, ya a esta edad, como pensaba yo a esa edad, que sentía, cuales eran mis alegrías mis miedos y fue interesante y me ha servido para conocerme mejor como persona. (0A Episodio 30 de la clase 3, 15 de Julio de 2015).

Es decir, la noción de narración desde la metáfora *del ser humano en construcción*, se asume con un acto de construcción y deconstrucción de la subjetividad, en tanto dicho proceso conduce hacia estados de realización del ser, en este caso, de constituirse como persona que transforma realidades, que se emancipa desde la crítica y la reflexión a partir de lo que narra.

El profesor trae de su pasado una historia que narra a sus estudiantes con el fin de lograr que ellos se motiven a escribir lo que ocurre en sus vidas, además, impregna su narración con un tinte de nostalgia frente a la persona que era y que se ha venido transformando a través del tiempo a partir de las experiencias que ha vivido, en sus palabras este proceso le permitió “conocerse mejor”, a partir de su narrativa el profesor comparte su sentir frente a su transformación.

Otro fragmento que da cuenta de la importancia de narrar en la construcción del ser humano es el siguiente:

... Ayer vino un estudiante de otro curso a renunciar al colegio porque está repitiendo año y va perdiendo otra vez el año entonces la decisión que tomaron con su familia es que va a validar, el muchacho hizo algo que no hacen todos los estudiantes que se van a ir, me pareció algo chévere, me gustó eso, vino a despedirse de los compañeros del salón, a pesar que son sus compañeros nuevos, porque los compañeros de él del año pasado todos están en el curso siguiente, vino y les habló, y hasta lloro, y no le dio pena llorar, como a

muchos hombres modernos contemporáneos ... les dijo: “miren, yo vengo a despedirme, les agradezco lo que ustedes han hecho por mí, lo que hemos compartido, también les pidió perdón por los males que yo les haya hecho, de pronto he sido brusco con algunos de ustedes”, tuvo ese valor, y trato de darles como una lección, eso fue lo más bonito que me pareció, ... el mensaje que les dejó a los compañeros fue increíble. Yo sentí que él les estaba dando una enseñanza mucho más grande y mucho más profunda que muchas que yo les había dado a esos niños de ese curso.... (ΘA Episodio 09 de la clase 2, 08 de Julio de 2015).

Es visible como las experiencias que vive el profesor dentro de su práctica docente marcan sus discursos y se constituyen en un recurso fundamental para su proceso de enseñanza, allí, la narración del evento vivido en el aula se convierte en un dispositivo que le permite acercarse a sus estudiantes dentro del sentido de la construcción de sí.

El profesor Manuel hace referencia a la promoción de la comprensión como forma de contribuir a la construcción del ser humano, así, la comprensión representa un garante en el proceso en la medida en que los estudiantes no realizan las actividades por obligación sino porque las consideran relevantes dentro de su formación como seres humanos partícipes de una sociedad, el profesor comparte lo que cree como persona, no se trata de un recital de aspectos lejanos a sus propia vida, por lo tanto lo que narra es lo que ha logrado construir como persona, desde el rol de estudiante, de profesor, u otros; esto se evidencia en los episodios 10, 11 y 24 de la estimulación del recuerdo 2, en sus propias palabras:

“No estoy recitando una lección o tratando de manipularlos para que se comporten de tal o cual manera, sino estoy compartiéndoles algo en lo que yo creo”. Sesión de estimulación del recuerdo 2, episodio 11. Noviembre 15 2015.

De esta manera, la experiencia dentro de su profesión se constituye en un elemento fundamental dentro de las dinámicas de sus clases, dando cuenta de que es la práctica profesional, como estatuto epistemológico fundante, la que da cuerpo a ciertas dinámicas en la enseñanza de la noción narración. El profesor narra a sus estudiantes parte de sus construcciones y las reformula dentro de la práctica misma, en la medida en que reflexiona sobre lo que ocurre en sus clases, es

un claro ejemplo cuando el profesor Manuel pregunta a la entrevistadora sobre si considera pertinentes estas disertaciones con sus estudiantes:

P. ¿Tú crees que ese discurso es muy pesado para ellos?

-E. yo te voy a preguntar eso mismo.

P. Antes de que me respondas la pregunta te respondo la tuya, creo que tengo un interés permanente en la formación humana... Sesión de estimulación del recuerdo 2, episodio 10.

El sentido del ser humano en construcción se presenta de manera implícita en la práctica de la profesora Nancy, en la medida en que, desde las reflexiones logradas en el proceso de estimulación del recuerdo, considera relevante que los procesos realizados en el aula, de manera especial el ejercicio de redacciones de narraciones de los estudiantes desde sus experiencias, representan un elemento fundamental en el manejo de las emociones y reconocimiento de ellas por parte de los estudiantes, así, la narración hace parte de la construcción del ser humano y se constituye en una forma de reconocimiento de sí. Esto se puede observar en los episodios 10 y 36 de la estimulación del recuerdo de la profesora, donde destaca la importancia que tiene para ella conocer a sus estudiantes, sus problemáticas y núcleos familiares a partir de lo que escriben en sus narraciones, con la finalidad de contribuir a potenciarlos desde sus habilidades y reconocer en ellos la diferencia desde la comprensión para no generalizar; la profesora Nancy identifica el rol que ella desempeña dentro del proceso de construcción de ser humano al interior de la escuela. En conversaciones presentes durante la investigación, la profesora Nancy manifestó su gran interés por contribuir a comprender a sus estudiantes desde su contexto más no a etiquetarlos por los problemas que presentan dentro del colegio, desde su experiencia plantea que los niños necesitan de quien les escuche, sin juzgarlos y les muestre diversas formas “alternativas” de estar en el

mundo, hablando desde un lenguaje de la posibilidad y es precisamente la narración una de las formas más exitosas con la que ella ha logrado dicha intención.

3.2.2. **Metáfora de la educación como transformadora y libertaria.**

Dentro de los sentidos encontrados en los saberes basados en la experiencia de los profesores Manuel y Nancy asociados a la noción narración, está el relacionado con la educación que transforma, que permite dar una respuesta a la forma en la que los seres humanos construimos y reconstruimos nuestras formas de ser y actuar en el mundo. Lo anterior en coherencia con planteamientos discutidos a nivel mundial como lo son el informe “La educación encierra un tesoro” de la UNESCO encabezado por Jacques Delors (1996), donde se reconoce en la educación un valor relevante en la medida en que permite realizar lo que se ha proyectado para el siglo XXI, presentando “la educación como una de las llaves de acceso al siglo XXI... que responde al reto de un mundo que cambia rápidamente” (1996) Pág. 16.

Así, la educación y todo lo que en ella se desarrolla estaría aportando a la construcción del ser humano, en este caso, el estudiante, pero no se trata de cualquier construcción, se trata de un ser humano que es capaz de transformarse desde posturas críticas; todo lo que permea la escuela y por supuesto las nociones que en ella se desarrollan, de manera especial la narración, se constituyen en elementos de la transformación y libertad como lo refiere la presente metáfora que pone a la “*educación como libertaria y transformadora*”. De tal forma la noción de narración en el marco de esta metáfora se entiende como un acto de liberación y posicionamiento crítico respecto de los sujetos frente a sus experiencias.

Es precisamente desde la práctica profesional como estatuto epistemológico de los saberes basados en la experiencia, desde donde los profesores han construido este sentido, que imprime la necesidad del planteamiento de actividades que permitan a sus estudiantes fortalecer habilidades que son consideradas relevantes dentro de su desarrollo en la sociedad.

Los siguientes episodios permiten observar y caracterizar el presente sentido dentro de las clases de los profesores y dentro de sus reflexiones personales sobre ellas:

Episodios seleccionados asociados a los saberes basados en la experiencia. Metáfora de la educación como transformadora y libertaria.	
EPISODIO	COMENTARIO
Profesor OA. Sesión de clase 1. Julio 08 2015. Episodio 15 P ... ser estudiante vale la pena, estar apropiándose de conocimientos, estar desarrollando la inteligencia, es algo que toda persona necesita para poder vivir bien. ¿Si les comente ayer algo sobre eso?, hay personas que van a contradecir eso, pero no se dejen despistar, de verdad lo que tu hagas con tu vida, el puesto que vayas a ocupar en esta sociedad, el tipo de trabajo que puedas tener va depender mucho de la inteligencia que desarrolles, del grado de estudio que tengas, de los títulos que puedas obtener profesionalmente, entonces, estar aquí en un colegio y estar aprendiendo es una gran oportunidad y un gran orgullo, entonces por esa dignidad de ser estudiante, por ese orgullo de ser estudiante, a uno le toca renunciar a ciertas cosas...	Episodio asociado a los saberes basados en la experiencia. El profesor da a conocer a sus estudiantes su reflexión frente a la importancia de la educación en la apertura de oportunidades dentro de la sociedad y desde la transformación del ser humano.
Profesor OA. Sesión de clase 2. Julio 08 2015. Episodio 08 P ... para nosotros es muy claro, una persona entre más inteligencia, entre más capacidades, entre más conocimiento tiene, mayor posibilidad tienen de llegar a donde quiere estar la persona, eso va a sonar muy obvio pero así son todas las verdades que son muy obvias, la persona que menos estudio tiene no tiene tanta capacidad para decidir en qué quiere trabajar, cuanto quiere ganar, en qué lugar de la sociedad quiere estar, sino que le toca aceptar lo que le digan, lo que lo pongan a hacer, ¿cierto?, entonces uno tiene que, así sea muy joven, así sea uno una persona chévere que le gusta el juego y esas cosas, de todos modos tienen que en algún momento ponerse un poquito serio y decir ¡oiga! ¿para que me sirve ser estudiante? Y valorar esa oportunidad de tener unos profesores, de tener un colegio y aprovecharlos sobre todo.	Episodio asociado a los saberes basados en la experiencia. El profesor reflexiona con sus estudiantes frente al valor de la educación y lo que con ella se logra.
Profesor OA. Sesión de clase 4. Julio 15 2015. Episodio 11	Episodio asociado a los saberes basados en la experiencia. El profesor muestra cuatro elementos,

P. El cuarto proceso, ya mencioné, es escuchar, mencione hablar, mencione leer, el cuarto proceso es la escritura, vean ustedes, solo un ejemplo, no se si ya lo había dicho antes, de cómo la escritura hace mejores ciudadanos o permite un mejor ejercicio de la ciudadanía, un derecho de petición, cuando algunos de ustedes, alguien de su familia, en una eps le niegan un tratamiento, le niegan un medicamento, no le dan la cita en los plazos estipulados, puede redactar una carta en forma de derecho de petición y obligar a la eps a que le responda por ese tratamiento, ese medicamento o esa cita que le están negando, pues una persona que sabe escribir fácilmente hace un derecho de petición, con su ortografía correcta, con las palabras que deben ser para que le entiendan y le respondan, pero una persona que no, muchas veces, se presenta en Colombia, le toca pagar un abogado, para que le redacte un derecho de petición cuando cualquier persona, yo creo que desde grado octavo, noveno, mucho más si ya se graduó de bachiller, debería estar en capacidad de redactar un derecho de petición, de redactar una tutela, pero eso no se aprende de un día para otro, sino que es todo un proceso, entonces cuando le decimos muchacho venga escriba un poema, ahí le estamos entrenando un proceso de escritura, muchacho venga, entienda, leamos estas reseñas, veamos cómo se hace una reseña y redactemos una reseña nosotros, eso es parte del proceso de convertir a la persona en un ciudadano escritor. Cuando les proponemos como es el día de hoy, a hacer un cuento, no solo es por participar en el concurso nacional del cuento, no es una tarea eventual ahí de la clase de español, si no es un ejercicio de convertirnos en una mejor persona en nuestra sociedad, alguien que maneje la lectura y la escritura correctamente para poder aprender más y mejor.	que considera fundamentales dentro del proceso educativo, siendo estos, la escucha, el hablar, la lectura y la escritura, tomando este último como referente en lo relacionado con las competencias que en el colegio, por medio de la educación, se brindan a los estudiantes y que les permiten participar de manera positiva dentro de la sociedad.
Profesor OA. Sesión de clase 4. Julio 15 2015. Episodio 21 P. bueno, algo que yo observo, se los comento rápidamente, es que las personas que van avanzando en su edad y en sus estudios van adquiriendo un pensamiento más abstracto, más filosófico, si vemos las biografías de los niños que aparecen al principio, solo se dedican como a lo más cotidiano, donde viven, cuáles son sus aficiones, mientras que las personas ya más adultas, que han estudiado más, ponen más reflexiones, más pensamiento...	Episodio asociado a los saberes basados en la experiencia. El profesor pone un ejemplo del desarrollo de las habilidades a partir de la educación del ser humano.
Profesor OA. Sesión de estimulación del recuerdo 2. Noviembre 15 2015. Episodio 25, 26, 27. E. ¿Los episodios que observamos tienen que ver con la concepción de la educación como liberadora? P. En principio hay como una toma de conciencia de por qué estás en un salón de clase, qué es lo que pasa en un salón de clase, por qué existe la educación y como que tú eres parte de eso, eres protagonista, se recalca como que lo que está pasando aquí es importante y está pasando en todo el mundo y es que unos están educando a otros para que la humanidad continúe, que pasaría si desapareciera la educación, esa reflexión creo que lleva a una toma de conciencia y en cuanto toma de conciencia y de significación y re significación del momento, de la experiencia y de la propia persona, si podríamos decir que es un actitud liberadora, porque no es “asisto a clase porque me toca, porque me mandan”, sino es “asisto a clase porque entiendo que hay algo importante para mí”. E. Más adelante tu les dices que educarse hace la diferencia y permite poder escoger su camino. P. Si claro, me parece que es muy acertado el título que le pusiste a esa categoría porque si es cierto, porque un propósito último, no porque sea de los de atrás, sino porque es muy	Episodio asociado a los saberes basados en la experiencia. El profesor reconoce la importancia que para él tiene, dentro del proceso educativo, hacer reflexiones sobre la importancia de la educación para la transformación y como liberadora, menciona, en principio, una toma de conciencia frente al rol de ser estudiante y lo que significa ello para luego llegar a una actitud liberadora, permitiendo que el estudiante pueda tomar decisiones sobre su propia vida. Reconoce su intención de hacer énfasis

significativo, es ese, el libre pensamiento, a la autodeterminación, la capacidad de decidir e incluso la capacidad de, como está dicho en otro de los momentos que vimos hoy, de construirse su propia vida, de tomar decisiones, de “yo que quiero ser”, por donde quiero ir, pero más a conciencia y mi creencia, eso pueden ser una fe, es que la lectura y que el estudio da las posibilidades de tener una mayor libertad en la vida, pero eso está ahí siempre, me descubriste. Uno viendo las cosas aisladamente dice, ha bueno está enseñando una cosa de las comillas, está hablando de ortografía, pero eso está inserto en un proceso de producción escrita y la producción escrita está inserta en un proceso de comprensión, digamos que hay como unos subprocesos, pero hay un gran proceso que es la formación humana, si se quiere, aunque suena como muy instrumental pero es una manera de decirlo, como la preparación para la vida, ¿cierto?, me parece que eso es como el gran marco y hay otras cosas ahí que tiene que ver con lo estético, con lo lingüístico, con lo comunicativo, y que entran a formar parte indispensable ahí pero como que el gran río es la formación de seres humanos.	en la formación humana y en este marco se desarrollan otros aspectos.
Profesor OA. Entrevista de historia de vida. Mayo 28 2015. Episodio 22. (a propósito de uno de los libros que ha escrito el profesor) P. Y... esto es un panfleto. E. ¿Ese es tu favorito? P. No, mi favorito es rastro de alas, este se encuentra con rastro de alas en el tema de la libertad, porque el tema central de este libro es la libertad. Es un panfleto, es como un discurso un poco exaltado, apasionado sobre la libertad y es chévere hablar de la elaboración porque eso da cuenta de qué es el libro. Yo, en un momento histórico del país en el que se ve muy limitada la libertad, con un gobierno muy autoritario, mucha violencia, muchas cosas, surge como una reacción en los sindicatos, en la izquierda, como la idea de la desobediencia civil, que es un concepto tradicional y un poco viejo en política y es el hecho de que si una ley es injusta, si una orden va en contra de los principios de la persona, la persona tiene derecho a no hacer caso, ¿sí?... uno lee el libro y la voz que habla es un pirata que lo invita a uno a ir a una isla con un mapa a encontrar los principios de la desobediencia civil, que para ese pirata son unas joyas, ¿cuáles son las joyas?, son los principios de la desobediencia, entonces él va llevándonos en el cuento a nosotros que nos convoca como tripulación en su barco y nos va diciendo cuales son los principios de la desobediencia, pero realmente es un discurso político un poco apasionado, lo que se llama literalmente un panfleto.	Episodio asociado a los saberes basados en la experiencia. el profesor hace referencia a su interés por el tema de la libertad, tema que ha desarrollado en algunos de sus libros.
Profesor OB. Sesión de estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015. Episodio 17 E. Después de este proceso (a propósito de la lectura del libro ¿Cómo domesticar a tus padres?) ¿Hubo alguna retroalimentación con los papas? P. No pudimos lograr volver a reunir a los papas. Estos niños son de cuarto y quinto, los papas vienen por los hijos y lo interesante es eso, dicen: ¿profe ahora que libro les va a pedir?	Episodio asociado al os saberes basados en la experiencia. La profesora pone de manifiesto la importancia de la vinculación de los padres dentro de los procesos educativos de los estudiantes y esto lo realiza a partir de la lectura de diversos textos que los involucran directa o indirectamente. De esta manera el proceso

-¡ese me gustó muchísimo, porque mire que yo también hable con mi hijo y el creyó que era que yo le tenía que hacer todo, y mi esposo, le dije: mire lo que la profesora mando leer!, -y como así, ¿qué dice su esposo?, -"yo también le dije profe, lea usted y vera". Yo lo que veo es que la comunidad se ha involucrado un poco más con la lectura de los chicos, por lo menos estos de primaria.	educativo transforma dinámicas dentro de las familias y posibilita.
Profesor OB. Sesión de estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015 Episodio 24. E. ¿Porque es importante romper esos esquemas? P. porque para eso cogen un libro y es lo que está escrito y es lo tradicional. Cuando yo entre a un colegio yo decía, "yo estudie hace yo no sé cuantos años y están dando lo mismo mis compañeros y a mí también me dijeron este es el libro que tiene que manejar" y para mí era imposible que la educación se sigue repitiendo tal cual, entonces tenemos que ir avanzando y además, lo que yo enseño no es fragmentado, es un todo, y eso es lo que yo trato de hacer con ellos, de un todo yo puedo estar viendo los temas que piden, por lo menos la SED, que nos dan esto se ve en cuarto, se debe ver, yo lo hago, se ubica ahí, pero lo hago ver como un todo, no como fragmento, del cuento yo puedo estar tratando las oraciones, las frases, que si tengo que trabajar ahí la gramática también la voy metiendo, es del todo.	Episodio asociado al os saberes basados en la experiencia. La profesora expresa una clara intención de permitir en sus clases la posibilidad de transformar dinámicas que desde la tradición pueden estar representando obstáculos para el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, lo asume dentro de las dinámicas de clase y dentro de su acción como profesora.

Tabla 22. Episodios seleccionados asociados a los saberes basados en la experiencia. Metáfora de la educación como transformadora y libertaria.

En los episodios expuestos podemos encontrar claramente que los profesores dentro de sus clases le dan relevancia a la metáfora que refiere la educación como un proceso que abre oportunidades de acción dentro de la sociedad, hay allí una idea relevante que pone en favor de los estudiantes cada una de las prácticas que se realizan, en la medida que éstas representan un garante en el fortalecimiento de las habilidades de los estudiantes. Es así como, por ejemplo, el profesor Manuel muestra a sus estudiantes que es partir de las narraciones que están elaborando como ellos lograran desarrollar la habilidad de la escritura, y ésta les permitirá actuar frente a situaciones legales tales cómo hacer un derecho de petición o contestar reclamaciones; aunque para los estudiantes pudiera no tener relación el profesor les muestra que la habilidad de escribir se desarrolla a partir de prácticas de escritura como la narrativa que están realizando. En este sentido

no se trata de transmitir un contenido vacío referente a una noción, hay aquí implícita una idea sobre la comprensión frente a lo que se hace y su uso para la vida y la búsqueda de oportunidades, lo podemos ver en los episodios de las clases 1, episodio 05, clase 2, episodio 08, clase cuatro, episodios 11 y 21.

