

CENTRO DE INNOVACIONES EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS

Informe Final

ENTRE MAESTROS:

Del aula de clase a la academia

Alejandra Cardona Castrillón

Investigadora Principal

Rosa Elena Chaurra Gómez

Co-investigadora

Universidad de Antioquia

Abril 2017

Contenido

RESUMEN DIVULGATIVO	4
CUERPO DEL INFORME	4
1. JUSTIFICACIÓN.....	5
2. PREGUNTAS ORIENTADORAS.	11
3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.....	12
4. ANTECEDENTES.....	12
5. MARCO O REFERENTE CONCEPTUAL.....	17
5.1. La didáctica, la didáctica de las ciencias y el ejercicio de trasposición didáctica.	17
5.2. Los géneros discursivos; La narrativa y sus posibilidades pedagógicas	20
5.3. Literatura y libro álbum	28
6. MARCO O REFERENTE METODOLÓGICO	29
6.1. La Población y la Muestra	29
6.2. Procedimiento.	31
6.2.1. Construcción de las narrativas de los libro-álbum.....	31
6.2.2. Búsqueda de experto en ilustración de libros.....	33
6.2.3. Organización del libro álbum (Recurso didáctico).....	33
6.2.4. Establecimiento de categorías de los libros álbum.	34
6.2.5. Planeación de las sesiones de validación, reflexión y análisis con las estudiantes que participan de la propuesta de innovación didáctica.	35
6.3. Estrategias, técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	35
6.3.1. La observación participante.	36
6.3.2. Análisis documental.	37
6.3.3. Taller investigativo.....	42
6.3.4. Grupo de discusión.....	45
7. RESULTADOS.....	46
7.1 La pertinencia en las formas de enunciación del recurso didáctico, el libro álbum.	46
Una pregunta por la pedagogía en la experiencia de innovación didáctica.	48
La narrativa autobiográfica.	52
7.2 La interdisciplinariedad en la experiencia formativa.....	55
7.3 Diálogo Escuela - Academia.....	56
7.4 Situaciones Didácticas:.....	58
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	62
9. INFORME FINANCIERO	65

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	66
ANEXO	69
Anexo 1 (Relatos, Libro-álbum)	69
Anexo 2 (Guías para la aplicación de las situaciones didácticas)	73

RESUMEN DIVULGATIVO

El presente informe describe las acciones desarrolladas durante la propuesta de innovación didáctica titulada ***Entre Maestros: Del contexto escolar a la academia***. Dentro de la presentación de la experiencia innovadora-investigativa, se busca inicialmente justificar las razones por las cuales es importante desarrollar prácticas universitarias que permitan reflexiones a la didáctica, articuladas a la literatura, en este caso al libro álbum como un recurso literario que permite la problematización de los espacios educativos, las situaciones y procesos educativos reales de nuestra ciudad en los ambientes de clase universitario.

Posteriormente encontramos una serie de investigaciones que permiten puntualizar la necesidad de reflexionar y hacer tangible la didáctica universitaria y consecutivamente encontramos un marco conceptual que nos da pistas acerca de elementos como la didáctica, el ejercicio de trasposición, el uso de recursos educativos y por último la narrativa (el libro álbum) y la estrategia de las situaciones didácticas como elementos usados en el desarrollo de esta experiencia.

A continuación, se explica la propuesta metodológica planteada para su desarrollo y a su vez la línea aborda para la divulgación de los hallazgos encontrados luego de la aplicación de este proceso.

Finalmente encontramos los resultados de la propuesta los cuales se presentarán teniendo como referente tres momentos: Los resultados de la propuesta se presentarán teniendo como referente tres momentos: en un primer momento se relaciona la pertinencia de los recursos e instrumentos que se diseñaron para consolidar el proceso de innovación didáctica. En un segundo momento, se retoman las categorías establecidas a partir de cada narrativa como elementos que permitieron el debate y la reflexión en los seminarios de formación. Y en un tercer momento, se especifica la puesta en escena de la experiencia, que se desarrolló a la luz de “las situaciones didácticas”, a partir de las cuales se analizan los momentos en el ejercicio de innovación.