En los episodios 25, 26 y 27 de estimulación del recuerdo 2, y en la entrevista de historia de vida, episodio 22, del profesor Manuel, es clara la relevancia que le da a la educación, no se trata entonces de enseñar nociones porque si, se trata de que los estudiantes participen de un proceso educativo que en principio permite la comprensión frente a las formas de ser en el mundo y además “prepara para la vida”; desde una postura de la transformación y oportunidad de escoger caminos, y desde el reconocimiento de la libertad dentro de esa transformación, se desarrolla la enseñanza de la noción narración, no solo se trata de una transformación del ser humano sino que también implica una transformación social que libera, que permite decidir, tomar postura. Es importante resaltar que esta postura frente a la educación tiene que ver con su práctica profesional y se ve reflejada en roles distintos tales como el de ser escritor, dejando ver que se trata de un sentido que parte desde la reflexión de su propio rol como ser humano, lo vemos en el episodio 22 de historia de vida, donde el profesor hace explícita su intención de mostrar la idea de la libertad y la transformación social que comparte a través de sus narrativas.

En el caso de la profesora Nancy, desde lo expuesto en el proceso de estimulación del recuerdo episodios 17 y 24, es posible encontrar dentro de este sentido un elemento que la profesora considera importante y es que el proceso de educación necesariamente vincula a las familias además de los estudiantes, desde allí se generan procesos de reflexión fuera del contexto escolar, que trascienden en la formación del estudiante; las familias conocen a sus hijos a partir de lo que narran y escriben ellos en el aula, aspectos que de otra manera sería difícil de reconocer,

logrando que se establezca una interacción que posibilita el reconocimiento de dinámicas particulares y por ende implican un proceso de transformación, en algunos casos.

Es importante resaltar que la profesora Nancy hace manifiesta su inquietud por posibilitar, desde la innovación, procesos educativos que atiendan a las necesidades del contexto de los estudiantes, por lo anterior, se preocupa al ver que muchas de las dinámicas escolares aún no han avanzado en referencia a las que se dieron en el principio de la escuela. Por lo anterior, procura hacer de sus clases un lugar de creatividad, dialogo y comprensión para con sus estudiantes logrando potenciar sus habilidades, en cierta manera acorde con la expresión “educación para la vida” mencionada anteriormente.

En este sentido se reconoce la importancia de los elementos logrados por parte de los profesores en relación con su práctica profesional, la cual les ha permitido reconocer la necesidad de trascender dentro del proceso educativo a partir su rol como profesores, desde fines relacionados con el fortalecimiento del ser humano partiendo de una postura integral y compleja del mismo, donde la formación no se limita a la transmisión, se asume una postura diferente frente al conocimiento como construido y complejo, así mismo, los sujetos que participan en el proceso de enseñanza son igual de importantes pues participan de un conocimiento como sujetos en la enseñanza de la noción narración.

3.2.3. Metáfora de los ejemplos como portadores de sentido de la enseñanza.

La metáfora que se presenta a continuación hace referencia al uso de ejemplos como portadores de sentido, indispensables dentro del proceso de enseñanza. Los profesores Manuel y

Nancy, encuentran como un recurso fundamental el uso de estos ejemplos con la intención de clarificar la noción de narración dentro del aula.

Se puede observar que los ejemplos que hacen parte de sus procesos de enseñanza parten de su práctica profesional en la medida en que representan un compendio de posibilidades de creación de sentido. Los ejemplos en este caso, explicativas que acercan al estudiante a la aplicación de la noción narración.

Los siguientes episodios permiten caracterizar la metáfora, donde los ejemplos se convierten en una herramienta, desarrollan y permiten la interacción con el estudiante:

Episodios seleccionados asociados a los saberes basados en la experiencia. Metáfora de los ejemplos como portadores de sentido.	
EPISODIO	COMENTARIO
Profesor ΘA. Sesión de clase 4. Julio 15 2015. Episodio 36 P. Se me ha ocurrido hacer un cuento al tiempo con ustedes, entonces voy a ir dando la explicación y el ejemplo con mi cuento. A ver, la primera pregunta que tienes que responder es ¿de qué va a tratar tu cuento?, es decir el tema, alguien puede decir, la primera repuesta puede ser de un renglón o dos renglones, puede decir, mi cuento tratara de una historia de amor con final triste, otra persona puede decir, mi cuento va a tratar de lo que pasa cuando alguien se cree más que los demás, mi cuento tratara, voy a dar la respuesta verdadera del cuento que yo voy a hacer, mi cuento tratara de algo que le paso a mi abuelo en un acto violento que hubo en su pueblo, ese es mi cuento, ¿se acuerdan?. Ese es el tema de mi cuento.	Episodio asociado a los saberes basados en la experiencia. El profesor toma un ejemplo de su vida en la construcción de un elemento del cuento que es el tema.
Profesor ΘA. Sesión de estimulación del recuerdo 1. Octubre 26 2015. Episodio 39, 40 E. Me gustaría que ampliaras más la idea relacionándolo con el uso de ejemplos. P. Hacerlo accesible a ellos, que sea comprensible para ellos, he estado prácticamente en todos los niveles educativos y con este grupo vengo de un tiempo muy largo de estar con la media y en universidad, entonces he estado todo el tiempo como haciendo un esfuerzo de claridad, para no hablar como en los mismos términos, como en el mismo nivel del lenguaje que con los grandes sino tratar de hacerles comprender a ellos los contenidos que corresponden al grado pero de la manera más fácil posible, y no como atropellarlos con una teoría que puede ser muy compleja para ellos.	Episodio asociado al os saberes basados en la experiencia. El profesor explica y reflexiona sobre la importancia de que sus estudiantes comprendan lo que están trabajando, así, el ejemplo permite que la noción se comprenda mejor y se pueda poner en práctica. Alude a la importancia de

E. ¿En el contexto escolar no pueden utilizarse tal cual vienen las nociones de las disciplinas? P. No porque ellos, digamos, yo tengo que contextualizar eso de acuerdo a la edad de los niños y al nivel que traen de conocimiento de la lengua.	contextualizar las nociones.
Profesor ØB. Sesión de clase 4. Septiembre 16 2015. Episodio 03 P. Entonces, quien me podría hacer una pequeña narración de algo que le haya sucedido, por ejemplo, ustedes salieron desde su casa, ¿llegaron al colegio sin ningún inconveniente?. Si, puede ser, pero pudieron ver un perrito, pudieron ver una persona, una narración corta desde el trayecto de su casa aquí quien me la puede hacer, quien me puede hacer el ejemplo. E. Me levante, desayune, me fui a cambiar, bueno salude a mi papa, me fui a bañar, luego cuando salí me cambie y ya eran las 5 y 55 más o menos, luego cuando salí de mi casa salí corriendo con mi mamá y cuando íbamos de camino para acá nos encontramos a unos perritos en un parqueadero también unas motos y...	Episodio asociado al os saberes basados en la experiencia. La profesora, a partir del ejemplo que en primer lugar propone ella y luego sus estudiantes, procura clarificar la noción.
Profesor ØB. Sesión de clase 4. Septiembre 16 2015. Episodio 28 P.... Alguien ha leído un cuento que empiece por el final, ¿no?, entonces hablemos de películas, ¿han visto una película que empiece por el final?, E. sí, hay veces que recuerdan. P. No han visto una película por ejemplo donde todo se accidento y empiezan a reconstruir y a mostrar toda la película, ahí, para una película tuvieron que haber escrito. E. Cuenta una historia donde el personaje es grande y se hace niño P. ¿Cómo así, es grande y empieza a recordar cuando era pequeño? E. si P. Si ven, eso se puede toda la vida, claro que podemos, por un desenlace o un nudo, una cosa es que haya un orden, que yo diga hay inicio, nudo y desenlace, pero claro que ustedes pueden empezar hasta por el mismo problema...	Episodio asociado al os saberes basados en la experiencia. La profesora emplea el ejemplo para mostrar posibilidades dentro de la construcción de la narración.
Profesor ØB. Sesión de estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015. Episodio 34, 35. E. Hablemos un poco sobre los ejemplos que empleas en tus clases, ¿porque son importantes? P. porque cuando yo por ejemplo pregunto en que tiempo sucedió esta historia, los niños no se ubican, yo les digo, así sea la palabra, había una vez, ese había una vez es un tiempo, y tenemos que aprender a determinarlos, yo les decía como hay situaciones que pueden durar solamente un segundo y si yo pregunto dicen, duro quince años, yo digo, no , mira, les voy a contar una historia que sucedió hace mucho tiempo...	Episodio asociado al os saberes basados en la experiencia. La profesora reflexiona sobre la intención de hacer más cercana la noción a sus estudiantes de tal forma que pueda lograr que ellos la apliquen dentro del contexto de la escritura.

E. Los ejemplos los desarrollas en muchas ocasiones, tomas cosas de tu vida para que ellos comprendan ciertos aspectos, ¿qué pasaría de no poder usarlos? P. Sería la práctica, porque es que yo parto de los ejemplos y de las realidades que es lo que uno puede tener cerca, yo puedo decir algo redondo, y ellos como van a saber si realmente es redondo, en cambio si yo le digo “esto redondo, démosle la vuelta y como lo sintieron, los movimientos”, para darnos cuenta que es redondo, yo les digo que “no se coman todo entero”, puedo dar ejemplo pero también pregunto ejemplos similares y casi que siempre les estoy contando mi vida o invento y creo cuentos para que ellos rompan como con eso y así es, yo arranco y ellos terminan. Pero me parece lo más cercano.	
---	--

Tabla 23. Episodios seleccionados asociados a los saberes basados en la experiencia. Metáfora de los ejemplos como portadores de sentido.

Dentro de los episodios mencionados anteriormente podemos caracterizar la metáfora del ejemplo como portador de sentido dentro del proceso de enseñanza. Para los profesores Manuel y Nancy, el ejemplo permite contextualizar la noción narración, permite que se pueda establecer una cercanía a la realidad de los estudiantes.

Se puede observar esta dinámica en el episodio 36 de la clase 4, y en el proceso de estimulación del recuerdo episodios 39 y 40 del profesor Manuel, donde reflexiona sobre la importancia de lograr la comprensión de la noción, para que los estudiantes puedan poner en práctica lo que se está trabajando en clase, en este sentido se contextualiza la noción a partir del ejemplo tomando de su propia vida uno: “un acto violento que le paso a su abuelo”, para explicar el elemento “tema de una narración”, así, los estudiantes logran establecer una relación entre el concepto abstracto que es “la trama” y reconocerlo a partir de un evento cercano y familiar, como lo es “el acto violento” que le ocurrió al abuelo del profesor.

En palabras del profesor Manuel se trata de “no atropellarlos con una teoría que puede ser muy compleja para ellos”, pues desde su experiencia ha logrado construir unas dinámicas que le permiten desarrollar las nociones escolares propias de su campo, siendo el ejemplo una de ellas.

Se puede observar que en la metáfora del ejemplo como portador de sentido hay una intención que tiene que ver con la participación del estudiante dentro de la proposición de los ejemplos que clarifican la noción, así, la profesora Nancy motiva a que sean los niños y niñas quienes, partiendo de un ejemplo inicial dado por ella, construyan los propios para lograr el sentido de la noción narración, no como una imposición o una única posibilidad, sino para que sea un sentido que conace con el otro en el proceso de enseñanza, esto es posible de observar en los episodios 03 y 28 de la clase 4 de la profesora. El ejemplo se convierte también en un texto abierto que da la posibilidad de construir a partir de lo que se interpreta, desde una postura de la construcción de sentido más que imposición del mismo.

Los ejemplos se constituyen en el acercamiento a la noción narración, ejemplificar implica crear el sentido conjuntamente con el estudiante, implica la creación de un lenguaje común que desglosa la noción narración sin fragmentarla. Lo anterior resulta complejo pues implica el reconocimiento del sujeto como aquel que conoce y que construye en la interacción con el otro; los ejemplos se establecen teniendo en cuenta las distintas formas de comprensión que se presentan dentro de un salón de clases, se percibe que la identificación, por parte del profesor, de dinámicas de confusión por parte de los estudiantes, hace que se realicen ajustes para llevar a la comprensión de la noción.

El ejemplo no se da de manera fortuita, se genera en un ambiente que alude a la necesidad de la comprensión y claridad desde la cercanía. Lo anterior se puede comprender partiendo de lo expuesto por la profesora Nancy en los episodios 34 y 35 de la estimulación del recuerdo, donde claramente dice que requiere de los ejemplos para lograr la cercanía y aplicación de la noción dentro del contexto de la escritura narrativa, se trata de proponer posibilidades para que los estudiantes construyan sus narraciones con los elementos sugeridos.

3.3. Teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante el campo cultural institucional, asociados a la noción escolar narración.

Dentro de los saberes del profesor, se identifican las teorías implícitas cuyo estatuto epistemológico fundante es el campo cultural institucional, entendiendo este último como las instituciones de las cuales ha sido o es participe el docente, tales como: la institución donde fue formado el profesional, la institución educativa donde labora, el Ministerio de Educación que lo rige, las políticas educativas del país y las mundiales, pues son estas las que también posibilitan la construcción de conocimiento por parte del profesor en relación a la noción escolar narración.

Es importante resaltar que estas teorías implícitas son un logro no inmediato del profesor, en otras palabras, son parte de procesos de formación dentro de la profesión docente, así como de la participación del profesor en la cultura de la educación escolar, algunas de ellas no son conscientes pero representan pilares fundamentales en sus acciones educativas y son comprendidas y reconocidas desde los procesos de estimulación del recuerdo.

Dentro de los sentidos encontrados en las teorías implícitas de los profesores que participaron en la investigación, se destacan 1) metáfora del conocimiento complejo, 2) metáfora de las habilidades comunicativas como eslabones fundamentales dentro de la educación y 3) metáfora de la magia de los fundamentos: atención, silencio y escucha. Estas tres metáforas alimentan la enseñanza de la noción escolar narración.

3.3.1. Metáfora del conocimiento complejo.

Los profesores Manuel y Nancy, dentro de la estimulación del recuerdo, de manera explícita, reconocen que consideran que el conocimiento es un proceso que necesariamente se debe abordar desde su complejidad, así, consideran que, en primer lugar, se requiere pensarlo como un proceso de construcción más no de transmisión y repetición, en segundo lugar que implica asumir desde la comprensión, sus formas de desarrollarse, así, todos los seres humanos no aprenden de la misma forma ni tienen los mismos procesos, por lo anterior se requiere de la contextualización de las nociones a enseñar en pro de una construcción de conocimiento para la vida (conocimiento de sí mismo) y no solo para un requerimiento memorístico. Por lo anterior, la noción narración no escapa de ser reconocida como compleja, cada una de las acciones emprendidas para construirla está enmarcada en esta metáfora, invita a una minucia que se evidencia en las metáforas mencionadas en los anteriores saberes de los profesores, los ejemplos, los ingredientes de la receta y demás, dan cuenta de la complejidad que presenta la construcción de la noción en la medida en que es “un conocimiento que se construye”.

Lo anterior podemos encontrarlo en los siguientes episodios del proceso de estimulación del recuerdo:

Episodios seleccionados asociados a las teorías implícitas. Metáfora del conocimiento complejo.	
EPISODIO	COMENTARIO
Profesor ΘA. Sesión de estimulación del recuerdo 1. Octubre 26 2015. Episodio 28, 29 E. ¿Cuál es la postura que tú tienes frente al conocimiento? P. Es de construcción, por eso les dije, es como una metáfora, yo no creo que el cuento ya este hecho allá dentro de ellos, lo que yo creo es que las preguntas van a construir unas respuesta y con esas respuestas se va hacer el cuento.	Episodio asociado a las teorías implícitas. El profesor reconoce su postura del conocimiento como construido, no dado, por lo anterior hace énfasis en la importancia de la dinámica de la pregunta con sus estudiantes donde logra realizar esta construcción de la noción con los estudiantes. Así

E. ¿Es decir que el conocimiento necesariamente debe construirse, no está dado? P. Está en construcción en la mente de cada uno. En un contexto y con una mediación, que es lo que se siente que está pasando ahí, que yo les digo a los niños vamos a usar tu talento, cosa que tú ya sabes, tus ideas, con una técnica para producir un buen cuento, pero entonces a nivel cognitivo estamos trabajando los elementos del cuento, el concepto mismo de narración tipos de narración, hay un poco de cosas que no se están poniendo en evidencia, yo podría hacer como una clase magistral, cognitiva, decir, el cuento se llama cuento, ta ta ta, hay diferentes clases de cuento, pero aquí estamos haciendo una especie de taller, dónde si hay los elementos cognitivos porque todo el tiempo se está manejando el concepto de cuento y se está enriqueciendo ese concepto con que el cuento tienen unos elementos, ¿cuáles con esos elementos?, ¿cómo se llaman?, pero estamos en una cosa totalmente procedimental donde estamos es moviendo cuentos que hemos estado leyendo y moviendo los elementos del cuento en los talleres que cada uno realizo respondiendo unas preguntas y luego usando esas respuestas para construir el cuento, entonces ahí hay una parte cognitiva pero que no es la más evidente y en la que se hace énfasis, sino que el énfasis está en lo procedimental para llegar a un producto que es importante dentro del proceso de producción escrita de ellos.	mismo, hace referencia a la identificación de esta construcción desde lo procesual.
Profesor OA. Sesión de estimulación del recuerdo 2. Noviembre 15 2015. Episodio 08, 09 P. Simplemente el cuestionario está estructurado así, como yo lo manejo, ya hay cuestionarios que están estructurados así, dentro de un enfoque interpretativo, semántico comunicativo, se manejan los niveles de lectura, entonces las preguntas se van desapegando del texto y van requiriendo mayor intervención del que está interpretando, las primeras preguntas son preguntas que están al pie de la letra ¿Cómo se llama el protagonista?, ¿con quién se encontró, donde estaban?, son preguntas que es recordar o volver al texto y allí están las respuestas, pero ahora pasamos a un segundo nivel de preguntas de tipo inferencial, donde ya no van a encontrar la respuesta sino van a tener que pensársela, entonces, por ejemplo, el cuento no dice que la niña fuera buena estudiante, pero dice que llegaba a tiempo, que hacia las tareas, que sacaba buenos resultados, entonces si preguntamos ¿la niña era buena estudiante?, es fácil, pero lo tiene que pensar porque no lo van a encontrar al pie de la letra y un tercer nivel, de pronto sobre el que yo llamo la atención allí es el nivel crítico, donde ya la pregunta no está en el texto, ni esta tan conectada con el texto, sino que incluso podría hacerse sin el texto, porque son preguntas que se dirigen a un sector de la comprensión que no está ahí, por eso tú ves que son preguntas referidas a la vida cotidiana, uno les puede preguntar ¿eso te hace acordar de otro cuento? o ¿has vivido algo como esto?, entonces ellos ya están en un nivel, parece que la palabra es excesiva, pero para el nivel de ellos es un nivel crítico, que es la capacidad de tomar distancia y de relacionar lo que están leyendo o lo que leyeron con la vida cotidiana. Por eso ese énfasis en que esas preguntas son las más importantes, requieren más cuidado, no sé si esta información será relevante para ellos, pero para mí si porque es cuando aparecen las preguntas de lectura crítica, entonces vamos de lo literal, pasamos a lo inferencial, luego a lo crítico. E. ¿Siempre es así? P. Si y te cuento que así evalúa el ICFES, la prueba saber de comprensión lectora tiene esos niveles, sin yo ponerme a decirles que los estoy preparando para presentar pruebas pero creo que estoy siendo coherente con el sistema educativo al cual pertenezco al frecuentemente estar haciendo preguntas de los tres tipos de pregunta.	Episodio asociado a las teorías implícitas. El profesor hace explícita su metodología que refiere a tres niveles de pregunta que permiten que el estudiante vaya de un nivel literal, luego a uno inferencial y por último a uno crítico. Esto, resalta, es un proceso que tiene que ver con exigencias dentro del sistema educativo y hace referencia a un proceso de comprensión del texto.

Profesor ØB. Sesión de estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015. Episodio 14 P. Lo más fácil es llegar y copiar en el tablero el tema y todo el cuento, pero es que la misma estrategia que nosotros manejamos es partir del conocimiento previo y que el estudiante realmente sea la parte activa, si a los niños uno les pregunta ellos pueden contestar como se pueden quedar callados, entonces muchas veces doy el ejemplo y que muchísimas veces me gustaría no darlo y que ellos sean creativos, para ver como hablaban.	Episodio asociado a las teorías implícitas. La profesora reconoce la importancia de los aprendizajes previos del estudiante evidenciando la complejidad del conocimiento en cuanto no se trata de repetición de contenidos.
Profesor ØB. Sesión de estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015. Episodio 24 P. Lo que yo enseño no es fragmentado, es un todo, y eso es lo que yo trato de hacer con ellos, de un todo yo puedo estar viendo los temas que piden, por lo menos la SED, que nos dan esto se ve en cuarto, se debe ver, yo lo hago, se ubica ahí, pero lo hago ver como un todo, no como fragmento, del cuento yo puedo estar tratando las oraciones, las frases, que si tengo que trabajar ahí la gramática también la voy metiendo, es del todo.	Episodio asociado a las teorías implícitas. La profesora reconoce que enseña desde el todo y que dentro de este proceso los estudiantes hacen un reconociendo de la parte.

Tabla 24. Episodios seleccionados asociados a las teorías implícitas. Metáfora del conocimiento complejo.

Dentro de la metáfora “el conocimiento complejo”, desde la noción narración, es necesario destacar cuatro aspectos relacionados con dicha complejidad, así:

1. El conocimiento de la noción narración se construye, no está dado.
2. Su construcción presenta unos niveles de desarrollo.
3. Es un todo, que requiere de su comprensión desde la parte pero regresándola nuevamente al todo.
4. Posibilita que el sujeto se desenvuelva en diversos lugares de conocimiento, presenta un carácter de versatilidad.

En relación al primer aspecto, *“el conocimiento de la noción narración se construye, no está dado”* se puede observar que el profesor Manuel, en el episodio 28 y 29 de la estimulación del recuerdo 1, reconoce su postura frente al conocimiento como construido, no dado:

“E. ¿Cuál es la postura que tú tienes frente al conocimiento?

P. Es de construcción, por eso les dije, es como una metáfora, yo no creo que el cuento ya este hecho allá dentro de ellos, lo que yo creo es que las preguntas van a construir una respuesta y con esas respuestas se va hacer el cuento”. Episodio 28, Profesor ΘA. Sesión de estimulación del recuerdo 1. Octubre 26 2015.

Por lo anterior, el profesor hace énfasis en la importancia de la dinámica de la pregunta con sus estudiantes donde logra realizar esta construcción de la noción narración. Lo anterior es completamente coherente con el principio de Morin (1999) que habla de la “reintroducción del que conoce en todo conocimiento”, implica que hay una construcción y reconstrucción de lo que se conoce entorno a la noción. Determinar esta condición en el conocimiento permite poner en evidencia una postura que posibilita al estudiante pensarse desde un papel activo dentro de las dinámicas que se le proponen en clase, más allá de memorizar una serie de contenidos, el sentido que se encuentra allí está encaminado a permitir que sea el estudiante mismo, con el andamiaje del profesor, quien logre una construcción de conocimiento frente a la noción de narración. Así mismo, hace referencia que el conocimiento, desde su complejidad, requiere de tiempo y acciones que le permitan cimentarse, así, queda clara la sentencia mencionada acerca de la memorización, en cuanto el conocimiento no es posible de transmitirse de un sujeto a otro pues cada uno –sujeto profesor y sujeto estudiante- desde los preconceptos, como lo menciona la profesora Nancy en el episodio 14, construye y reconstruye la noción, realiza conexiones, establece diferencias y por último, forma un conocimiento propio que le resulta significativo dentro de su proceso; allí, el sentido se construye dentro de un conocimiento, como lo menciona Perafán (2015).

El segundo aspecto, *“la construcción del conocimiento de la noción narración presenta unos niveles de desarrollo”*, se evidencia en el episodio 08 y 09 de la estimulación del recuerdo 2, donde el profesor Manuel hace explícita su metodología, caracterizada por el abordaje de tres niveles de comprensión, así, desde el planteamiento de preguntas permite que el estudiante pase de un nivel literal, a uno inferencial y por último a uno crítico dentro del análisis y construcción de las narraciones que realizan en clase. Esto, resalta, es un proceso que tiene que ver con exigencias dentro del sistema educativo, desde los estándares de lenguaje, y hace referencia a un proceso de comprensión del texto. Dentro de la anterior reflexión es posible dar cuenta que asumir el conocimiento como complejo implica también asumir estrategias de clase que aludan a dicha complejidad.

Se puede decir que el conocimiento, dentro de su complejidad, contiene elementos que permiten su emergencia en el sujeto, y uno de ellos es precisamente “la comprensión” de lo que se aprende, bien lo mencionaba el profesor Manuel en episodios anteriores al referir que se procura que los estudiantes no aprendan las cosas porque toca sino porque realmente reconocen su importancia dentro del proceso formativo. Este elemento está inmerso en dinámicas institucionales, como lo menciona la profesora Nancy en el episodio 14, haciendo la salvedad de que no es solo por ello que se reconoce como relevante, dado que desde las dinámicas de formación vivenciadas por los profesores, se ha logrado establecer como principal, así, es evidente que los profesores, desde el principio de “autonomía / dependencia (auto-ecoorganización)” de Morín (1999), hacen de la complejidad una teoría que permea cada una de sus acciones dentro de la construcción de la noción narración.

El tercer aspecto, relacionado con asumir *“el conocimiento de la noción narración como un todo, que requiere de su comprensión desde la parte pero regresándola nuevamente al todo”*,

está en concordancia con lo planteado por Morín (1999), quien explica que la complejidad permite comprender que no se puede tener un saber total del todo, lo cual pone sobre la mesa la necesidad de apuntar a formar un espíritu investigativo que parte de la incertidumbre, de la necesidad de completar lo no completo o por lo menos de hacer el intento de completarlo, y este conocimiento se hace a partir de las partes, donde el uno y el todo se explican y permiten comprenderse, así, habría una función en la educación no de transmitir sino de permitir que el estudiante desarrolle formas de aprender por sí mismo para comprender esta dinámica del todo y la parte; esta postura es la que se observa dentro de las clases de los profesores participantes de esta investigación en torno a la noción narración.

La metáfora del “conocimiento complejo” presenta implícita una teoría que reconoce la necesidad expuesta por Morin en su libro “la cabeza bien puesta” (1999), quien reitera que es “más importante una aptitud general para plantear y analizar problemas y unos principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido” (pág. 23), a que el estudiante memorice conceptos, así mismo, presenta la necesidad de no fragmentar aquello que se enseña y de partir de los intereses que se presentan como característicos en los niños, desde la idea de “interrogar al ser humano”, planteamiento que es claro en el abordaje de la noción narración de la profesora Nancy, así:

“Lo que yo enseño no es fragmentado, es un todo, y eso es lo que yo trato de hacer con ellos, de un todo yo puedo estar viendo los temas que piden, por lo menos la SED, que nos dan esto se ve en cuarto, se debe ver, yo lo hago, se ubica ahí, pero lo hago ver como un todo, no como fragmento...” Sesión de estimulación del recuerdo. Episodio 24. Diciembre 09 2015.

Es evidente que la profesora hace referencia a que dentro de la enseñanza de las nociones, el presentar el todo permite el reconocimiento de la parte dentro de lo que están aprendiendo los

estudiantes, atendiendo así al “principio sistemático u organizativo y al principio holográfico”, planteados por Morin (1999).

Visto de este modo, el conocimiento no es fragmentado, hace parte de un complejo proceso de construcción y reconstrucción que parte de la comprensión y es evidente dentro de los órdenes discursivos de los sujetos de conocimiento, que en este caso son el profesor y el estudiante, dejando claro que dentro de este proceso existe la posibilidad de que cada uno de ellos elabore reconocimientos diversos de la realidades, en este caso de la noción narración.

El cuarto aspecto, que reconoce que *“el conocimiento de la noción narración posibilita que el sujeto se desenvuelva en diversos lugares de conocimiento y que presenta un carácter de versatilidad”*, es visible desde los estándares planteados para el área de lenguaje donde es clara la idea de que “el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social” (MEN, Estándares básicos de competencias de lenguaje , 2015, pág. 18), cabe aclarar que desde los estándares se presentan las nociones relacionadas con la formación en el lenguaje siendo una de ellas la narración, así, los profesores participantes de esta investigación han referido la necesidad de atender la formación en estas perspectivas dentro de sus dinámicas de enseñanza; lo que el estudiante construye presenta una complejidad de doble nivel, social e individual. Como se explica en los estándares “a través de sus diversas manifestaciones, el lenguaje se constituye en un instrumento esencial de conocimiento, en tanto representa una puerta de entrada para la adquisición de nuevos saberes”. (MEN, Estándares básicos de competencias de lenguaje , 2015, pág. 21), así, la noción narración, enmarcada desde la enseñanza del lenguaje, es también una puerta que se abre o se cierra para el sujeto en la medida en que se ha logrado desarrollar o no.

3.3.2. Metáfora de las habilidades comunicativas como eslabones fundamentales dentro de la educación.

Dentro de las teorías implícitas del profesor, se destaca el sentido que resalta la importancia de desarrollar dentro de las aulas de clase las habilidades comunicativas. Los profesores Manuel y Nancy reconocen en estas una posibilidad para que los estudiantes se constituyan como personas que participan dentro de la sociedad con las herramientas necesarias para ello, las habilidades comunicativas representan entonces eslabones o garantes de que los procesos comunicativos puestos en marcha por los estudiantes pueden ser cada vez más fortalecidos en pro de lograr interacciones distintas en el mundo, desde el conocimiento de sí, la participación, el respeto.

Esta metáfora la podemos observar en los siguientes episodios seleccionados del proceso de estimulación del recuerdo de los profesores:

Episodios seleccionados asociados a las teorías implícitas. Metáfora de las habilidades comunicativas como eslabones fundamentales dentro de la educación.	
EPISODIO	COMENTARIO
Profesor OA. Sesión de estimulación del recuerdo 2. Noviembre 15 2015. Episodio 28, 29 E. Además del sentido que acabamos de hablar, ¿las habilidades comunicativas tienen un sentido institucional, hacen parte del PEI y lo que hablan de la comunicación asertiva en el colegio?. P. Si claro, lo que pasa es que, se puede ver de distintas maneras, como que yo soy leal a los propósitos institucionales, podría ser, como que están ahí y yo los comprendo y los trabajo, eso es verdad, pero lo otro es que yo he participado en la construcción de eso, he estado ahí en decir el énfasis del colegio es la comunicación, en hablar de comunicación, aunque no es uno de mis términos favoritos porque creo que es un poco ambiguo o abstracto, no el término en sí mismo sino cómo se maneja socialmente lo de asertivo, comunicación asertiva es un término demasiado técnico como para que uno le diga a un estudiante oiga tenga comunicación asertiva eso ocurre de otra manera, abra otro momento	Episodio asociado a las teorías implícitas. El profesor reconoce dentro de su práctica la importancia que tienen las habilidades comunicativas siendo estas la lectura, la escritura, la expresión oral y la escucha. Destaca que aunque hacen parte de lo planteado por la institución donde labora, además es una preocupación personal

de decirle oiga eso es asertivo, pero como que no es por el termino en sí, sino que yo he estado ahí en todos esos procesos y los entiendo muy bien, sé lo importante que es para la institución lo comunicativo y contribuyo plenamente todos los días en ese propósito que es lo comunicativo, no porque sea del PEI, sino porque creo en eso también, hace parte de mi vida y de mi campo de acción profesional, de mi campo cognitivo, mi formación es en humanidades y en comunicación. E. Cuando tú haces ejercicios que tienen que ver con la concentración el silencio, cuando haces el ejercicio de la canción qué sentido tiene dentro de la dinámica de la clase? P. Es una preocupación personal y en lo que he estado trabajando y creo que voy a seguir trabajando, acabamos de hablar de las habilidades comunicativas que es la lectura, la escritura, la expresión oral y la escucha, entonces yo siento que nuestra escuela se queda corta en no darle igual importancia en la educación de todas las habilidades...	en cuanto lo considera importante.
Profesor ØB. Sesión de estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015. Episodio 01 E. ¿Cuál es la intención de realizar este tipo de estrategia con ellos? P. Cuando es con lectura de imágenes es que ellos en su cabeza, cada uno se dé cuenta que es capaz de ser el escritor, yo siempre les he dicho, si tenemos una imagen ustedes están construyendo una historia, o al contrario, cuando yo leo una historia sin imágenes ellos deben imaginarse quienes son los actores, por ejemplo yo les decía, “estamos describiendo a un señor gordo o una señora gordita o a un animal” y yo después de hacer esa lectura los ponía a dibujar, cuando ellos dibujaban hacían una exposición de las imágenes y veíamos que todas son diferentes porque cada uno tiene un punto de vista diferente. Aquí igual, son diferentes imágenes y cada uno construye su historia a partir de lo que ve y habrán cosas que acierten pero realmente el escritor es cada uno y empiezan a ver las diferencias, van a haber muchas similitudes obviamente porque están viendo las misma imagen, entonces los personajes van a ser esos, pero la historia de cada uno va a tener su tinte personal.	Episodio asociado a las teorías implícitas. La profesora reconoce en el proceso de escritura una posibilidad para los estudiantes de lograr su propio estilo de escritura.
Profesor ØB. Sesión de estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015. Episodio 38 P... yo les digo, cuando ustedes estén tristes es cuando más deben escribir, porque ahí se están desahogando y me dicen “y cuando estoy contenta”, también, y cuando no tiene ganas de escribir también escriba y entonces usted empiece a analizarse “porque no quiero escribir, hoy por qué estoy así” y usted se empieza a pensar. Que lleguen a lograr un propio estilo, como imprimiéndole el sello personal.	Episodio asociado a las teorías implícitas. La profesora destaca en la escritura la forma de expresar a partir de las palabras.

Tabla 25. Episodios seleccionados asociados a las teorías implícitas. Metáfora de las habilidades comunicativas como eslabones fundamentales dentro de la educación.

Dentro de la metáfora de “las habilidades comunicativas como eslabones fundamentales de la educación”, es importante destacar lo planteado por MEN de Colombia, donde se definen de la siguiente forma:

“Las Competencias Comunicativas se entienden como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza, en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana. Hablar, escuchar, leer y escribir son las habilidades del lenguaje. A partir de ellas, nos desenvolvemos en la cultura y la sociedad, y a través del desarrollo de estas habilidades, nos volvemos competentes comunicativamente. A medida que adquirimos herramientas y experiencia, para el respectivo despliegue de nuestras competencias comunicativas, el ejercicio auténtico de la producción discursiva y la interacción comunicativa, se dará de manera clara, oportuna y precisa, entre las sociedades que favorezcan su desarrollo. (MEN, Colombia aprende la red del conocimiento , 2016)

Es claro que para el MEN el desarrollo de estas habilidades representa un derrotero supremamente importante dentro de los procesos educativos, esto es reforzado o mejor, traducido, en los requerimientos que presentan los estándares nacionales específicamente para el área de lenguaje, donde se pone como relevante la pedagogía de la literatura, resaltando la importancia de llevar al aula:

“la tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje” (MEN, Estándares básicos de competencias de lenguaje , 2015, pág. 25),

Desde la literatura y producción textual, los estándares plantean alcances relacionados con la familiarización y dominio de diversos tipos de textos dentro del género narrativo, así como los elementos que las constituyen, de allí que el desarrollo de las habilidades comunicativas se potencia a partir de las nociones planteadas desde allí.

Se enfatiza en el fortalecimiento de los procesos de comprensión y producción textual, así:

“Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social”. (MEN, Estándares básicos de competencias de lenguaje , 2015, pág. 21)

Las actividades cognitivas básicas que se mencionan allí “abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación”, son englobadas y ampliadas dentro de las habilidades comunicativas presentes en las dinámicas de clase de los profesores, por lo anterior estas, desde la comprensión y producción textual que los profesores Manuel y Nancy propenden, son desarrolladas y ejercitadas, en total coherencia con los planteamientos que rigen el sistema educativo colombiano.

El profesor Manuel, en los episodios 28 y 29 de la estimulación del recuerdo 2, reconoce dentro de su práctica la importancia que tienen las habilidades comunicativas. Además de nombrarlas hace un llamado referente a que dentro de los procesos educativos de los cuales participan los estudiantes se da por hecho que ellos conocen el valor de dichas habilidades y que además las saben poner en práctica, cuando esto, según el profesor Manuel, no se puede dar por sentado en cuanto los estudiantes están en un proceso de formación que puede y debe dárseles a conocer desde la vivencia, desde la práctica misma. Así, dentro de sus clases emplea cierto tiempo para poner en práctica ejercicios que pretenden fortalecer cada una de estas habilidades. Por lo anterior, destaca que aunque hacen parte de lo planteado por la institución donde labora, son también una preocupación personal en cuanto lo considera importantes.

Dentro de la comprensión del presente sentido, la profesora Nancy, en el episodio 01 de la estimulación del recuerdo, reconoce en el proceso de escritura una posibilidad para los estudiantes de manifestar sus puntos de vista y afinarlos, es claro que no se trata de que los estudiantes reciten determinadas narraciones, en este caso, o que logren explicar que es la narración, hay aquí un sentido que pretende que la escritura específicamente a través de la narración, sea un puente entre

lo que el estudiante siente, piensa y quiere y la exteriorización de ello a los demás y a manera de reflejo, a sí mismo. La profesora impulsa un sentido que tiene que ver con el empoderamiento de sus estudiantes dentro del contexto en el que se encuentran, y esto, a su vez, se relaciona con la educación popular que es el modelo educativo del que participa la institución donde labora, donde la lucha por la liberación popular, la transformación desde una cultura de la liberación, como lo plantea Freire (2006), le da sentido a las prácticas educativas dentro de la construcción de una nueva sociedad.

En el episodio 38, Nancy destaca la escritura como la forma de expresar a partir de las palabras, desarrollando además, un “propio estilo” de escritura a partir de estos ejercicios que les propone a sus estudiantes, incentivando además un desarrollo crítico a partir de las dinámicas de clase.

El desarrollo de las habilidades de lectura, escritura, oralidad y escucha, son potenciadas también desde sus prácticas diarias en el aula, a partir de ejercicios que invitan a los niños y niñas a dar sus propios ejemplos, a narrar lo que les ocurre, a leer lo que otros han contado, inclusive ellos mismos, atendiendo a lo que cada uno quiere compartir; cada una de estas prácticas forman parte de un sentido claro del desarrollo de las habilidades comunicativas para la participación y construcción de sí y como lo señalaba el profesor Manuel en episodios mencionados anteriormente, contribuyendo al fortalecimiento de la metacognición por parte de los estudiantes.