CUERPO DEL INFORME

1. JUSTIFICACIÓN

Argumentar las razones por las cuales se hace necesario analizar las realidades educativas y generar reflexiones pedagógicas partiendo de los contextos y sus situaciones, nos lleva a pensar en él porque es importante apostarle a este proceso desde las aulas Universitarias en las que se forman maestros para las infancias. Construir una significación pedagógica basada en las realidades vistas en los contextos educativos de la ciudad y en la manera como son narradas bajo la lógica del libro álbum, para retomar las situaciones que acontecen en el aula, considera la posibilidad de validar una propuesta didáctica que parte de la enunciación vista en la lógica del genero discursivo del narrar.

Entre maestros: Del aula de clase a la academia, es una propuesta pedagógica que invita a mirar la escuela por dentro para interpelar las lógicas que se van naturalizando en el complejo escenario de las instituciones educativas, donde converge el mundo escolar, con el mundo social y personal de quienes hacen parte de ella. Es la posibilidad de observar la escuela, la cual es traída a la universidad en un recurso literario cuyo fin es aportar a la didáctica universitaria vinculando recursos o herramientas pedagógicas que movilicen en los espacios formativos, reflexiones de las realidades educativas de la ciudad contadas bajo la lógica del narra y manifiestas en la forma específica en el libro álbum.

Como maestras de escuela pública encontramos una posibilidad de producir nuevos elementos teóricos y metodológicos a nivel pedagógico en medio de la angustia, desazón o impotencia que generan algunas situaciones que desbordan el ejercicio pedagógico práctico y que marcan de forma vehemente la brecha histórica entre teoría y praxis; situaciones escolares que en muchos de los casos son ignoradas por la academia.

Sin embargo, esas brechas parecen desdibujarse con el abanico de posibilidades –cada vez más amplio- que ofrece la investigación en el contexto escolar, las prácticas pedagógicas de los maestros en formación y las comunidades de aprendizaje que se caracterizan por la mirada interdisciplinar en la reflexión de los problemas. Un ejemplo de ello, lo representa el Centro de Innovación del Maestro -MOVA- en la ciudad de Medellín, que se constituye en un escenario de formación para los maestros y que permite “desarrollar propuestas personales y profesionales encaminadas a la generación de experiencias educativas y prácticas pedagógicas diversas y contextualizadas, a partir del diálogo y el intercambio de ideas y vivencias”¹

Otra experiencia, la representan los espacios de conceptualización: Práctica Pedagógica I, Práctica Pedagógica II y Trabajo de Grado, inscritos en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Estos espacios, además de las prácticas integrativas que se ofrecen desde los semestres iniciales, promueven la inserción de los maestros y maestras en formación a la cotidianidad de los escenarios educativos e invitan a la problematización de situaciones que son abordadas desde la investigación y la producción académica.

Se retoma como última experiencia las redes, mesas y demás figuras que estimulan el encuentro colectivo e interdisciplinar alrededor del tema de primera infancia. La Red Antioqueña de Niñez –REDANI- se configura, entre otras, como una Red que articula a diversos profesionales, organizaciones del sector público y privado y agentes del sector administrativo, con el objetivo de “lograr el Desarrollo Integral, Integrado, Sostenible y Equitativo de los niños y las niñas de Antioquia”.

De esta forma, ***Entre maestros: Del aula de clase a la academia***, se trata de escribir historias de maestros para maestros con el fin de presentar experiencias de la escuela que no se deducen solo con la puesta en escena de las teorías, y cuyas formulaciones no reposan en los libros de las bibliotecas o en las páginas

¹Recuperado en: <http://www.medellin.edu.co/index.php/programas-y-proyectos/mova/acerca-de-mova>

de la internet. Pero lo que es real, es que se repiten constantemente en las aulas de clase y aparecen como premisas que deben ser retomadas desde una mirada pedagógica.

Como lo expone Mélich (2000), “toda narración es una invitación al pensamiento, a la construcción de significados, a la elaboración de sentido” (p. 119), y estas narraciones no buscan más que la mirada en espejo de las prácticas, discursos o sentidos que los maestros vamos configurando en el contexto escolar y vamos reproduciendo instintivamente sin reconocer al Otro en esa interacción.

Estas narrativas constituyen un registro documental de los acontecimientos vividos en el contexto escolar, que dejan entrever una demanda ética y política en la acción del maestro; en tanto exige aquello que Arent (2005) denomina “natalidad”, que representa “la capacidad de los hombres de empezar algo nuevo, para añadir algo propio al mundo (...). La natalidad simboliza (y constituye) ese acto inaugural” (p.16).

Narrativas que relatan la experiencia de maestros para maestros y convocan a interpelar las exigencias contractuales para poner en evidencia las necesidades humanas que se ponen en juego cuando se trata de vivir juntos en un ambiente escolar o educativo. En este sentido, “el educador es un representante de todos los adultos, un adulto que expresa la figura de su responsabilidad con una especie de cortés y hospitalaria invitación al recién llegado” (Mélich, 2000, p.84)

Es por ello que estamos convencidas de que la pedagogía como campo disciplinar, exige una responsabilidad social, ética y política por parte de quienes eligen acompañar la educación inicial de los niños y las niñas. Además, consideramos que los espacios educativos constituyen una fuente inagotable de saber sobre los cuales se leen tendencias que configuran y determinan el hacer del maestro; hacer que debe tornarse pedagógico y no automático.

Es así como el horizonte de esta propuesta lo constituye el lugar de los maestros y maestras (Sus contextos); en el cual se experimentan múltiples tensiones académicas, antropológicas, emocionales y administrativas; que confluyen en la práctica pedagógica que se pone en escena. Se espera que, a través de esta propuesta, se pueda propiciar el análisis y la reflexión de acontecimientos concretos de la escuela, los cuales serán expresados desde el libro álbum como obra literaria que permite la narración desde el texto escrito y las ilustraciones. Las imágenes aparecen como elementos implícitos de la historia, que apoyan el texto y que muestran elementos que ameritan análisis y diversas interpretaciones.

Elementos como el castigo, la diversidad, la inclusión, la didáctica en las formas de enseñanza, el lugar que ocupa el niño y niña en las lógicas escolares y la forma en la que son concebidos por el maestro, el maestro y su papel en la enseñanza y el aprendizaje; entre otros elementos, se abordan desde la narrativa como posibilidad para sospechar de las prácticas institucionales y pensar pedagógicamente problemas y situaciones que transversalizan la cotidianidad de los ambientes escolares.

Se instala una necesaria reflexión sobre las interacciones, las experiencias, los contextos, y en general las situaciones que se establecen con los niños y las niñas en la escuela y en cualquier espacio de aprendizaje y las premisas que se presentan como mandatos y se naturalizan dentro del aula de clase.

Las experiencias que transitan en las aulas, relatadas desde la estructura del narrar, expresan la inmensa posibilidad de la enunciación ya que pueden encontrarse múltiples formas de enseñar-aprender, que dependen de las culturas, de sus prácticas, de sus contenidos temáticos o intereses teóricos y de las maneras de estructuración del discurso como tal. Para Bajtín (1995) las formas heterogéneas de los enunciados (géneros discursivos: orales o escritos) dependientes del uso diferenciado de los mismos según las distintas esferas de la

actividad humana. De esta manera entenderíamos que el enunciado² tiene una carga subjetiva e individual, pero a su vez, revela el contexto (en términos de Bajtin, *la esfera*), en la cual se da el proceso comunicativo. De allí que retomemos la estructura y la forma propia del libro álbum como una posibilidad enunciativa, que llevada a los espacios educativos universitarios dinamiza los procesos discursivos pedagógicos en los ambientes académicos.

De lo anterior, cabe resaltar la importancia del estudio y análisis de los géneros discursivos y de su potencialidad a nivel educativo, metodológico y pedagógico. De manera particular aludiremos al género narrativo. Nos soportamos en la idea del potencial didáctico y discursivo de la narrativa. Como lo agrega Mugaribí (2002) quien propone que el interés didáctico de la narrativa se centra en considerar que la simple actividad de contar, contribuye a que los individuos afronten de una manera diversa los problemas existenciales, pero a su vez, en este caso serviría de base para enfrentar los problemas conceptuales. El solo hecho de relatar una historia, admite que los sujetos reflexionen acerca de las normas culturales, su vivencia y olvido a nivel social.