3.3.3. La magia de los fundamentos: atención, silencio y escucha.

Dentro de las teorías implícitas de los profesores se logró identificar una metáfora referida a la relevancia de la atención, el silencio y la escucha, como fundamentos que aportan en el logro

de los objetivos académicos, específicamente, en el desarrollo de la noción narración. Se puede observar que los profesores, a partir del campo cultural institucional del cual han participado, han destacado como una teoría implícita la referida al presente sentido, donde no se trata de lograr que los estudiantes estén en silencio, escuchando o aparentemente prestando atención porque a voluntad del profesor lo requiere la clase, se trata de que tras este sentido hay una intención clara y compleja que encuentra su explicación desde la “comunicación asertiva”, la comprensión del por qué de la exigencia; hablaríamos entonces de un silencio, una escucha y una atención cargada de reflexión por parte del estudiante y que no solo se exige sino que se da dentro de las propias dinámicas de la clase como parte de una actividad intencionada y completamente argumentada desde la integralidad del sujeto y su formación.

Lo anterior se puede ver reflejado en los episodios de estimulación del recuerdo que se presentan a continuación:

Episodios seleccionados asociados a las teorías implícitas. Metáfora de la magia de los fundamentos: la atención, silencio y escucha.	
EPISODIO	COMENTARIO
Profesor OA. Sesión de estimulación del recuerdo 1. Octubre 26 2015. Episodio 08 P. Si, pues hay una urgencia, con ese grupo, cuando yo conocí ese grupo, detecte que no tienen los hábitos necesarios para un tipo de clase como la que manejo yo para enseñar el español, aunque también la escucha es parte de lo que yo quiero y debo enseñar, con ese grupo ha sido muy importante tratar de crear conciencia sobre ese tipo de comportamientos necesario para aprender una lengua, por ejemplo escuchar, atender ciertas explicaciones, esa idea que sale del orden, por lo que te dije, quiero que sea un orden inteligente, no como pegar un grito “silencio todos”, sino entendamos porque hay que hacer silencio, porque hay que escuchar, porque hay que tener ciertos comportamientos. Pero es como parte de la formación integral que ellos deben tener, pero también es una necesidad de la dinámica que va a tener la clase a continuación.	Episodio asociado a las teorías implícitas. El profesor explica la importancia de fortalecer la escucha en los estudiantes desde una postura de la educación integral y “desde un orden inteligente” que les permita comprender su importancia. Se resalta la importancia de la comunicación desde el ejemplo no se trata de gritar para lograr la atención de los estudiantes.
Profesor OA. Sesión de estimulación del recuerdo 2. Noviembre 15 2015.	Episodio asociado a las teorías implícitas. El

Episodio 29 E. Cuando tú haces ejercicios que tienen que ver con la concentración el silencio, cuando haces el ejercicio de la canción ¿qué sentido tiene dentro de la dinámica de la clase? P. Es una preocupación personal y en lo que he estado trabajando y creo que voy a seguir trabajando, acabamos de hablar de las habilidades comunicativas que es la lectura, la escritura, la expresión oral y la escucha, entonces yo siento que nuestra escuela se queda corta en no darle igual importancia en la educación de todas las habilidades, yo siento por ejemplo la orfandad de la escucha en cuanto a habilidad comunicativa y pienso, aunque habrá quien lo podrá contradecir juiciosamente, que se debería emplear tanto tiempo en enseñar a escuchar cómo se emplea en enseñar a leer o a escribir o a hablar, siento que las cuatro habilidades básicas de la comunicación deberían manejarse por parejo en la escuela, entonces yo tengo unas temporadas en que debido a esa formación, donde la protagonista de la clase es la escucha y la atiende desde diferentes aspectos, por ejemplo desde un aspecto cognitivo yo les pongo a los niños a consultar la estructura del aparato auditivo y su funcionamiento y luego, pues un poco tratando de hacer conciencia de que tenemos ahí una parte física que nos sirve para escuchar, incluso a veces aparece entre los niños por el tipo de consulta que ellos hacen la higiene del aparato, evitar ruidos, los cuidados que hay que tener con los oídos, como una parte de esa educación de la escucha, pero también, y relacionado con el cuerpo, también la actitud física de escuchar y nos vamos a la biología para mirar como al estar acostado hay menos disponibilidad de escuchar que al estar de pie o sentado y encontramos una sustentación de eso en las consultas que hacemos, entonces una parte física, pero luego la parte que es física mental de la atención de estar poniendo cuidado, lo que eso significa y también como una ética de la escucha y es ¿por qué escucho al otro?, ¿por qué quiero ser escuchado? y esa alteridad de la escucha, yo trabajo todas esas cosas dependiendo el nivel por lo que te dije antes, considero muy importante la educación de la escucha, incluso, yendo a otro sector del conocimiento y de la vida, para la resolución de conflictos, alguien que sepa escuchar de verdad auténticamente en lo físico, lo mental, lo afectivo, que significa saber escuchar, es una persona que es más apta para convivir con los demás y para resolver conflictos de manera dialogada,...y todos esperamos que nos escuchen pero ¿cuándo enseñamos a escuchar?, todos los profesores esperamos ser escuchados, pero... ¿cuándo hemos enseñado a escuchar juiciosamente? y puede ser que el proceso de escuchar sea tan complejo como el proceso de leer. Voy a darte una primicia, espero escribir y publicar una cartilla para la escuela que se llame la alegría de escuchar como hubo una generación que se educó con la alegría de leer, a ver si sale una generación que se eduque con la alegría de escuchar.	profesor explica la importancia de escuchar comprendiendo desde diversos aspectos su importancia, reconoce la importancia de que este proceso fortalezca en clase pues resulta una herramienta relevante dentro de las dinámicas personales y sociales de los estudiantes. Escuchar no solo permite que los estudiantes comprendan los temas vistos en clase sino que va más allá, permite procesos de sana convivencia.
Profesor ΘB. Sesión de estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015. Episodio 05 P.... Pero yo entro a clase y los chicos están revueltos y no digo “hagan silencio”, entro con un cuentico y voy leyendo, y eso es mejor que estar gritando y que decirles “silencio”, ellos se callan y se empiezan a gritar es entre ellos, que hagan silencio ¿qué?, ¿qué paso?.	Episodio asociado a las teorías implícitas. La profesora explica la importancia de llamar la atención de los estudiantes para lograr el silencio y la concentración desde dinámicas que les permitan ser conscientes de que algo distinto está pasando y que requiere de su concentración para lograr comprenderlo, más allá del grito.

Profesor ØB. Sesión de estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015. Episodio 13 (Fragmento de la dinámica de mi sombrero) E. ¿Cuál es la intención? P. La intención es que yo ya veo que los chicos se empiezan a dispersar, seguramente se cansan y en trabajo deja de ser agradable y yo me imagino están cansados. A veces les hago ejercicios de brazos, de manos, en ocasiones me acompaño de grabadora también y les pongo musiquita, es como volver, están cansados, iniciamos con el trabajo de mi sombrero, es eso, es como un descanso, pero hagámoslo porque aquí tengo que rescatar toda la atención que se tenía. A veces les hecho cuentos, entonces “chicos: ¿y yo no les conté la última de caperucita roja?”, todo el tiempo les cuento algo diferente, además que no es el mismo sino que siempre le meto cosas y es muy fácil que ellos digan “eso no era, usted había dicho otra cosa” y les digo: “pero es que es otro cuento”. Para centrar la atención nuevamente.	Episodio asociado a las teorías implícitas. La profesora reconoce la importancia de buscar formas alternativas de centrar la atención de los estudiantes, destaca la importancia de reconocer los niveles y tiempos de atención de los niños y niñas.
---	--

Tabla 26. Episodios seleccionados asociados a las teorías implícitas. Metáfora de la magia de los fundamentos: la atención, silencio y escucha.

El profesor Manuel, en el episodio 08 de la estimulación del recuerdo 1, explica la importancia de fortalecer la escucha en los estudiantes desde una postura de la educación integral, en coherencia con lo planteado en la ley 115 de 1994 artículo 1¹⁶, y “desde un orden inteligente” como lo denomina él, que les permita comprender su importancia y por ende lograr ponerlo en práctica en el desarrollo de las clases. En el episodio 29 de la estimulación del recuerdo 2, explica la importancia de escuchar comprendiendo desde diversos aspectos su importancia, así, escuchar pasa de ser una exigencia a verse como una necesidad, comprendida desde lo fisiológico, emocional y físico de este proceso, allí, los fundamentos que se presentan en esta metáfora, representan la posibilidades del desarrollo de la noción narración, si no se logran mantener en las actividades no sería posible encontrarse o identificarse con las narraciones que se realizan o leen en clase. La narración requiere de un ambiente que la acoja, donde se le pueda escuchar, atender y

¹⁶ Ley 115 de 1994, ARTICULO 1o. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

de ella generar nuevas alternativas narrativas; la relevancia de lo que se narra, en un sentido vivo, hace que se le otorgue gran importancia en cuanto expresa sentidos, emociones, historias de un “otro” que es necesario reconocer expresado a través de la narración misma.

El profesor reconoce también la importancia de que este proceso se fortalezca en clase pues resulta una herramienta relevante dentro de las dinámicas personales y sociales de los estudiantes, no solo permite que comprendan la noción, sino que va más allá, permite procesos de sana convivencia, de resolución de conflictos como lo menciona dentro de sus reflexiones.

Desde argumentos enmarcados en el PEI de la institución que abordan la formación en comunicación asertiva, el profesor Manuel resalta la importancia de aplicar dicha comunicación; no se trata de gritar para lograr el silencio de los estudiantes, se trata de que ellos logren reconocer formas alternativas de escuchar, de prestar atención, de hacer silencio para permitirle al otro expresar lo que está pensando, lo que ha construido frente a determinados temas, entonces no es narrar por narrar, es narrar desde la comprensión del otro, desde el respeto por lo que está construyendo.

Esto mismo podemos encontrarlo en las reflexiones expuestas por la profesora Nancy, en los episodios 05 y 13 del proceso de estimulación del recuerdo, donde explica la importancia de llamar la atención de los estudiantes para lograr el silencio y la concentración desde dinámicas que les permitan ser conscientes de que algo distinto está pasando y que requiere de su atención para lograr comprenderlo, más allá del grito. Podría ser más sencillo para la docente hacer un llamado explícito al silencio, pero, en cambio de esto, la profesora ha construido estrategias que le permiten, desde la noción narración, centrar la atención y escucha de sus estudiantes, en estas estrategias la narración se transforma en canción, en cuentos de hechos imaginarios y de hechos reales desde la

vivencia de la profesora, alimentando la noción narración de sentidos diversos y en coherencia con la postura que refiere la narración más allá de un medio escrito, posible desde el arte, la imagen u otros (Contursi, 2000), allí hay claramente una apertura de la noción hacia un racionalismo dialectico¹⁷, como lo menciona Bachelard (2009).

Es posible observar cómo los fundamentos: “la atención, silencio y escucha”, parecen realizar un proceso mágico que inserta a los estudiantes en las dinámicas narrativas que posibilitan los profesores, tras toda una ambientación, como un evento de gran valor, la narración se apodera de las aulas y se permite atrapar a los estudiantes y al profesor, resultando ella misma una forma de llamar a dichos fundamentos, se convierte en un coqueteo con la producción de sentido a partir de lo que se está narrando; hay una producción de un sentido totalmente coherente entre la noción narración y las dinámicas en las que se desarrolla, que la pone como cercana, agradable y amable, por ello es tan necesario que las dinámicas en las que se da sean de este mismo talante.

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

Dentro de los saberes de los profesores encontramos los referidos a los guiones y rutinas que tienen como estatuto epistemológico fundante la historia de vida de los profesores. Es importante recordar que según Porlán Ariza, Rivero García, & Martín Del Pozo, (1997), los guiones y rutinas se constituyen como un conjunto de procedimientos para el docente y para los

¹⁷ Bachelard (2009), en el libro “la Filosofía del no”, expone, a partir del ejemplo de la noción masa, que el racionalismo dialectico permite repensar las formas en las que se había pensado y explicado el concepto de masa y solo un realismo abierto puede interpretarla, es precisamente una apertura.

alumnos, que facilita el control y la coordinación de series de conductas, dicho de otra forma, en palabras de Perafán:

“Apuntan a la construcción de un tipo de estructura de conocimiento experiencial, tácito que instituye, en parte, las nociones escolares que enseña el profesorado y que las identifica como actos intuitivos que permiten que el sujeto ordene, en una dimensión no necesariamente consiente, una parcela de su realidad y resuelva, de manera implícita, problemas asociados a la vida cotidiana en relación con operaciones específicas situadas”.
Perafan (2015, pág. 33)

Cabe resaltar que en planteamientos como los de Cols (2011), se hace referencia a la importancia de reconocer en la historia de vida un elemento fundamental en la comprensión de ciertas acciones docentes, por lo anterior, la historia de vida como estatuto epistemológico fundante de los guiones y rutinas permite comprender las acciones del profesor en estos saberes, permeando, desde una compleja coherencia, las acciones que se desarrollan dentro del aula, algunas de forma consciente y otras de manera inconsciente.

Dentro de los sentidos que se encontraron en los guiones y rutinas se destacan 1) la metáfora del orden y 2) metáfora de la lectura que recorre el aula, siendo estos los que se quisieron resaltar dentro de la presente investigación y que serán desglosados y caracterizados a continuación.

3.4.1. La metáfora del orden.

La metáfora del orden hace alusión a lograr una determinada organización para el desarrollo de la noción narración. Esta metáfora se caracteriza desde lo observado en las clases de los profesores y lo descrito en los procesos de estimulación del recuerdo encontrando una rutina de

organización del espacio del aula con la intención de disponerlo para el aprendizaje y conservarlo organizado.

La metáfora del orden se puede observar en los siguientes episodios:

Episodios seleccionados asociados a los guiones y rutinas. La metáfora del orden.	
EPISODIO	COMENTARIO
Profesor OA. Sesión de clase 3. Julio 15 2015. Episodio 01 El profesor organiza los puestos del salón, él mismo los ordena por filas una a una antes de que los estudiantes ingresen al salón, solo abre la puerta hasta que tiene todas las filas ya organizadas.	Episodio asociado a guiones y rutinas. El profesor realiza una organización física para disponer el aula para la clase.
Profesor OA. Sesión estimulación del recuerdo 1. Octubre 26 2015. Episodio 09, 10, 11. E. Aquí estas en la organización del salón. P. sí, es una organización milimétrica. E. ¿Por qué esa organización, el ritual de organizar? P. Ahí hay muchas cosas, lo primero es que a mí me gusta, para mí ese organizar el salón es como un ejercicio, como una gimnasia se podría decir, tanto física como mental. -¿Desde hace cuánto tiempo lo haces? P. No sé, desde hace mucho tiempo, y también que en algún momento, hace muchos años, me di cuenta que rinde más que esté el salón organizado a ponerlos a ellos a organizar, también es una cuestión como del silencio, no me gusta como el ruido, me parece un ruido inútil ponerlos a ellos a organizar el salón y se pierde mucho tiempo, trato de estar en el salón antes para organizar. Igual la actitud de ellos es distinta cuando encuentran el salón ordenado o si o encuentran desordenado, cuando un grupo llega a un salón desordenado, el grupo se desordena y en el ritual de organizar el salón se va mucho tiempo, se hace mucho ruido y luego es más difícil conseguir que se organicen, si el salón está organizado como que el orden que ya hay en el salón impone cierta armonía, en lo que llegan, pero digamos, es algo mucho más profundo de lo que no sé cómo hablar, el hecho de organizar el salón. Es como, puede sonar un poco loco, pero es como hacer un mándala, es como un ritual como de descanso, de armonización para mí y para el espacio en el que voy a trabajar, es como disponer las cosas de una manera para mí adecuada, pero no es una adecuación razonada sino como intuitiva, pero que responde, como dije antes, a la experiencia de saber que encontrar el salón ordenado los pone a ellos en una situación también de organización y de atención. E. ¿Y el orden viene de siempre en tu vida?	Episodio asociado a guiones y rutinas. El profesor explica que se toma el tiempo para organizar el aula “milimétricamente” pues lo considera un ejercicio físico y mental que le ayuda a fortalecerse. Así mismo destaca que ha logrado determinar que los estudiantes presentan un comportamiento distinto cuando está el salón organizado y esto es importante para él. Según las dinámicas del salón y el espacio establece una organización que considera la mejor.

P. creo que sí, pero también depende del salón donde este y de los muebles que tenga, porque en unos años que me tocaron los muebles que cazaban muy bien circularmente y que el grupo no era tan grande como los que tengo ahora, eso me permitía otra disposición, que no es un orden, no es un orden preestablecido, sino es como una armonización del espacio donde se va a trabajar, podría ser en círculo, en filas y no en hileras, cualquiera de los dos conceptos, pero como que en este caso es el orden que he encontrado, como para que quepan los muebles, para que haya suficiente espacio para cada uno.	
Profesor OB. Sesión de clase 2. Julio 17 2015. Episodio 24 P. No he dicho que salgan. Voy a leer lo que paso aquí, porque es que uno lee revistas, lee libros, lee títulos, lee gestos, lee señales y entonces “como esta clase estuvo aburrida...” E. no, no P. porque cuando uno saca al perrito a la calle es porque estaba aburrido y sale corriendo, y yo no he terminado la clase y ustedes ya salieron a correr, díganme una cosita, cuando yo les digo “se acabó la clase” ¿que es lo primero que les digo entonces?, les digo salgan y... ¿dejamos todos así? E. no P. bueno, ¿qué les digo yo entonces?, que hagan que E. organizar los puestos P. muy bien con la sillita metida en la mesa o de pronto digo suban la silla, eso digo yo, pero salieron así, miren, espantados como si hubieran visto una bruja y dos brujas, pero las brujas no siempre son malas, yo conozco una bruja que es muy buena, hace hechizos para que los papas sean buenos, para que los niños sean excelentes. E. y ¿como se llama? P. una se llama Nancy... E. hay, (se rien) P. Chicos ojo, porque si lo están haciendo conmigo que soy la directora de curso, y la directora de curso ustedes le deben tener miedo, casi que se orinen en los pantalones, y si no, es una persona que le tienen confianza, pero a una persona que le tiene confianza no tiene que dejarle desorden, organizamos, vamos a dejar las sillas debajo, pero oído que no he terminado de dar las instrucciones, dejamos las sillitas organizadas, las sillitas subidas y recogemos el papelito que tengamos al lado y Salimos, sin hacer ruido...Podemos salir.	Episodio asociado a guiones y rutinas. La profesora hace la reflexión en clases sobre el orden del salón y la salida de este. Destaca la importancia de no hacer ruido en este proceso.

Tabla 27. Episodios seleccionados asociados a los guiones y rutinas. La metáfora del orden.

Es posible identificar dos aspectos relevantes dentro de la metáfora del orden, el primero está relacionado con garantizar un orden del espacio físico para lograr el desarrollo de la noción

narración, así, esta organización física, al parecer, también tiene algo que narrar, se presenta como una invitación a disponerse para algo especial, es así como el profesor Manuel, en el episodio 01 de la clase 3, realiza una organización física del aula, como se ve en las siguientes imágenes:



Tabla 28. OA, imagen de la Sesión de clase 3.

Así mismo, el profesor Manuel destaca que ha logrado determinar que los estudiantes presentan un comportamiento distinto cuando está el salón organizado, lo cual ratifica la idea de que los espacios también expresan cosas, narran lo que se ha vivido allí y disponen o indisponen según como se presenten a las personas. En sus palabras:

“... si el salón está organizado como que el orden que ya hay en el salón impone cierta armonía en los que llegan, pero digamos, es algo mucho más profundo de lo que no sé cómo hablar, el hecho de organizar el salón... la experiencia de saber que encontrar el salón ordenado los pone a ellos en una situación también de organización y de atención”. Sesión estimulación del recuerdo 1. Estimulación del recuerdo 1, Episodio 10, Octubre 26 2015.

El profesor Manuel explica, en el episodio 09, 10 y 11 de la estimulación del recuerdo 1, que se toma el tiempo necesario para organizar el aula “milimétricamente” pues lo considera un ejercicio físico y mental que le ayuda a fortalecerse, manifiesta que hace parte de una gimnasia mental que le permite preparar o disponer el espacio para la realización de la clase, como una especie de ritual sagrado pues siempre lo hace antes de comenzar las clases; esta postura frente a

la importancia de la “gimnasia mental”, como lo nombra el profesor, está dado desde sus creencias espirituales basadas en la paz interior y el fortalecimiento del espíritu, como lo menciona en la entrevista de historia de vida:

“...he estado desde hace muchos años metido en muchas de esas cosas, hay una disciplina oriental que desde aquí de occidente se ve como una técnica de sanación pero allá es un estilo de vida que es un do, es un reiki, yo he estudiado todos los niveles de reiki, he incluso, no se bien, pero tengo mi título de maestro reiki, este es mi traje de maestro reiki, que es una dignidad que llevo siempre”. Entrevista historia de vida, episodio 23, 28 de mayo 2015.

La metáfora del orden esta permeada de prácticas que el profesor ha afianzado desde su propia historia como ser humano y que narra implícitamente también a través de esta metáfora.

El profesor reconoce que la disposición al orden ha sido una constante en su vida, no solo a nivel profesional en el desarrollo de sus clases, sino también a nivel personal, es así, como es evidente que las dinámicas que se desarrollan dentro de la historia de vida de los profesores no quedan aisladas de su práctica en el aula, al contrario, estas las permean llenándolas de sentido para el profesor, permitiendo construir un sentido específico con sus estudiantes

En el episodio 24 de la clase 2, la profesora Nancy hace la reflexión sobre el orden del salón y la salida de este. Allí, es posible identificar un segundo aspecto relevante dentro de la metáfora del orden, y se refiere a que las dinámicas de orden envían un mensaje sobre la forma en la que se desarrolló la noción narración, aparentemente permite evaluar el agrado o la receptividad de los estudiantes frente a lo vivido en la clase.

Por lo anterior, la profesora Nancy destaca la importancia de no hacer ruido en el proceso de salir del salón pues es, en este momento, donde se hace visible el interés que se generó en la clase, así, menciona que considera que la clase estuvo “aburrida” pues los estudiantes querían salir de prisa de ella. La profesora realiza, por medio de la interpelación, una evaluación de lo ocurrido,

hace un proceso de retroalimentación; parte de la reflexión para hacer el llamado de atención a los estudiantes frente a lo importante que es dejar ordenado el salón, y tener una actitud tranquila que refleje lo ocurrido allí, así mismo les recuerda que hay unas instrucciones frente a la salida que son dejar ordenada la silla sin hacer ruido y recoger papeles, lo anterior en coherencia con lo que se había mencionado frente a que los espacios físicos también emiten narraciones, aparentemente “un salón desordenado narra desorden”.

3.4.2. Metáfora de la lectura que recorre el aula.

En la presente metáfora, recorrer el aula mientras se está leyendo, permite observar que la lectura presenta una dinámica que pretende cautivar al estudiante desde dicho proceso de lectura. Recorrer el espacio perdiendo la seguridad de la posición frontal en el salón de clases, deja ver un interés por la cercanía con sus estudiantes y desde allí, el fortalecimiento de la atención y motivación a la lectura.

Al preguntarles a los profesores por lo anterior han encontrado una fuerte relación con sus vivencias infantiles y con su adultez, en otras palabras con su historia de vida, referente a un gusto por la lectura que desean compartir con sus estudiantes.

Lo anterior lo podemos observar en los siguientes episodios:

Episodios seleccionados asociados a los guiones y rutinas. Metáfora de la lectura que recorre el aula.	
EPISODIO	COMENTARIO
Profesor OA. Entrevista historia de vida. Mayo 28 2015. Episodio 11 P... mientras la profesora estaba enseñándole a los niños a leer y escribir yo me leí la cartilla completa, y eso también fue muy importante yo cogí la cartilla Charry, y claro yo	Episodio asociado a guiones y rutinas. El profesor expresa que desde su infancia surgió el gusto por la lectura.

pase eso rápido, rápido y llegue al final y encontré un poco de poemas y cuentos y como no tenía más libros me leí y me leí infinitamente esos poemas y cuentos y fue como mi primer contacto sistemático con la literatura.	
Profesor OA. Entrevista historia de vida. Mayo 28 2015. Episodio 16 E. Cuéntanos un poco de tu obra literaria, lo que has producido como escritor. P. Yo empecé muy pequeño, como les dije que me leí la cartilla varias veces mientras los otros estaban aprendiendo a leer y a escribir, y en algún momento, eso es algo que pasa y es que en algún momento de tanto leer da por escribir, el secreto de los escritores es leer mucho, llega un momento en el que uno siente que ya puede y a mí me ataco ese virus muy temprano y desde que estaba en segundo de primaria ya hacia mis propios productos literarios, el profesor, que no lo volví a ver nunca más, yo creo que él debe vivir aun y posiblemente estará en ejercicio porque era alguien muy joven, él se dio cuenta de eso y me presento ante los otros profesores, ante la misma comunidad como un escritor, yo recibí como el nombre de escritor, de poeta desde que estaba en segundo de primaria, yo era el poeta de la escuela, en alguna época, hacia el año 1979, que se celebraba el año internacional del niño, hubo una convocatoria como para encontrar niños talentosos, eso era una cosa de la presidencia de la república con el pacto andino, que en ese momento conformaban esa organización y mis profesores me postularon unos escritos míos a esa convocatoria y yo fui seleccionado como niño escritor, yo viaje en el año internacional del niño como niño escritor, en una delegación de niños talentosos estuve en Perú y en Bolivia, mi primer premio como escritor fue un viaje a Bolivia estando en quinto de primaria. Entonces eso me dio un gran impulso como escritor, yo no he dejado de escribir de hacer poemas de hacer obras, desde esa época y he estado produciendo distintos libros...	Episodio asociado a guiones y rutinas. El profesor relaciona su experiencia infantil en cuanto a la lectura y la escritura con sus posteriores intereses en dicho ámbito, así mismo, muestra cómo una experiencia en el colegio le impulso a participar como escritor en un concurso y le estímulo para continuar escribiendo en su adultez, así como su decisión profesional.
Profesor OA. Sesión de clase 3. Julio 15 2015. Episodio 23 P. Listos, comencemos desde la L, allá en la página 40, preparados, un, dos, tres. La maleta de Lucy, Lucia Vanegas, Dávila, nos encontrábamos... (hace la lectura del cuento mientras va caminando por el salón)	Episodio asociado a guiones y rutinas. El profesor realiza procesos de lectura a sus estudiantes de cuentos premiados con la finalidad de motivar para que lean, escriban y participen en el concurso nacional del cuento.
Profesor OB. estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015. Episodio 06, 07. P. Y la estrategia, lo hacemos todos en el colegio de proyecto lector, no sé si se le dará el cumplimiento como debe ser para animar a estos chicos a la lectura, pero yo entro con el libro, por ejemplo, y empiezo a leer, leo unos 10 minutos, quince, y si le puedo meter suspenso mejor, yo normalmente le meto suspenso y lo cierro y todos dicen: “hay continua profe” y dogo: “no para mañana, para la siguiente clase”. E. ¿Cómo escoges esos libros? P. yo tengo una señora que ella me trae cuentos y yo tengo muchos cuentos de torre amarilla, torre roja, por mis hijos, entonces como yo les leía mucho y él me decía “mami, me mandaron leer un cuento me parece muy chévere”, yo leía en conjunto con ellos,	Episodio asociado a guiones y rutinas. La profesora explica como realiza los procesos de lectura en aula con sus estudiantes, desde la motivación. Así mismo explica que su interés surge desde su rol de madre acompañando a sus hijos en las lecturas que realizaban y de sus propios intereses.

demás que cuando yo llegué aquí a Bogotá yo me metí a la biblioteca Rafael Pombo, yo hice unos talleres allá y había mucho libro y mi interés personal era que mi hija leyera mucho, entonces yo le llevaba muchos cuentos y ahí iba mirando lo que a ella le gustaba, lo que al niño le gustaba, y yo también agarraba cuentos de la biblioteca y me parecen bonitos ...	
Profesor ØB. Estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015. Episodio 22. P. Ahoritica mirando esto pienso que eso también tiene que ver mucho con uno, yo leía mucho cuando pequeña y era muy fantasiosa, yo creo que si aquí, no sé, la coordinadora mirara esto, diría: “esta no dicta clase sino solo leyendo cuentos”, pero seguramente, lo que está oculto detrás de eso, es que hay muchísimas cosas, por ejemplo en la descripción se está jugando que ellos escriban, que analicen, se dan figuras humanas, se dan espacios, están desarrollando muchísimas cosas, porque realmente yo me meto muchísimo es a que escriban.	Episodio asociado a guiones y rutinas. La profesora relaciona su experiencia personal con la lectura y sus capacidades imaginativas y creativas desarrolladas desde la infancia con sus prácticas actuales en el aula.

Tabla 29. Episodios seleccionados asociados a los guiones y rutinas. Metáfora de la lectura que recorre el aula.

Los profesores Manuel y Nancy han desarrollado como rutinas y guiones de acción la lectura en voz alta desde una narrativa que presenta una semántica que invita y motiva a la lectura, recorriendo el salón mientras realizan las lecturas de los textos que han seleccionado.

En el caso del profesor Manuel, en los episodios 11 y 16 de historia de vida, relaciona su experiencia infantil en cuanto a la lectura y la escritura con sus posteriores intereses en dicho ámbito, reconociendo el valor de quienes le apoyaron en su infancia en el proceso lecto-escritor, es así como su madre, quien le enseñó a leer y escribir, representó el establecimiento de un fuerte lazo con su ejercicio profesional actual, transmitiéndole además el deseo de ser maestro:

“E. ¿Por qué decidiste ser maestro, o cómo surge esa decisión de la docencia?

P. Es muy complejo de responder, ... de tantas cosas que he pensado, pero hay una que me gusta mucho pensarla ahora, es que mi mamá quería ser profesora, entonces mi mamá fue mi primera maestra realmente, no solamente el trabajo de madre, sino el enseñarme las vocales, las letras, a leer, a escribir. Cuando yo ingrese a la escuela, yo ya sabía leer y escribir y eso me dio una gran ventaja, yo siento que en gran medida todo lo que he podido hacer en la literatura, en la pedagogía, en muchos campos, se debe al aventajamiento que me dio mi mamá, al cogerme como estudiante para, como se dice, ejercer su vocación que tenía de ser profesora y no lo pudo hacer...”. Historia de vida, Episodio 11. Mayo 28 2015.

Así mismo, muestra cómo una experiencia en el colegio, con un profesor de lenguaje, le impulsó a participar como escritor en un concurso y le estimuló para continuar escribiendo en su adultez, así como para tomar su decisión profesional:

“... a mí me atacó ese virus muy temprano y desde que estaba en segundo de primaria ya hacía mis propios productos literarios, el profesor, que no lo volví a ver nunca más, yo creo que él debe vivir aun y posiblemente estará en ejercicio porque era alguien muy joven, él se dio cuenta de eso y me presento ante los otros profesores, ante la misma comunidad como un escritor, yo recibí como el nombre de escritor, de poeta desde que estaba en segundo de primaria, yo era el poeta de la escuela...”. Episodio 16, Entrevista historia de vida. Mayo 28 2015.

Es posible identificar que el profesor a través de la metáfora de la lectura que recorre el aula, parece tener la intención de no olvidar a ese colega profesor que le permitió trazar un camino de vida, así, el profesor Manuel no solo carga con su historia de vida como docente, además carga la historia de aquellos que fueron sus profesores, que marcaron su camino dentro de la profesión y que aún hoy, en sus clases, permanecen vivos y le permiten conocer con el estudiante y con la noción narración en un sentido compartido de forma cultural.

Es claro que las experiencias de vida del profesor resultan fundamentales en la comprensión de su práctica actual relacionada con la lectura que realiza en sus clases, como se resalta en el episodio 23 de la clase 3, donde hace lectura de cuentos premiados, con la finalidad de motivar para que los estudiantes lean, escriban y participen en el concurso nacional del cuento. Allí, la historia de vida juega un papel fundamental pues explica las posibilidades que quiere incentivar el profesor; relacionar su éxito en la literatura con prácticas tempranas y positivas frente a ella, potencia su interés de desarrollar dichas prácticas en su aula para posibilitar estos procesos en sus estudiantes, dándoles las herramientas que requieren para leer y escribir bien. El proceso de lectura en el aula se puede observar en las siguientes imágenes:



Tabla 30. OA imagen de la sesión de clase 3.

El profesor al recorrer el aula mientras lee, pretende que aquello que está leyendo sea escuchado en cada uno de los rincones del aula, parece que hay una importante necesidad de que la narración recorra cada lugar para contagiarlo de esa narrativa que incita a seguir escuchando, que invita a narrar también.

En el caso de la profesora Nancy, en el episodio 06 y 07 de estimulación del recuerdo, explica cómo realiza los procesos de lectura en aula con sus estudiantes, desde la motivación, así, pone en la lectura gran énfasis narrativo para cautivar y atrapar a los niños y niñas a partir de lo que está leyendo y posteriormente afianzar procesos de escritura en ellos; realiza un proceso de continuidad en la narrativa de las historias, permite construir alternativas a partir de ella. Así mismo explica que su intención, frente a los libros que propone a sus estudiantes, surge desde su rol de madre acompañando a sus hijos en las lecturas que realizaban para el colegio, lo cual le permitió elaborar una especie de listado de literatura adecuada para los niños y niñas a partir de las sugerencias que sus hijos le daban a conocer frente a lo que leían, además de sus propios intereses como lectora.

La profesora relaciona: su experiencia personal con la lectura y sus capacidades imaginativas y creativas desarrolladas desde la infancia, con sus prácticas actuales en el aula, así:

“Ahoritica mirando esto pienso que eso también tiene que ver mucho con uno, yo leía mucho cuando pequeña y era muy fantasiosa...”. Episodio 22. Estimulación del recuerdo. Diciembre 09 2015.

Lo anterior se ve reflejado en el aula pues siempre trata de poner este carácter fantástico a las narraciones que propone a sus estudiantes, así mismo, les motiva a imaginar frente a diversos temas.

Lo anterior permite establecer el reconocimiento frente a la historia de vida que de manera polifónica se presenta como estatuto epistemológico en los guiones y rutinas del profesor, así, aquello vivido permea la construcción del conocimiento de la noción narración, lo reviste de un interés por fantasía, por la creatividad y porque no decirlo, pretende proyectar al otro poniendo como posibilidad los caminos de la escritura y la narrativa.

3.5. El conocimiento profesional específico del profesor de humanidades asociado a la noción de narración, como un sistema de saberes integrados.

Reconocer y comprender el conocimiento del profesor como un sistema de saberes integrados en relación a nociones escolares, en este caso la narración, implica un compromiso de gran complejidad en la medida en que requiere el reconocimiento de características que en posturas tradicionales sobre el conocimiento no fueron contempladas, tales como aspectos de carácter tácito y relacionados con el contexto histórico del sujeto profesor.

En la presente investigación se logró reconocer, dentro del orden discursivo de los profesores participantes, a partir de procesos de observación de sesiones de clase, análisis de

documentos y entrevistas, la integración del conocimiento del profesor de humanidades, asociado a la noción de narración, partiendo de los cuatro saberes profundizados por Perafán (2004, 2011, 2015), siendo estos, saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas con sus respectivos estatutos epistemológicos para su comprensión¹⁸; es importante destacar que el analizar los cuatro saberes por separado no implica que estos no se encuentren relacionados, al contrario, hay en ellos un hilo conductor que les une y armoniza dentro de la práctica y el orden discursivo del profesor.

Dicha integración se caracterizó desde la intencionalidad de los profesores en la producción de un conocimiento con el sujeto estudiante y a si mismo con la noción narración, sin desligarse de su propia subjetividad, dicha subjetividad comprendida desde la complejidad e historicidad del mismo, así los profesores, a partir de un lenguaje propuesto desde las metáforas, los ejemplos, los símiles y otras figuras discursivas, dotado de completa coherencia y cohesión, develaron, desde su orden discursivo, este conocimiento que en ultima devala el conocimiento profesional específico del profesor de humanidades asociado a la noción narración.

Se evidenció la intención, por parte del profesor, de lograr que sus estudiantes encuentren que la narración no es un concepto abstracto y carente de vida, al contrario, representa una forma de reflexión, de participación, de transformación de formas de vida y del ser humano, así, la metáfora de la receta, representa la expresión del carácter complejo que los profesores asignan a la noción narración, desde la presentación de esta como un proceso, como una construcción que se va dando, que tiene un recorrido que cada profesor lleva consigo, un recorrido que tiene que ver con sus propias experiencias narrativas como profesor y como estudiante, realizando una

¹⁸ Perafán (Perafán , 2004) lo saberes del profesor tienen sus respectivos estatutos epistemológicos (EP), así, saberes académicos EP transposición didáctica, saberes basados en la experiencia EP practica profesional, teorías implícitas EP campo cultural institucional y guiones y rutinas EP historia de vida.

transposición didáctica del saber cultural de la noción narración consolidada en su práctica pedagógica actual y materializada desde los modelos que el profesor lleva al aula; las lecturas en clase, la realización de escritos desde las propias vivencias de los estudiantes y del mismo profesor, así como las intervenciones que parten desde las experiencias profesionales de ellos, presentan la intención de posibilitar en sus estudiantes el reconocimiento de sí mismos como sujetos de cambio, capaces de realizar procesos de comunicación asertivos. Desde el lenguaje de la metáfora que habla del libro como un tesoro, la narración va tomando una vida propia que representa, en cierta medida, la expresión del sentido de la perpetuidad y la transformación, ya las narraciones no son solamente códigos a descifrar, son vidas de personas que se están construyendo dentro de diversos contextos culturales e históricos, siendo uno de ellos el escolar, la narración se hace viva gracias a quien la realiza y a quien la escucha, dándole un sentido, “no necesariamente un único sentido, simplemente uno en particular”¹⁹. Por lo anterior, narrar puede convertirse fácilmente en una historia de vida, en una fantasía, en un evento traumático, en una necesidad; el proceso de narrar contribuye al fortalecimiento de habilidades comunicativas, de valores humanos como la escucha y el respeto por el otro, por su diferencia, por su contexto y su forma de ser humano en el mundo. Desde lo anterior narrar tiene implícita una posibilidad de construcción y fortalecimiento del sujeto, en esta medida es viva y está cargada de sentido y emocionalidad.

Desde su práctica profesional y a partir de sus procesos de formación en la carrera docente, los profesores han logrado cimentar la intención de conocer con el estudiante partiendo de la convicción de que el conocimiento que se construye dentro del aula es complejo, por lo anterior está cargado de elementos que requieren de acciones que atiendan a dicha complejidad, así, no

¹⁹ Se reconoce que las narraciones son un libro abierto desde planteamientos que están acordes con autores como Eco, (1978) y Derrida (1998), donde el sujeto que lee contruye un sentido propio.

vale la mera explicación de la noción, esta requiere de acompañarla y darle sentido desde los ejemplos y estos a su vez se presentan con múltiples posibilidades narrativas tales como, la imagen, la música, las historias y otros, que permiten que el profesor trascienda en el sentido con el estudiante referido a la construcción de conocimiento; se posibilita un reconocimiento de la vida misma con lo que se trabaja en clase. Dentro de esta comprensión es evidente que hay una postura desde la integralidad del ser humano y por lo anterior la complejidad que representa la construcción de su conocimiento en tanto sujeto integral es aún mayor, cabe resaltar que estas posturas han sido expuestas dentro de las políticas educativas e institucionales de nuestro país y posibles de evidenciar en los documentos de ley como la Constitución Política de Colombia, Ley 115 de 1994, Estándares Educativos y en informes relacionados con la educación como el de “La educación encierra un tesoro” (Delors , 1996).