Para Bajtín hay una correlación de la literatura con la cultura. Es decir que hay una relación entre autor y personaje muy similar a la manera como nos relacionamos con los sujetos. Es así como la relación gnoseológica entre el yo (docente), el otro (estudiante) y la cultura; pueden dar lugar a la producción pedagógica de enunciados. Las relaciones gnoseológicas cotidianas dadas en los ambientes educativos habituales y llevadas a la narración, pueden ser una fuente de análisis crítico pedagógico en los ambientes universitarios³. Es decir, que los elementos conceptuales que le permitieron a Bajtín analizar obras literarias, nos permiten a

² Según Bajtín (1995). Los **enunciados** reflejan las condiciones y el objeto de cada esfera: *contenido temático, estilo verbal* (recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua) y su *composición o estructura*. Estos momentos están vinculados al enunciado. Cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de los enunciados a los que se denominan **géneros discursivos**.

³ Para profundizar en el concepto leer: Bajtín, M. (1995). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. (pp. 248-293), México: Siglo XXI.

los docentes investigadores actuales, reflexionar acerca de las relaciones gnoseológicas cotidianas dadas en los ambientes educativos.

Entre maestros: Del aula de clase a la academia, es una propuesta que le apuesta al reconocimiento de la experiencia educativa narrada y a las posibilidades de esta misma como recurso que genera el debate, la reflexión, la dialogía y la institucionalización de un saber disciplinar y pedagógico. Gomes (2000) argumenta que los profesionales reflexivos surgen de la necesidad de que siente este de pensar la práctica pedagógica y a su vez en evaluar los alcances de su conocimiento para prepararse a aprender del aula de clase. “En su formación reflexiva el educador debe hacer un esfuerzo por abrir y desarrollar constantemente los caminos de comunicación entre sus objetivos, sus límites, su propia identidad como (educador), el contexto escolar de que forma parte, la realidad de su aula y de su práctica pedagógica. La práctica reflexiva es un medio para mejorar la escuela como institución y el saber pedagógico disciplinar como campo.

Entre maestros: del aula de clase a la academia es una propuesta didáctica que surge como respuesta ante la necesidad de cultivar en los estudiantes del curso de práctica IV de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y concretamente del Departamento de educación Infantil, una postura crítica, reflexiva y argumentativa de las realidades que emergen de la escuela, a su vez, identificando al maestro universitario como aquel que materializa e interroga la forma como enseña, un lector de procesos, de realidades y un promotor de ambientes propicios que permitan la cualificación de los saberes y haceres de los maestros en formación. De lo anterior cabe citar de manera textual un apartado del documento maestro de la licenciatura en educación Infantil, en la que se explicita el modelo pedagógico y frente al cual se dice:

La finalidad de la Licenciatura es formar un estudiante reflexivo, crítico, capaz de cuestionar la información que se le provee, y de hacer lecturas de su entorno y aplicar de forma pertinente los conocimientos pedagógicos y didácticos, esto

coincide con los planteamientos de modelos pedagógicos tales como: el *Constructivista* (Moreno, 2000), el *modelo de interacción social* (Joyce y Well, 1985) el *modelo pedagógico cognoscitivista*, el *modelo crítico radical* (Flórez, 1995) y el *modelo Sistémico – Investigativo* (Moreno, 2000).

De acuerdo con lo anterior encontramos un elemento de anclaje de esta propuesta didáctica con el modelo pedagógico asumido en la licenciatura. Así pues, acudiendo nuevamente al documento maestro de la licenciatura en educación Infantil citamos algo al respecto:

En consecuencia, la educación infantil, pasa de un hacer espontáneo a un hacer fundamentado, que se construye en este caso, a través de procesos de formación profesional; comprendemos la formación profesional como el encargo cultural, político y ético que tenemos de trabajar colectivamente para que un sujeto adulto que ha decidido formarse se comprometa con la producción de saberes, la transformación de las realidades educativas, la lectura crítica y propositiva de los contextos políticos, económicos culturales y sociales en los que tiene lugar la educación y la formación de las infancias, la aprehensión de los saberes construidos en el campo disciplinar y la adopción de una identidad profesional (p.10).

2. PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Cuáles son las ventajas de una interacción discursiva-dialógica, motivada por una expresión literaria (el libro álbum), en el campo disciplinar de la pedagogía y en los ambientes de aprendizaje y de enseñanza universitarios en los cuales participa el educador infantil?
- ¿Qué concepciones antropológicas y epistemológicas; se ponen en juego en las prácticas pedagógicas? y ¿Cómo estas al ser analizadas desde la narrativa (el libro álbum), posibilitan la construcción y reestructuración de una significación pedagógica del docente en formación?

3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Aproximar a los maestros en formación a la cotidianidad de los contextos educativos desde el libro álbum como estrategia narrativa.

Interpretar los acontecimientos de los contextos educativos presentados en los libros-álbum desde un paradigma crítico social que implique nuevas preguntas y transformaciones.

Generar reflexión sobre el lugar de los pedagogos y pedagogas infantiles en la formación de los niños y las niñas, tomando como referentes las situaciones de aula, reflejadas en los usos literarios de los maestros y maestras.

Recopilar la experiencia de los maestros en formación frente a la innovación didáctica con el fin de proyectar nuevas experiencias para la educación superior.

Analizar la pertinencia de la invocación didáctica en la formación de maestros del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

4. ANTECEDENTES

Antes de citar algunas investigaciones relacionadas con el tema de la didáctica universitaria cabe decir que esta experiencia incita al fortalecimiento de los procesos académicos, a partir del uso de recursos literarios, construidos desde las realidades de los contextos educativos, la discusión e incorporación de acciones y situaciones que le permitan a los estudiantes obtener desarrollos lingüísticos-comunicativos, pero también desarrollos académicos; que se potencian a través

de una didáctica que incluya: el fomento de la lectura contextual de la realidad educativa visto en los contextos de la ciudad y las posturas conceptuales de elementos pedagógicos. Todo esto vinculado al propósito de la producción escritural, la reflexión y la construcción argumentada de un saber educativo y pedagógico. A su vez, se propone el hecho de realizar una práctica pedagógica sustentada en la planeación de las clases usando una estrategia de aula determinada que permita lograr estos propósitos en los estudiantes, maestros en formación. Desde esta perspectiva se busca impactar en la formación del futuro profesional para que este sea un sujeto reflexivo, crítico, creativo, autónomo y participe de la construcción y resignificación del campo de la pedagogía. En este sentido los antecedentes aquí retomados se relacionan con la didáctica Universitaria y el trabajo que allí se ha propuesto y para ello se citan algunas investigaciones realizadas en relación a ello.

A continuación, se presentan algunos antecedentes que aportaron elementos en la configuración del componente epistemológico de la innovación didáctica, entre ellos se destaca la diada entre el saber disciplinar y las estrategias de aula, el componente interdisciplinar para el fortalecimiento de los procesos formativos en el campo universitario y la pregunta por la didáctica en relación a la práctica pedagógica de los docentes. Sumado a lo anterior, aparecen elementos de análisis como las metodologías de enseñanza y los recursos implementados para desplegar el saber científico.

Autores como González, E. (2004), Gonzaga, W. (2005) Se han interrogado frente a los elementos necesarios para evidenciar una didáctica universitaria y confluyen en argumentar las razones por las cuales es necesario un saber disciplinar que habita al maestro, pero también es propicio el análisis metodológico que se materialice en el uso de recursos y estrategias de aula intencionadas que le permitan al maestro en formación desarrollar habilidades investigativas y enciclopédicas.

Es decir, se identifica la necesidad de una estructuración de ambientes académicos guiados por reflexiones acerca de la forma como se facilita al estudiante el acceso al conocimiento, en este sentido, haciendo tangible una didáctica universitaria que se materializa en estrategias de aula determinadas y en el uso de recursos pedagógicos que lleven a las aulas universitarias bibliografía conceptual, pero también bibliografía del contexto, de la realidad.