Dentro del orden discursivo de los profesores es evidente la intención de que sus estudiantes participen dentro del proceso de construcción del conocimiento relacionado con la noción narración, “hay un conocimiento con el otro”, así, ponen de manifiesto las narrativas de los estudiantes, bien sea leyéndolas en clase, postulándolas a concursos diseñados para tales fines o leyéndolas detenidamente para brindar un concepto de ellas; no con fines descalificadores sino con la intencionalidad de reconocer al sujeto que escribe y sus particularidades, procesos cimentados en sus historias de vida como sujetos escolares. Parten de la intención de potenciar a los estudiantes como escritores, como personas capaces de narrar, y desde esta capacidad invitan al reconocimiento del otro como ser valioso en cuanto ser humano, por ello, se destacan en sus prácticas cotidianas, acciones que invitan a escuchar respetuosa y atentamente a quien lee una narración, rutinas y guiones relacionados con la intención de poner en marcha estrategias que les

permiten a los estudiantes centrar su atención, hacer sus propias narrativas y comprender la importancia de este proceso dentro de su formación como sujetos críticos.

Se destacan los procesos formativos escolares relacionados con la posibilidad de educar en y para la libertad, así, se reconoce en la enseñanza de la noción narración una oportunidad de abrir diversas opciones para los estudiantes, diversos caminos, abrir nuevos senderos profesionales, laborales, personales, familiares y culturales que de otra forma serían poco posibles, así, la enseñanza como portadora de elementos para la libertad y la transformación se convierte en un derrotero dentro las prácticas de los profesores, por lo anterior, procuran que sus estudiantes comprendan el porqué de los aprendizajes dados en clase, unas veces de forma explícita otras de forma tácita, encontrando que aquello que se narra y se escucha narrar representa una apertura y oportunidad de reflexión frente a sí mismo y frente al otro. Dentro de esta comprensión es evidente el reconocimiento, por parte de los profesores, de las dinámicas sociopolíticas y culturales por las cuales atraviesa Colombia, dentro de las reflexiones que han realizado en sus clases, buscan que sus estudiantes se constituyan en un eslabón de transformación que desde el pensamiento crítico aporte de manera positiva a la construcción del país desde diversos ámbitos, por lo anterior las habilidades comunicativas como eslabones de este proceso representan una metáfora que construye el sentido de la noción, esto basado en su práctica profesional y su historia de vida, que les ha permitido comprender que desde las narrativas que se posibilitan en el aula se generan dichas transformaciones y cambios.

En resumen, el conocimiento profesional del profesor de humanidades asociado a la noción narración se caracteriza como un dispositivo para la construcción de sujetos transformadores de realidades tanto personales como sociales, a partir de un orden discursivo cargado de metáforas,

símiles y sentidos que le permiten constituirse y organizarse desde los cuatro saberes y sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes, como se presenta en el siguiente diagrama:

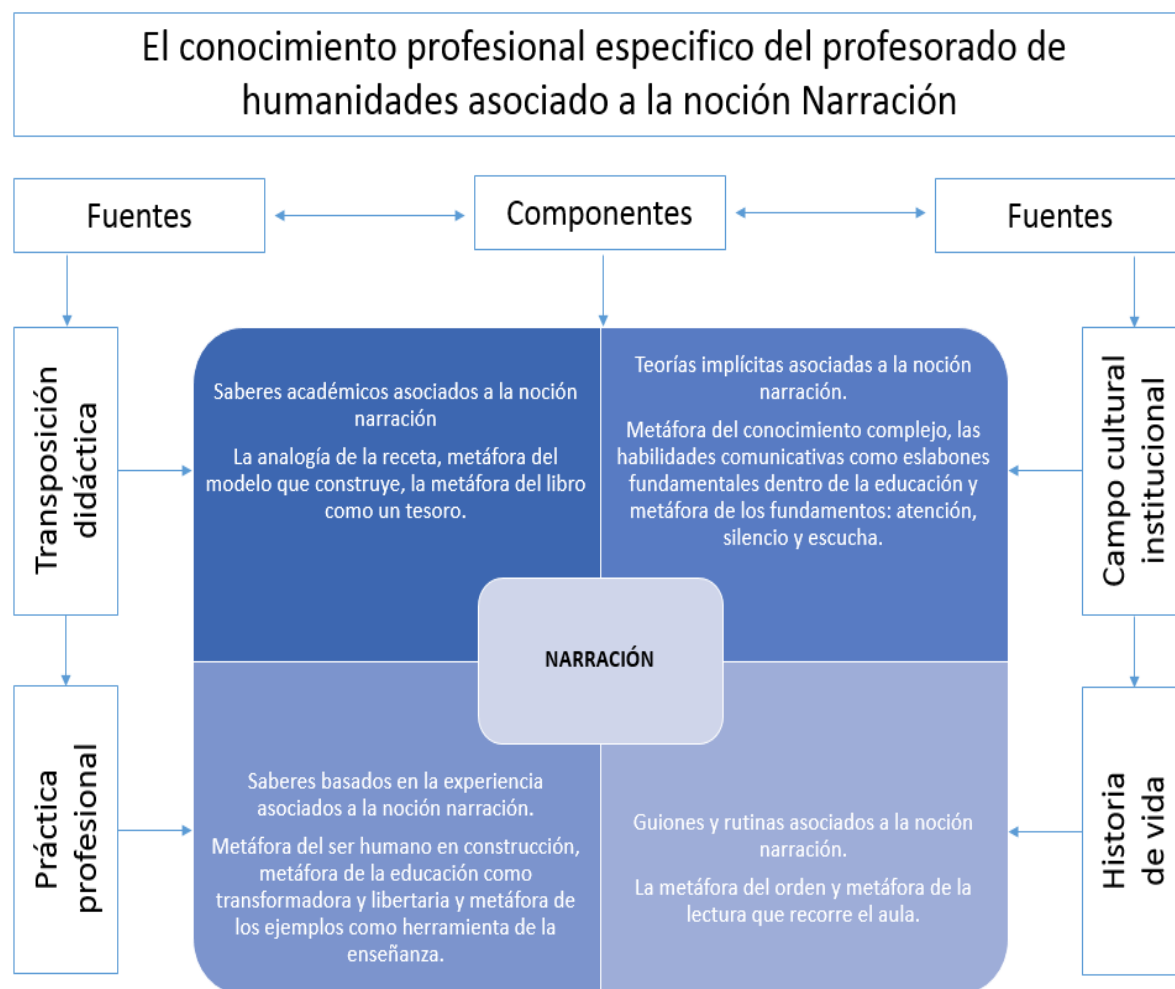


Tabla 31. Diagrama elaborado por la autora, teniendo en cuenta el esquema inicial elaborado por Perafán (2000 - 2011), sobre el conocimiento profesional específico del profesorado de humanidades asociado a la noción Narración.

Por último, es importante destacar que dentro de construcción de la noción escolar narración, el sujeto profesor carga la noción desde el sujeto escolar, reconociendo a otros sujetos de la enseñanza “profesores” dentro de la misma práctica en un complejo proceso de transposición didáctica que ocurre también desde su historia de vida teniendo en cuenta otras transposiciones didácticas elaboradas por profesores presentes en los procesos de enseñanza de los cuales

participó, “es la historia de un sujeto colectivo, no de un solo sujeto”, de esta manera, con el sujeto investigado se recupera su historia pero también la historia de otros sujetos profesores, por lo anterior es tan importante y necesario realizar investigaciones que permitan caracterizar el conocimiento del profesor asociado a nociones. Así, no se trata de yuxtaponer, se trata de una narrativa que emerge del sujeto gracias a su condición cultural de profesor procurando construir sentido y significar con el otro en el orden discursivo, desde todos los estatutos epistemológicos y la noción escolar, con la intención de conocer en el mundo, resaltando que dentro de este conocimiento no se excluye la investigadora pues dentro de los presentes análisis esta también su sentido frente a la noción narración que ha construido teniendo en cuenta que es un sujeto escolar; de allí la importancia de que necesariamente un profesor tenga como interlocutor otro profesor que le permita reconstruir el sentido que ha construido comprendiendo su orden discursivo pues lo hace desde su propia experiencia subjetiva “como sujeto que enseña la noción”, así, en el orden discursivo concurren las figuras discursivas del profesor, asumiéndose como narrativo en el conocimiento.

El profesor construye el conocimiento de la noción narración desde su vida como sujeto, su práctica y su intención de enseñanza, no lo toma prestado para hacerlo enseñable, lo crea, lo construye desde un sentido con el otro.

4. CONCLUSIONES

Dentro de las conclusiones que se lograron reconocer en la presente investigación se encuentran las siguientes:

- Los análisis producidos en la presente investigación permiten develar la complejidad del conocimiento del profesor y la construcción que éste realiza sobre la noción de narración. En este caso, se evidencian construcciones discursivas a manera de metáforas, con un lenguaje cargado de símiles, comparaciones, ejemplos; el profesor crea y recrea un conocimiento cargado de sentidos, con una coherencia extraordinaria que permite dilucidar su carácter particular, permitiéndose comprender desde el orden discursivo de cada maestro, en el cual, cada uno de los saberes emerge en completa coherencia y contextualización dando lugar al conocimiento desde la noción y con el estudiante.

- Podemos caracterizar el conocimiento del profesor a partir de las figuras discursivas pues son estas las que permiten comprender la complejidad del orden discursivo del profesor, alejándonos de una postura relacionada con la descalificación de dichas figuras dentro de los procesos de enseñanza.

- La narración presenta, en el momento de la enseñanza por parte del profesor, un sentido y una intencionalidad referida a la narración como viva y como un proceso de construcción colectiva, es una construcción conjunta, un conocimiento que permite develar la construcción de un conocimiento particular que se vale de la metáfora para explicar la importancia del narrar. Dentro de los saberes académicos la metáfora representa un integrador de elementos constituyentes de la

noción narración que el profesor desglosa meticulosamente para encontrarse en un sentido de construcción pensado desde la narración como viva.

- El modelo como posibilitador del reflejo que acerca al estudiante a la noción narración es relevante pues permite que el sentido sea posible de comprender por parte del estudiante y así mismo da la posibilidad de tener un punto de partida para construir narraciones.

- La metáfora del libro como un tesoro permite develar la intención de hacer perpetuas las narraciones del ser humano y dar relevancia a las construcciones de sentido del otro, se reconoce el conocimiento como trascendental y necesario en la constitución de la cultura.

- El profesor emplea los ejemplos para posibilitar la construcción del concepto haciéndolo más cercano y comprensible teniendo en cuenta la intención que está generando

- El proceso de interpelar – preguntar - al otro –estudiante- representa un aspecto fundamental que le permite al profesor potenciar construcciones de conocimiento en los estudiantes relacionados con la noción narración a partir de sus preconceptos y relaciones contextuales.

- El profesor humanidades realiza un proceso de transposición didáctica develado desde su orden discursivo a partir de las metáforas, los ejemplos y símiles que le permiten trascender con los estudiantes desde el sentido de la narración como dispositivo que contribuye a constituir sujetos críticos y capaces de transformar realidades desde lo que narran.

- En los saberes basados en la experiencia se presenta la metáfora del ser humano en construcción como una recopilación propia del profesor desde su práctica profesional, así, los profesores han logrado una comprensión del ser humano que les implica como posibilitadores

dentro de ese proceso de construcción, por lo anterior encaminan su prácticas a la potenciación de las habilidades de los estudiantes y su proyección en la sociedad.

- La educación como un proceso que transforma y libera se constituye como fundamental dentro de los procesos desarrollados por los profesores, en ella se ponen las expectativas relacionadas con la posibilidad de generar, desde el aula, transformaciones de cohorte social y cultural en la sociedad, pensando a cada estudiante como un eslabón fundamental dentro de este proceso visto desde su experiencia profesional.

- Los profesores han encontrado como un lenguaje necesario el relacionado con los ejemplos, de esta manera se logra el acercamiento, por parte del estudiante, a la noción, funcionan así como un mecanismo complejo que articula los elementos de la noción narración con el contexto próximo de los estudiantes y así un acercamiento a la producción del sentido, conacimiento con el estudiante.

- Es la práctica profesional, como estatuto epistemológico fundante de los saberes basados en la experiencia la que permite al docente consolidarlos dentro de su orden discursivo desde una compleja coherencia que articula la enseñanza de la noción con sus reflexiones sobre la práctica misma a lo largo del ejercicio de su profesión y constitución como sujeto profesor.

- Los profesores parten, dentro de su proceso de enseñanza de la noción, de la teoría implícita que concibe el conocimiento como complejo, así, su orden discursivo permite develar que la intencionalidad al enseñar la noción narración, está enmarcada desde una mirada que va más allá de la repetición de contenidos en cuanto permite y genera oportunidades de reflexión, conexión de diversas nociones y relación de preconceptos, así, la noción narración se expande, en

términos de Bachelard (2009), hacia un razonamiento dialectico, que proyecta la noción a múltiples miradas y posibilidades, caracterizándola como viva.

- Los profesores hacen de las habilidades comunicativas una teoría relevante dada desde el campo cultural institucional (entiéndase este no solo como la institución a la que pertenecen sino los diversos espacios pedagógicos y académicos de los cuales participan o han participado) así, las habilidades comunicativas representan los eslabones que le permitirán al sujeto ascender hacia la reflexión y crítica del entorno y de su propia vida, desde la intención de encontrar sentido con el estudiante a partir de la transformación de realidades.

- La concentración, el silencio y la escucha son elementos que se constituyen como una teoría que alude a estos elementos un garante del logro de la construcción del sentido de la noción, estos no son dados por el azar o la exigencia sin sentido, al contrario, representan un proceso de construcción con el otro al interior de las dinámicas de la enseñanza de la noción, son construcciones que se dan desde el narrar, desde la concienciación, la interpelación, que aunados abren los senderos de la enseñanza proyectándolos hacia la transformación de sujetos.

- El campo cultural institucional, del cual hacen parte los profesores, les permite tener una mirada desde la educación de las nociones que enseñan, en este caso la narración, sin desligarse de ella, han logrado establecer como relevantes teorías que son posibles desde un conocimiento con el otro, un reconocimiento del otro dentro de la propia construcción como sujetos y del sentido de la noción misma en una armónica consolidación visible en el orden discursivo de los profesores.

- El orden como un guion y rutina necesario dentro de las dinámicas de aula se dinamiza partiendo de un orden de los objetos, así como de un orden dentro de los discursos y acciones propuestas, es un orden que llama a la seriedad dentro de la educación y lo que en ella ocurre en

tanto trascendente, importante y único, se constituye así en una acción que llama a la construcción de sentido, de armonía dentro de la construcción de conocimiento de quienes participan de él, hace parte de un llamado a encaminarse como ser humano que participa desde lo que narra, que es libre y que valora lo que ocurre dentro de sí y en el otro a partir de la enseñanza de la noción narración.

- La realización de los recorridos en el aula haciendo lectura en voz alta invita, seduce al estudiante con una tonalidad que alberga esperanza y seriedad, contiene gran valor pues representa un mecanismo de perpetuidad en la memoria de lo que se lee, recorrer el aula, sentir que se rodea el ambiente con el deambular de las palabras permite pensar que se permea de narraciones a todos los estudiantes, de memorias perceptibles a cualquier persona y posibles de interpretar de múltiples formas.

- La historia de vida de quienes invitan al orden, o quienes quieren permear del sentido de narrar para transformar, está impregnando cada una de las acciones de los profesores, ellos replican de diversas formas sus vivencias, algunos para no repetir, otros para replicar, es así como la historia de vida es el estatuto epistemológico fundante dentro de los guiones y rutinas pues le da explicación y sentido a estos.

- El conocimiento del profesor de lenguaje asociado a la noción de narración se integra en la comprensión de este como un dispositivo para la construcción de sujetos transformadores de realidades dentro del contexto social en el que se encuentran.

- El profesor construye el conocimiento de la noción narración desde su vida como sujeto, su práctica y su intención de enseñanza, no lo toma prestado para hacerlo enseñable, lo crea, lo construye desde un sentido con el otro.

- Es relevante reconocer que el profesor es un sujeto situado en la enseñanza y que desde ella debe interpretarse su conocimiento, así mismo, pone al investigador en un lugar de interacción, su mirada incide y produce los fenómenos que estudia; investigador y participante construyen la investigación; tanto investigador como investigado juegan un papel fundamental en el devenir como sujetos, donde se construyen sentidos a partir de la interacción e interpretación con el otro, allí, el objeto de investigación toma el rumbo que construyen quienes están participando del proceso investigativo.

Referencias

- Angulo Rasco, F. (2005). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En P. Gómez, B. Ruiz, & A. Rasco, *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. (pág. 686). Madrid - España: Akal Ediciones.
- Álvarez D. Luz y Moreno, A Marisol . (2012). El pensamiento del profesor: entre la teoría y la práctica. *Universidad Nacional de Colombia. Bogotá*.
- Angulo Rasco, F. (2005). *Desarrollo profesional docente. política, investigación y práctica. De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente*. . Akal Ediciones .
- Ariza, P., Rivero Garcia , & Martín del Pozo . (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias* .
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. . Mexico DF: Siglo veintiuno Editores .
- Bachelard, G. (2009). *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía de un espíritu científico*. . Buenos Aires - Madrid: Amorrortu Editores .
- Ballenilla, & Porlán., R. (2003). El Prácticum en la Formación inicial del Profesorado de Ciencias de Enseñanza Secundaria. Estudio de caso. *Tesis doctoral*.
- Barinas , B. (2014). Conocimiento profesional específico del profesor de biología asociado a la noción de célula.. *UPN*.
- Bolívar, A. (2005). conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas . *profesorado. revista de curriculum y formación del profesorado* .
- Bonafe, J. M. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. . *Investigación en la escuela* N° 6, 41 - 50.
- Bruce J, B. (1997). Teorías, métodos, conocimientos e investigación sobre la enseñanza. En M. Wittroc C, *La investigación de la enseñanza: tomo I apartado dos*. (págs. 93-184). Buenos Aires: Paidós .
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. . Madrid : Morata.
- Celdrán, E. M. (2002). *Linguística. Teoría y aplicaciones* . Barcelona : Masson .
- Chevalard . (1997). *La transposición didáctica. del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires : Aique .
- Cols , E. (2011). *Estilos de enseñanza: Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: HomoSapiens Ediciones .
- Contursi, M. E. (2000). *Narración usos y teorías* . Bogotá : Norma .

- Cornejo , M., Mendoza , F., & Rojas , R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico . *Psykhé Vol. 17 N° 1*, 29 - 39.
- Delors , J. (1996). *La educación encierra un tesoro* . Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Derrida, J. (1998). *De la Gramatología* . México : Edición digital .
- Echeverry, P. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento*. Bogotá: UPN.
- Eco, H. (1978). *Signo*. Barcelona : Labor .
- Eco, U. (1992). *Obra Abierta* . Argentina : Planeta .
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. Recuperado el 13 de mayo en: http://books.google.com.co/books?id=IrgNAAAAQAAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. London: Croom-Helm.
- Erickson, F., & Merlin C Wittroc. (1986). *La investigación de la enseñanza. Tomo II*. Buenos Aires: Paidos.
- Espinosa Porras, S. C. (2013). *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura*. . Bogotá : UPN.
- Fenstermacher, G. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En M. & Wittroc, *La investigación de la enseñanza. Tomo 1. apartado 3* (pág. 181). Buenos Aires: Paidos.
- Fernández Falcón , T., & Fernández González , J. (1994). Técnica de trabajo con profesores sobre su práctica docente: "Terapia de Knoll" . *Investigación en la escuela N° 22*, 91 - 104.
- Freire , P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. . Mexico : Siglo veintiuno editores.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Salamanca : Ediciones Sígueme.
- Gómez Mendoza, M. A. (Mayo de 2000). *Revista de Ciencias Humanas "Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, Clasificación y Metodología"*. Obtenido de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. . Barcelo - España : Gedisa .
- Linares, R. (2006). El rescate de la princesa encerrada en lo más alto de la más alta torre. un episodio para aprender sobre analogías, símiles y metáforas. . *El hombre y la máquina. N° 27*, 24-37.
- Maturana, H. (1995). *La realidad ¿objetiva o construida? fundamentos biológicos d ela verdad*. México: Anthropos.
- Maturana, H. (1998). *La objetividad, un argumento para obligar*. Colombia: Dolmen Editores SA Ediciones.

- MEN. (24 de Marzo de 2015). *Estándares básicos de competencias de lenguaje* . Obtenido de Estándares básicos de competencias de lenguaje: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- MEN. (26 de Marzo de 2016). *Colombia aprende la red del conocimiento* . Obtenido de Mundo de las competencias : <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-243909.html>
- MINEDUCACIÓN. (28 de Marzo de 2016). *MINEDUCACIÓN*. Obtenido de MINEDUCACIÓN: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-49834.html>
- Morin , E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, Reformar el pensamiento*. Argentina : Ediciones Nueva Edición .
- Oliva, J. A. (2001). Una propuesta didáctica basada en la investigación para el uso de las analogías en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias* , 453-470.
- Perafán , G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional* . Bogotá : ImpresionArte.
- Perafan , G. A. (2011). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas . *UPN*.
- Perafan Echeverri, G. A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas* . Bogotá : Aula de Humanidades .
- Perafan Echeverri, G., Reyes Herrera , L., & Salcedo Torres , L. (2001). *Acciones y creencias Tomo II. Análisis e interpretación de creencias de docente en física*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional .
- Perafan Echeverry , G. A. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. . *Folios* , 83-93.
- Perafan Echeverry, G. A. (2013). El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. . En U. d. Valle, *Estado de la enseñanza de las ciencias* . MEN- Universidad del Valle .
- Platón. (02 de Marzo de 2016). *Teetetes* . Obtenido de <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf03145.pdf>
- Porlán Ariza, Rivero García, & Martín del Pozo. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. . *En Enseñanza de las ciencias*.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. . Barcelona: Laertes.
- Raviolo , A. (2009). Modelos, analogías y metáforas en la enseñanza de la química . *Educación química* , 55-60.
- Reina, M. Y. (2015). *El conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología asociado a la noción asociado a la noción de diseño*. Bogotá: UPN.

- Schon, D. (1992). *Las formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Shulman, L. (1986). *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós .
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma. . *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. .
- Shulman, L., & Gudmundsdottir, S. (2005). conocimiento didáctico en ciencias sociales . *profesorado. revista de curriculum y formación de profesorado*.
- Silva Ramirez , Y. E. (2015). *El conocimiento profesional específico del profesorado de primaria asociado a la noción escolar de multiplicación*. . Bogotá: UPN.
- Stake, R. (1999). *La investigación como estudio de caso* . Madrid España : Morata .
- Tinjaca , F. (2013). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química*. Bogotá: UPN.
- Vacilachis Gialdino, I. V., R. Ameigerias, A., Chernobilsky, L., Gimenez, V., Mallimaci, F., Mendizabal, N., . . . Soneira, A. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- watslawick, p., Peter, & krieg. (1991). *el ojo del observador contribuciones al constructivismo*. Gedisa.

ANEXOS

Anexo 1. Perfil epistemológico de la Noción Narración.

PERFIL EPISTEMOLÓGICO DE LA NOCIÓN NARRACIÓN

Por: Ángela Patricia Fonseca Parra

El concepto de narración ha tenido un recorrido a través de la historia de la humanidad, este recorrido deja ver distintos momentos que posibilitaron a su vez planteamientos múltiples frente al concepto; desde una mirada que reduce la narración a un conjunto de códigos a descifrar, posible de instrumentalizar, hasta una mirada que la enmarca en la complejidad, en la apertura, vista desde la construcción de sentido del sujeto. La narración ha sido un concepto de gran trascendencia para diversos teóricos que han considerado fundamental ahondar en las características y particularidades de ella; es precisamente este dinamismo en relación al concepto de narración, el que intento plasmar valiéndome de lo que Bachelard (2009) ha denominado perfil epistemológico.

Descripción de lo que es un perfil epistemológico:

Según Bachelard, existe la necesidad de pedirle a los filósofos que se alejen de la ambición de encontrar un punto de vista único frente a las cosas y de manera especial, frente a los conceptos que se investigan, en este sentido, se requiere desprenderse de lo que Maturana denomina la objetividad, dado que ésta no permite el avance de las construcciones científicas, en cuanto pretende determinar universales y verdades únicas frente a los conceptos estudiados.

Los conceptos presentan unos cambios que no implican evolución de los anteriores y que más bien representan deconstrucciones de éstos, rompimientos epistemológicos que permiten enmarcarse en determinada filosofía. Según Bachelard, el concepto puede pasar de un “orden que va desde el animismo al superracionalismo, pasando por el realismo, el positivismo y el racionalismo simple, tendremos el derecho de hablar de un progreso filosófico de las nociones científicas... el pensamiento científico provee, pues, un principio para la clasificación de las filosofías y para el estudio del progreso de la razón” (p.23).

Es muy interesante el proceso de realizar el perfil epistemológico de las nociones, en vista de que éste ayuda a comprender los obstáculos que se conservan dentro de la misma noción y por supuesto, en los discursos que se cimientan a partir de ellos; los usos y las huellas de las diversas filosofías que han explicado, a través de su propia evolución, una noción. Pero ese proceso resulta arduo de realizar y presupone una indagación propia del espíritu científico²⁰ en quien la investiga, además de una minuciosa ubicación dentro de las filosofías planteadas por Bachelard, a esto se le suma que es posible que quien investiga este cargado de ciertos obstáculos propios de una de las filosofías que enmarcan la noción; lo anterior hace necesario que quien investigue también realice un proceso de revisión de sí dentro de la propia noción que le permita llegar a la minucia mencionada anteriormente.

PERFIL EPISTEMOLÓGICO DEL CONCEPTO DE NARRACIÓN

El concepto de narración ha sido de interés desde hace mucho tiempo, pensar en la narración nos hace remontarnos a tiempos donde el contar eventos de una persona a otra era la forma tradicional de transmitir aquello que se presentaba como elementos culturales.

Comenzando con las formas más antiguas de plasmar vivencias propias de los conjuntos humanos, tales como los jeroglíficos, que no solo contaban historias sino que además fueron la posibilidad de reconocer la cultura y tradiciones propias de estas; sus reglas, sus rituales, sus ídolos, entre otras. Hasta llegar a otras formas de narrar, de forma oral y escrita, estas vivencias culturales.

De este planteamiento surge el interés de la lingüística por estudiar estos procesos de transmisión, como lo menciona Celdrán 2002, en su libro sobre lingüística, desde la filología, en los alejandrinos se presentó el interés por el tema, estudiando los textos de Homero y profesando una admiración desmedida por la lengua de Homero, distinta a la hablada en la época alejandrina, el autor expone que en aquel tiempo los alejandrinos consideraron dicha lengua como la base de los estudios lingüísticos, según su consideración, por ser más pura y correcta que la propia. Según Celdrán, se cometieron dos errores, el primero fue considerar la lengua escrita como la base de los estudios lingüísticos, y el segundo, creer que la lengua del pasado era la correcta, descalificando la lengua de los iletrados.

La lingüística se interesó en la narración “en tanto es una de las formas típicas y principales en las que aparecen los textos, es decir, las producciones lingüísticas de los sujetos hablantes de una lengua” (Contursi, 2000, pág. 21). Podemos decir, partiendo de una definición compartida en la cotidianidad, que la lingüística “es el estudio científico de la estructura de las lenguas naturales y

²⁰ Planteamiento desarrollado por Bachelard en su libro “La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis de un conocimiento objetivo” (2000).

de aspectos relacionados con ellas como de su evolución histórica, de su estructura interna y del conocimiento que los hablantes poseen de su propia lengua”, consolidada aproximadamente hacia el siglo XVIII.

Noción realista ingenua de la narración:

Desde el **realismo ingenuo**, según Bachelard, el concepto se aprecia como cuantitativo, tosco, como una cantidad; este concepto limita, no es de aplicación general, mantiene una posición animista del concepto.

Existe en esta forma de definir la narración una necesidad de observar el texto escrito para revisar su estructura y definirla como narración; lo observable, tangible, es lo que predomina en esta primera filosofía dentro del perfil del concepto, así, la narración tendría como primera exigencia el encontrarse allí, escrita, plasmada a partir de los signos propios de una lengua, que como mencioné en el primer apartado, en un principio pareció ser más adecuada la de Homero, excluyendo además otras lenguas posibles como las de las personas iletradas.

Esta filosofía concede al texto escrito, aclarando, aun determinado tipo de texto que es el de lengua de Homero, cierto animismo²¹; parece asignársele el alma narrativa al texto que sí es digno existir, además se le otorga un cierto aire de validez y elegancia, extensible a aquellos que se lo apropian por encontrarse a su altura, hay aquí un alto grado de animismo para con el texto.

Desde otra mirada, sin salirnos de la filosofía realista ingenua, podríamos definir que el texto narrativo respondía, además, a una clasificación basada en la estructura interna del texto, como lo mencionan Contursi y Ferro 2000, desde una perspectiva estructuralista – formalista, generativista y de la lógica. De esta manera, el texto narrativo se analizaba teniendo en cuenta su segmentación y coherencia estructural; se deja fuera el carácter narrativo de la imagen y de otras formas posibles de narrar un evento, parece que el único texto válido es el que se encuentra plasmado en el papel.

Noción empirista clara positivista de la narración:

Un segundo momento en el perfil epistemológico del concepto narración, desde el **empirismo claro y positivista**, determina el concepto de narración desde lo empirista, desde lo instrumental,

²¹ Animismo visto como la asignación de alma a un objeto y valoración de este en términos de divinidad.

como experiencia inmediata, empleando instrumentos o formas de medir para constatar el concepto mismo; este recibiría entonces el nombre de pensamiento realista.

En este momento de la filosofía, la lingüística pretende verse más natural en su estudio de los textos narrativos, por lo cual establece el texto como una relación entre oraciones, se realiza así la medición de unidades de significado dentro de los textos como una forma de comprensión de los mismos, como la forma de verificar que existe el texto narrativo y que cumple con los requerimientos solicitados para serlo.

De esta manera se deja de lado la complejidad del hecho lingüístico donde intervienen múltiples factores de naturaleza fónica, acústica, factores individuales y sociales, entre otros.

Aparecen allí formas de aprobación de los textos escritos, ya no es simplemente un texto tangible, además se construye un instrumento que permite la “universalización de la manera más adecuada de presentar estos textos”, en 1929, las famosas normas APA²² son planteadas como un modelo de presentación internacional en el artículo "Psychological Bulletin", posteriormente, 1952 en el artículo "Publication Manual" son retomadas, para en el 2001 publicar la versión de las normas APA en idioma inglés, traducidas al español posteriormente. Para este momento se han publicado cinco ediciones que pretenden hacer de la presentación de escritos algo lógico, organizado y de rotación universal. Es evidente que dentro de esta filosofía el instrumento APA se tomó como la medida adecuada para escribir, así, dentro de la academia, emplearlas se constituye en un requerimiento de aprobación de la comunidad y además, una muestra de compromiso y respeto para con ella. Dentro de las recomendaciones que se explicitan en APA se encuentran las formas escribir los títulos, la cantidad requerida de palabras para que estén bien planteados, los espacios necesarios entre estos y los párrafos, entre otras muchas particularidades que deben tenerse en cuenta en el momento de presentar un escrito.

A esto se le suma que en Colombia hay un instrumento propio para la presentación de los documentos de investigación, este es las normas ICONTEC, “que tienen el objetivo de fomentar la normalización, la certificación, la metrología y la gestión de la calidad en Colombia”²³.

Con lo anterior queda un poco en el aire la discusión o mejor, la reflexión, sobre si estos instrumentos realmente garantizan la calidad y pertinencia de los escritos elaborados, da la sensación de que el cumplimiento y uso del instrumento garantizan, por si mismos, aspectos posibles de comprender solo desde una mirada compleja.

²² Información tomada de la web: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/article-193621.html>, Colombia aprende la red del conocimiento. MEN.

²³ Ídem.

Noción racionalista clásica de la mecánica racional:

Desde un **racionalismo clásico de la mecánica racional**, se hace referencia al aspecto racional que adquiere el concepto, donde la noción se define dentro de un cuerpo de nociones y no solo como elemento primitivo de la experiencia inmediata.

En este punto, se va más allá de percibir la narración como conjunto de oraciones para contemplar su dinámica desde la interacción con otros elementos, con otras nociones.

Según Contursi, Adam (1992), habla de que hay unas estructuras narrativas y una secuencia para considerar que un texto es narrativo, así, situación inicial, complicación, reacción, resolución, situación final y moraleja, constituirán la secuencia. Adam, caracteriza las secuencias como herramientas cognitivas y comunicativas, además define las superestructuras como la estructura global que caracteriza el tipo de un texto, su forma. En este punto, la narración adquiere distintas formas posibles de ser, ya no hay una sola narración, sino que se permite pensar en que hay diversos tipos de textos que comparten unas características que los diferencian, así como una intención distinta de comunicar en cada uno de ellos.

Ferdinand de Saussure realiza un estudio de los signos en el seno de la vida social, dicho autor es reconocido dentro de la lingüística moderna como el padre de la lingüística estructural. Más adelante Jacques Lacan consideraría necesario replantear el modelo del signo lingüístico por considerarlo cerrado en cuanto se reduce a significación – significante. Estos movimientos dentro de las concepciones generadas, muestran una necesidad de transformación o cambio en la manera de pensar los textos y por su puesto las narraciones, parece que allí hay implícita una carencia en la comprensión de la noción, algo que falta.

En este punto de la noción, hay una necesidad de poner a dialogar diversas nociones para comprender el movimiento de una.

Noción racionalista completa:

Desde una cuarta concepción, en el **racionalismo completo**, se introducen elementos que cambian el pensamiento anterior frente a la noción, se pasa de un aspecto estático a uno dinámico. El racionalismo se abre y esta apertura se hace hacia la noción “se advierte que la noción posee una estructura funcional interna, mientras que hasta entonces todas las funciones de la noción eran de alguna manera externas, puesto que solo se las encontraba en composición con otras nociones simples. El racionalismo se vuelve condicional, el racionalismo es funcional, diverso y viviente.

En este sentido solo hay un medio para avanzar y es contradiciendo, según Bachelard, la ciencia construida.

A principios del siglo XX, se comienza a hablar desde la semiología, considerando que la narración se puede realizar con cualquier clase de signos, esta estudia el signo y aborda la interpretación y producción del sentido, no trata el significado, tema que si aborda la semántica, ni las denominaciones, incluyendo las verbales, abordadas por la axiología y las no verbales, abordadas por la simbología. La semiología estudia la significación de los lenguajes y discursos, su producción e interpretación; cómo los sentidos se materializan mediante signos en textos.

Es precisamente en este momento donde emergen diversas perspectivas en relación con el lenguaje y lo que ocurre en su producción y formalización, así, estas perspectivas pretendieron analizar lo que la lingüística no había abordado en relación al lenguaje, contemplando dentro de los procesos narrativos, la imagen estática y en movimiento, y otras formas de presentar narraciones distintas al texto escrito.

En otra línea estadounidense Charles Sanders Peirce habló sobre la semiótica anglosajona / semiótica lógica que estudia la semiosis teniendo en cuenta tres instancias: 1. El representamen o signo en sí como manifestación perceptible que representa a otro objeto, 2. El objeto, que es lo representado, aquello de lo que el signo da cuenta, 3. Interpretante o sentido que el signo produce y que se traduce en otro signo o representación.

También en el S. XX, se aborda lo relacionado con la gramática generativa con Noam Chomsky, quien habla de la teoría de la adquisición individual del lenguaje e intenta explicar las estructuras y principios profundos del lenguaje. De esta manera propone un dispositivo innato relacionado con el órgano del lenguaje, y la existencia de una gramática universal que contiene los principios generales de la gramática.

Posteriormente Wittgenstein (1943), hace un avance frente a los planteamientos de Saussure, pone las bases de la pragmática lingüística al declarar que el significado es el uso.

Vemos que la narración, para lograr comprenderse y explicarse, interactúa con el concepto de contexto, explicándose desde unas dinámicas internas de la noción que la generan y la explican, más allá de las estructuras del texto escrito solamente.

Gracias a los estudios de la gramática lingüística, hacia 1960, se comienza a pensar la relación texto contexto, se presenta el interés por las tipologías textuales y por el análisis del discurso. Según Contursi y Ferro 2000, se pasó del estudio del significado y la forma al estudio de la producción social del sentido.

Noción realista discursiva:

La quinta concepción, **racionalismo discursivo**, aparece permitiéndose repensar las formas en las que se había planteado y explicado el concepto, solo un realismo abierto puede interpretarla, es precisamente una apertura.

Pensar en algo que permanece invariable, que es estático y no tiene cambio alguno, es, según concepciones contemporáneas como las planteadas por Derrida, Maturana, Eco, imposible de sostener. En este caso el texto, la narración, no pueden verse como tangibles o posibles de mantener de una sola y única forma, dado su carácter complejo. Así, condenar el texto a un solo sentido es anular al sujeto que lo lee, lo observa, lo percibe; el sentido del texto no existe sin el sujeto que interpreta, el sentido del texto sería diverso para cada sujeto e incluso para el mismo sujeto en diferentes momentos de su vida. Por lo anterior, teniendo en cuenta lo planteado por Derrida en la Gramatología (1998), pensar en que la identidad del autor queda allí plasmada en el texto es un acto erróneo pues hay sencillamente unas huellas que son interpretadas por otro, el texto produce su propio código; Derrida hace una denuncia referente a que la escritura se ha reducido a códigos a descifrar, perdiendo la apertura de la que nos habla Bachelard en la epistemología del realismo discursivo.

En esta filosofía, los textos dejan de ser mercancía para apropiársela, conceptos para dominarlos, identidades de autores para transmitir, en esta filosofía hay una construcción del sujeto, propia, distinta, amplia, que le permite deconstruir para construirse y viceversa. El texto se convierte en un pretexto para hacer posible lo que Zuleta expone, a partir de texto de Nietzsche, Así hablaba Zaratustra, "De las tres transformaciones del espíritu", una capacidad de trabajar fuertemente, además conquistar libertad, luchar contra el deber ser, y dar un salto de nuevo comienzo, de creación, de conquistar su propio mundo, todo ello no pensado como evolución, sino como una combinación que hace posible el pensamiento, como transformación de uno mismo²⁴.

Concepciones como la de Humberto Eco que hablan del término Obra Abierta (1992), como característica de los textos en general, permiten pensar en que el texto narrativo y su complejidad abarcan no solo su estructura o las relaciones entre los elementos que la componen y explican. Umberto Eco pone manifiesta la multiplicidad de estructuras de la obra, como una fuente inagotable de experiencias, en este sentido no sería posible pensar en un libro cerrado, con un único significado y sentido.

La anterior concepción se sustenta desde una postura de construcción de la realidad, partiendo, como lo expone Maturana (1998), de la objetividad entre paréntesis, donde el sentido del texto tiene que ver con el sujeto que lo lee.

²⁴ Tomado del seminario ¿Cuál es la epistemología que diferencia al profesor de otros profesionales? Dirigido por el Doctor Andrés Perafán Echeverry. 07 de mayo de 2015.

CONCLUSIONES

Dentro del perfil epistemológico realizado de la noción de narración, es posible determinar momentos en los que la noción ha adquirido sentidos distintos, y de ellas se han desprendido acciones diferentes que se explican no solamente dentro de un panorama histórico sino también desde su propia epistemología.

Cada uno de los momentos del concepto narración ha dejado sus respectivas huellas. No significa que unas u otras sean de menor o mayor valor, buenas o malas, simplemente son diferentes y coexisten dentro del perfil epistemológico y muy seguramente dentro de quienes investigan sobre ella, son importantes pues explican las formas en las que hemos asumido el concepto, develan los obstáculos epistemológicos que como investigadores nos habitan y que requieren de ser superados con la finalidad de continuar en el avance dentro de la comprensión de la noción.

Dentro del perfil podemos identificar que los mayores desarrollos se han dado dentro de la filosofía del racionalismo completo, donde la noción se ha explicado desde dentro de ella misma generando una comprensión de su complejidad. Mientras que la filosofía menos desarrollada y más controversial ha sido la del racionalismo discursivo por requerir de una postura que va en contra de los desarrollos propios de la visión científica tradicional del conocimiento, que asume la realidad como lo tangible y desde ello explica los fenómenos vividos por los sujetos.

Así, queda como compromiso investigativo la revisión y reflexión de nuestra propia visión de la narración a la luz de las filosofías expuestas y sus respectivos obstáculos con la clara intención de hilar dichas reflexiones a nuestra praxis con la finalidad de transformarla.

Anexo 2. Entrevista historia de vida.

ENTREVISTA INICIAL HISTORIA DE VIDA

PROFESORA NANCY GARCÍA ØB

17 DE JULIO DE 2015

1. ¿Cuál es tu edad?
2. ¿Cuál es tu formación profesional?
3. ¿De dónde nace la idea de estudiar derecho?
4. ¿Cuánto tiempo llevas en la docencia?
5. ¿Todos en el sector privado?
6. ¿Con niños de que edades?

7. ¿Te sientes más cómoda en primaria?
8. ¿Aquí como aplicas lo del juego en el área de español?
9. ¿La decisión de ser profesora fue algo accidental, o en algún momento de tu vida dijiste quiero ser profesora?
10. ¿Te sientes feliz?
11. ¿Cuál es tu núcleo familiar?
12. ¿En qué cosas crees?
13. Hablemos de otros materiales que usas en tus clases a parte de las láminas, de los muñequitos.
14. ¿Qué esperas de tus estudiantes?
15. ¿Cuéntame sobre la carpeta que manejan los niños?

ENTREVISTA INICIAL HISTORIA DE VIDA

PROFESOR MANUEL PACHON OA

28 DE MAYO DE 2015

1. ¿Cuál es tu edad?
2. ¿Cuál es tu formación profesional?
3. ¿Cuáles son tus intereses en cuanto a tu formación?
4. ¿Cuánto tiempo llevas en la docencia?
5. ¿Con que grupos has trabajado?
6. ¿Con niños de que edades?
7. ¿Qué bases consideras importantes dentro de los procesos formativos de los niños?
8. ¿Cuéntame de tu experiencia en la universidad?
9. ¿Por qué decidiste ser maestro, cómo surge esa decisión de la docencia?
10. En tus clases con los niños ¿qué materiales utilizas?
11. ¿Empleas textos sugeridos por editoriales, de los que proponen las temáticas?
12. Cuéntame un poco de tu obra literaria, lo que has producido como escritor.
13. ¿Por qué viste de blanco siempre?

Anexo 3. Entrevista estimulación del recuerdo.

ENTREVISTA ESTIMULACIÓN DEL RECUERDO SESIÓN UNO

PROFESOR MANUEL PACHON OA

26 DE OCTUBRE DE 2015

Saberes académicos:

1. Cuándo tú hablas de la narración, ¿por qué tomas la metáfora de la receta?, ¿por qué esa y no otra?
2. ¿Te gusta cocinar? ¿Siempre has cocinado?
3. ¿Tiene que ver algo con el gusto?
4. Entonces ¿la narración tendría que ver con la preparación de una receta que además va a producir algo exquisito?
5. ¿Cuándo tú hablas de la voz dentro de la narración, a que te refieres?
6. La metáfora de la voz ¿se puede relacionar con asumir la narración como viva?
7. La metáfora de la voz ¿tiene que ver con la metáfora de pintar con palabras?
8. ¿Por qué es importante la pregunta?
9. ¿Por qué a partir de las preguntas desarrollar el trabajo?
10. ¿Qué genera la pregunta en el ser humano?
11. ¿Por qué es importante el modelo?
12. ¿Qué genera en los estudiantes el proceso de modelado?
13. En el contexto escolar ¿pueden utilizarse tal cual vienen las nociones de las disciplinas?
14. ¿El sentido de la noción de la disciplina es distinto al de la escolar?

Teorías implícitas:

1. ¿Cuál es la postura que tienes frente al conocimiento?
2. El conocimiento ¿necesariamente debe construirse, está dado?
3. ¿Es el sujeto el que construye el conocimiento?
4. ¿Qué opinas tú de la tacañería en relación con la producción escrita?
5. El tema de las metas veo que es fundamental para ti, ¿qué elementos te aportan como tal para el desarrollo de tu clase?
6. ¿Las metas tienen que ver con el plan de estudios y lo institucional?
7. ¿Siempre trabajas con las metas?

Guiones y rutinas:

1. ¿Porque es importante para ti el orden?
2. ¿De dónde surge la necesidad de explicar hasta lo más mínimo, buscando la comprensión?
3. ¿Cuándo eras pequeño te exigían este tipo de cosas?

4. Estos apartados relacionados con la forma en la que se visten los estudiantes y como se ven ¿tienen que ver con el orden?
5. En las vivencias de tu infancia ¿alguien de tu familia te hacía referencia a la frase “como lo ven lo tratan”?
6. ¿Porque es necesario el orden en las dinámicas de tu clase?
7. ¿Por qué organizas el salón tú mismo, puesto por puesto?
8. ¿Desde hace cuánto tiempo lo haces?
9. ¿El orden es una constante en tu vida?

ENTREVISTA ESTIMULACIÓN DEL RECUERDO SESIÓN DOS

PROFESOR MANUEL PACHON OA

15 DE NOVIEMBRE DE 2015

Saberes académicos:

1. ¿De dónde tomas la idea del estudiante y la metáfora del libro como tesoro?
2. Con la metáfora del libro como un tesoro, ¿podríamos decir que estas invitando a los niños a que también pongan allí su huella?
3. ¿Por qué es importante que ellos pongan su huella, de no hacerlo cual sería la consecuencia?
4. Teorías implícitas
5. Algunas veces durante las clases hacías unas preguntas sobre el texto, en algún momento dices que la última pregunta es la más compleja, ¿Por qué esta referencia?

Saberes basados en la experiencia:

1. En relación a la idea de la construcción del ser humano ¿lo hablas desde tu experiencia como ser humano?
2. ¿Porque es importante la escritura de un diario?
3. El diario ¿puede relacionarse con esa construcción de ser humano?
4. ¿Puede ser parte de una construcción que podemos hacer los seres humanos para transformarnos y reflexionar sobre nuestra propia vida?
5. ¿Por qué es importante utilizar los ejemplos dentro de tu labor como profesor de tu área?, ¿qué pasaría si no existieran los ejemplos?
6. ¿Utilizas por lo general los mismos ejemplos?
7. El concurso dentro del contexto de la clase ¿qué significado tiene?
8. De los resultados del concurso ¿qué opinas?
9. ¿Todos los años motivas a los estudiantes a que participen de estos procesos?
10. Antes del concurso ¿cómo hacías para incentivar la motivación en ellos?

11. En un momento de la lectura del cuento que realizó un estudiante es visible que está utilizando expresiones vistas en la clase, la receta, los ingredientes, ¿qué te hace pensar esta experiencia con este estudiante?
12. Hay unos apartados donde tú hablas sobre el significado de ser estudiante. ¿Tiene que ver con la construcción integral del ser humano y con todo lo que hemos tratado?
13. Cuéntame un poco sobre la concepción de la educación como liberadora.
14. ¿Las habilidades comunicativas tienen un sentido institucional, hacen parte del PEI y lo que hablan de la comunicación asertiva en el colegio?
15. Cuando tú haces ejercicios que tienen que ver con la concentración el silencio, ¿qué sentido tiene dentro de la dinámica de la clase?

Guiones y rutinas:

1. Cuando caminas por el salón leyendo, ¿es una forma de llamar la atención de los estudiantes?
2. Hablemos un poco sobre el proceso que haces de revisar, de corregir las producciones escritas de los estudiantes.

ENTREVISTA DE ESTIMULACIÓN DEL RECUERDO

PROFESORA NANCY GARCÍA ØB

09 DE DICIEMBRE DE 2015

Saberes académicos:

1. En la construcción de la historia a partir de las imágenes de un cuento ¿Cuál es la intención de estrategia?
2. ¿Cómo escoges los libros que les propones a los estudiantes para leer?
3. ¿Por qué es importante la imagen como ejemplo para comprender el tema?
4. ¿El texto descriptivo logra plasmar una realidad?
5. Utilizas la dinámica de interpelar al estudiante todo el tiempo, ¿porque esto es importante?
6. En las clases les mostraste a los estudiantes unos elementos claves para construir el cuento y lo llamaste un plan, cuéntame sobre esto.
7. Ahora que tú hablas del modelo, como un deber ser, ¿funciona en tu clase de esa manera?
8. Cuéntanos un poco sobre los trabajos en 3D que usas para que los estudiantes plasmen las narraciones.
9. ¿Qué significa pintar con palabras?
10. Según lo que hemos conversado, para ti ¿las palabras serian como una exteriorización de lo que hay?
11. Este proceso ¿funciona en viceversa cuando uno lee?

Saberes basados en la experiencia:

1. En la dinámica de “mi sombrero” ¿cuál es la intención?
2. Después del proceso de elaboración de narraciones con los estudiantes ¿hubo alguna retroalimentación con los papas?
3. Menciona que es importante romper esquemas tradicionales, ¿Por qué es importante romper esos esquemas?

Teorías implícitas:

1. Tu dinámica en clase ¿va más del todo a la parte?
2. ¿Por qué es importante la dinámica de escribir los significados de las palabras según lo que creen los niños y luego compararlos con las que dice el diccionario?
3. Hablemos un poco sobre los ejemplos que empleas en tus clases, ¿por qué son importantes?
4. Los ejemplos los desarrollas en muchas ocasiones, tomas cosas de tu vida para que ellos comprendan ciertos aspectos, ¿qué pasaría de no poder usarlos?

Guiones y rutinas:

1. En cuanto a la asignación de puntos, ¿por qué son importantes?
2. ¿Es una estrategia institucional?
3. Cuando te diste cuenta que los niños no comprendieron la instrucción del cuento desde el final ¿qué pensaste?

Anexo 4. Aplicación del 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 lenguaje asociado a la noción narración. Profesor: Manuel Pachón ΘA Texto: Clase 03 Fecha: 15 de julio de 2015		
Línea	Organización por episodios relativos a: Observación participante	Análisis e interpretación. Tipos posible de argumentación: ARG1: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta A$ ARG2: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n \text{ y } Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \text{ (es causado por) } E_{ef_n}$ ARG4: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset S_{C_n}$

Episodio 1 (El profesor organiza los puestos del salón, él mismo las ordena por filas) P. hola niños, sigan por favor, con tranquilidad no hay necesidad de alborotarse, juiciosos, juiciosos. E. hice un cuento de un videojuego. P. no se ya miraremos a ver, lo importante es que sea original. Hola ¿que hacen?. Episodio 2 (Comienza a escribir la fecha en el tablero) P. Bueno, quieren que leamos hoy un cuento? E. si, si. P. comienza a repartir los de ese lado. ¿Puedes traer unos libros de los de allá?. Está bien entonces estas primera meta para hoy. (Escribe la meta en el tablero). (le dice a un estudiante)...Ya hicimos las nueve preguntas de la guía, las pudiste contestar? E. no entendí la 8, P. (mira el cuaderno del estudiante) están muy cortas las respuestas, ahorita voy a hacer una observación sobre esto. E., profe ¿puedo cerrar? P. ven yo te ayudo. Cuidado, ven porque de pronto esta chapa ocasiona que se doble la llave. A listo, ya pudo, así era, fácil. Bueno, prepara tu cuaderno. Ahorita miramos como ser resuelve. Episodio 3 Bueno, la segunda meta... ya anotaron la primera?. (Un estudiante la comenta que no hay más libros), no alcanzaron? A quien le faltó?, desde Bairon?, siéntate por favor, ya les doy la indicación. Únete tú a él para que lean juntos. Está bien que tengas buen humor pero no nos creas confusiones (le dice a un estudiante). Únete por favor a ella para que compartan el libro. Bairon (repite varias veces) estas distraído, únete a él para que compartan el libro. Bien, bueno que bien que se organizaron rápido, porque parece que hoy hemos perdido mucho tiempo (se pone de pie frete al salón y espera el silencio). Señor Daza, que tal alguien encuentre la manera de burlarse de su apellido, creo que usted se sentiría mal (observó que un estudiante estaba burlándose de otro por su apellido). Escuchemos, por favor. Creo que están claros los propósitos de hoy. (ya están escritos en el tablero)	Arg 1.4: el profesor busca una organización del espacio físico para dar inicio a la enseñanza de la noción. Arg 2.1: el profesor ha generado una construcción compleja a partir de preguntas que le permite encontrar sentido con el estudiante frente a la noción narración. Arg 3.1: el profesor a partir de las respuestas a las preguntas que ha formulado encamina el proceso de construcción de la narración.
--	--

Anexo 5. Síntesis de las transcripciones de clase y entrevistas.

Nota: Los episodios resaltados con color rojo son aquellos citados en el documento de investigación.

PROFESOR MANUEL PACHÓN ΘA DOCENTE DE BÁSICA (6° Y 8°) COLEGIO GONZALO ARANGO

SABERES ACADÉMICOS	
FECHA	EPISODIOS
Entrevista historia de vida 26 de mayo 2015	11, 13, 14, 19.
Sesión de clase uno 08 de julio 2015 (A)	26, 32, 33, 35, 46, 47, 48, 64, 65, 68, 69, 70, 73, 75,
Sesión de clase dos 08 de julio 2015 (B)	14, 16, 23, 29, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48,
Sesión de clase tres 15 de julio 2015 (A)	8, 22, 23, 30, 50, 56, 57, 58, 59, 60
Sesión de clase cuatro 15 de julio 2015 (B)	13, 14, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48
Sesión de clase cinco 22 de julio de 2015 (A)	25, 35, 37,
Sesión de clase seis 22 de julio de 2015 (B)	34,
Estimulación del recuerdo uno 26 de octubre de 2015	13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 28, 30, 35, 36, 37, 39, 40, 41,
Estimulación del recuerdo dos 15 de noviembre de 2015	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,

SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA

FECHA	EPISODIOS
Entrevista historia de vida 26 de mayo 2015	4, 5, 6, 7, 8, 16, 22.
Sesión de clase uno 08 de julio 2015 (A)	15, 16, 66, 79
Sesión de clase dos 08 de julio 2015 (B)	8, 9, 11, 24, 25, 33, 35, 45, 46,
Sesión de clase tres 15 de julio 2015 (A)	15, 23, 24, 51
Sesión de clase cuatro 15 de julio 2015 (B)	5, 10, 11, 46,
Sesión de clase cinco 22 de julio de 2015 (A)	11,
Sesión de clase seis 22 de julio de 2015 (B)	38, 39, 44,
Estimulación del recuerdo uno 26 de octubre de 2015	39, 40, 42
Estimulación del recuerdo dos 15 de noviembre de 2015	2, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 24, 25, 26, 27

TEORÍAS IMPLÍCITAS	
FECHA	EPISODIOS
Entrevista historia de vida 26 de mayo 2015	1, 15.
Sesión de clase uno 08 de julio 2015 (A)	15, 37, 43, 57, 60, 63, 74,
Sesión de clase dos 08 de julio 2015 (B)	12, 18, 20,

Sesión de clase tres 15 de julio 2015 (A)	13, 15, 18, 19, 20, 27, 28, 29, 37, 55
Sesión de clase cuatro 15 de julio 2015 (B)	7, 8, 12, 21, 29,
Sesión de clase cinco 22 de julio de 2015 (A)	8, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 33,
Sesión de clase seis 22 de julio de 2015 (B)	
Estimulación del recuerdo uno 26 de octubre de 2015	8, 22, 25, 28, 29, 30,
Estimulación del recuerdo dos 15 de noviembre de 2015	8, 9, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31

GUIONES Y RUTINAS	
FECHA	EPISODIOS
Entrevista historia de vida 26 de mayo 2015	11, 12, 16, 17, 18, 23.
Sesión de clase uno 08 de julio 2015 (A)	1, 3, 4, 14, 18, 27, 30, 31, 36, 38, 39, 42, 44, 52,
Sesión de clase dos 08 de julio 2015 (B)	5, 7, 17, 19, 21, 22, 26, 27,
Sesión de clase tres 15 de julio 2015 (A)	1, 7, 11, 12, 23, 31,
Sesión de clase cuatro 15 de julio 2015 (B)	1, 2, 15, 19, 20,
Sesión de clase cinco 22 de julio de 2015 (A)	1, 12, 15,
Sesión de clase seis 22 de julio de 2015 (B)	1, 33, 45

Estimulación del recuerdo uno 26 de octubre de 2015	1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 32, 33, 34,
Estimulación del recuerdo dos 15 de noviembre de 2015	32

PROFESOR NANCY GARCIA ØB

**DOCENTE DE BÁSICA PRIMARIA (4° Y 5°)
COLEGIO JOSE MARIA VELAZ**

SABERES ACADÉMICOS	
FECHA	EPISODIOS
Entrevista historia de vida 17 de julio de 2015	10, 11, 12, 13, 14, 16, 22, 24, 30, 33
Sesión de clase uno 17 de julio de 2015 (A)	3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 16, 31
Sesión de clase dos 17 de julio de 2015 (B)	4, 5, 20
Sesión de clase tres 14 de agosto de 2015	26, 27,
Sesión de clase cuatro 16 de septiembre de 2015	4, 15, 37
Sesión de clase cinco 23 de septiembre de 2015 (A)	4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 20, 26, 28,
Sesión de clase seis 23 de septiembre de 2015 (B)	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14,
Estimulación del recuerdo 09 de diciembre de 2015	1, 2, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 21, 26, 29,

SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA	
FECHA	EPISODIOS
Entrevista historia de vida 17 de julio de 2015	6, 7, 8, 9, 23, 26, 27,
Sesión de clase uno 17 de julio de 2015 (A)	
Sesión de clase dos 17 de julio de 2015 (B)	14
Sesión de clase tres 14 de agosto de 2015	18, 19, 20, 21, 23, 24,
Sesión de clase cuatro 16 de septiembre de 2015	3, 16, 20, 23, 24, 28
Sesión de clase cinco 23 de septiembre de 2015 (A)	
Sesión de clase seis 23 de septiembre de 2015 (B)	21, 23, 24, 25, 26, 27,
Estimulación del recuerdo 09 de diciembre de 2015	8, 10, 11, 17, 18, 23, 24, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40

TEORÍAS IMPLÍCITAS	
FECHA	EPISODIOS
Entrevista historia de vida 17 de julio de 2015	1, 2, 3, 4,
Sesión de clase uno 17 de julio de 2015 (A)	21, 22, 26, 33
Sesión de clase dos 17 de julio de 2015 (B)	

Sesión de clase tres 14 de agosto de 2015	4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 29, 30,
Sesión de clase cuatro 16 de septiembre de 2015	
Sesión de clase cinco 23 de septiembre de 2015 (A)	2, 3,
Sesión de clase seis 23 de septiembre de 2015 (B)	11,
Estimulación del recuerdo 09 de diciembre de 2015	1, 3, 4, 5, 6, 13, 14, 23, 24, 27, 38, 39,

GUIONES Y RUTINAS	
FECHA	EPISODIOS
Entrevista historia de vida 17 de julio de 2015	17, 18, 19, 21,
Sesión de clase uno 17 de julio de 2015 (A)	19, 20,
Sesión de clase dos 17 de julio de 2015 (B)	24
Sesión de clase tres 14 de agosto de 2015	7, 33
Sesión de clase cuatro 16 de septiembre de 2015	
Sesión de clase cinco 23 de septiembre de 2015 (A)	1, 2, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 29
Sesión de clase seis 23 de septiembre de 2015 (B)	1, 18,
Estimulación del recuerdo 09 de diciembre de 2015	6, 7, 22,