En relación a la didáctica universitaria, se cita a González, E. (2004). En su experticia investigativa titula *El Oficio De Investigar: Una Estrategia Didáctica Para la Formación en Investigación Social*. En esta investigación, relata cómo esta experiencia surge ante la necesidad de formar estudiantes universitarios a través de una didáctica que permita cualificar habilidades investigativas en los estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia y concretamente del Departamento de Sociología. Dentro de sus desarrollos, propone un análisis minucioso a la didáctica universitaria, donde articula los currículos de los programas, la gestión de la investigación que realiza el CISH y la vinculación de las directivas de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, en un proyecto común. El curso plantea, además, la gestión constante de un grupo de docentes de distinta formación y con diferente trayectoria investigativa, permeada con algunos elementos de innovación didáctica emergente. Representa un antes y un después, porque su intención es romper con el aislamiento anquilosado de los diferentes departamentos de la Facultad, tratando de unir tejido a favor de una conversación interdisciplinar permanente. A si pues, presentan un derrotero de acciones tendientes a dar respuesta a una necesidad formativa apremiante y dan parámetros para lograr este objetivo en los futuros profesionales.

En relación al tema se encuentra una experiencia de Cota Rica de Gonzaga, W. (2005) Titulada, *Las Estrategias Didácticas en la Formación de Docentes de Educación Primaria*. El artículo tiene como propósito dar a conocer los resultados de un estudio sobre el proceso didáctico y la incorporación de estrategias innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en

el desarrollo de los cursos que conforman el área pedagógica del plan de estudio, para la formación de docentes de Educación Primaria, en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Los cursos que se consideraron fueron: Introducción a la pedagogía, Didáctica General, Principios de Curriculum, Investigación Educativa, Psicología Educativa, Ciencias en la Educación Primaria, Práctica Docente y Evaluación de los Aprendizajes. La investigación se orientó con el siguiente problema general: ¿Cuáles son las estrategias didácticas en la enseñanza del área pedagógica, aplicadas en la formación inicial de docentes para la Educación Primaria en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica? Está enmarcado en un conjunto de investigaciones. Cuyo fin es “Apoyo al mejoramiento de la formación inicial de docentes de la Educación Primaria o Básica.

Dentro del marco teórico identifican algunas tendencias en la formación de maestro puntualizando que la tradicional es la más frecuente, a su vez, intentan dar aportes en relación a la importancia que reviste analizar los procesos didácticos desarrollados en las universidades identificando de forma consciente y dándole un papel fundamental a las formas de enseñar.

Otra investigación es la realizada por Tovar, J. y García G. (2012). En la *Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista*. Es una investigación basada en preguntas como ¿Qué permite evidenciar lo didáctico en la práctica docente?, enfatiza en cómo observar la dimensión didáctica en la práctica docente universitaria y propone la didáctica general constructivista como alternativa. Es una síntesis de la investigación titulada El docente, un sujeto en construcción. En relación a nuestra propuesta, esta investigación es importante en la medida que nombra elementos fundamentales a tener en cuenta por el docente universitario.

Paula Andrea Duque, Sandra Lorena Vallejo A y Juan Carlos Rodríguez R.(2013) realizaron una tesis denominada *Prácticas Pedagógicas y su Relación con el*

Desempeño Académico. Esta investigación se desarrolló en el marco de una formación de maestría en la Universidad de Manizales. El objetivo central fue reconocer el papel que ejercen el maestro y el estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El maestro concebido desde el rol que ejerce en el aula desde la práctica pedagógica: Cómo concibe la evaluación y de qué forma la materializa en el aula, cómo es la planeación de su clase y la implementación de la misma, qué tipo de experiencias comparte y a través de qué medios y recursos propone sus mediaciones pedagógicas en el de sí mismo, del otro y de la otredad.

Esta investigación retoma el análisis de los proyectos educativos frente a las prácticas pedagógicas y el desempeño académico, desde los cuales se producen acciones problematizadoras que pueden redireccionar los discursos y prácticas pedagógicas que permiten nuevas habilidades en favor de la formación universitaria. Dentro de los resultados enuncian unas características pedagógicas abordadas por los docentes donde prima un modelo tradicional, con poca participación de los estudiantes, quienes asumen un lugar pasivo en los procesos académicos, contrario al lugar de los docentes, quienes dan un valor fundamental al conocimiento científico y prima en sus clases el desarrollo de contenidos y temáticas.

En el desarrollo del estudio, los docentes afirman que los conocimientos teóricos son primordiales, en las prácticas pedagógicas, por lo cual, se preparan muy bien, adquiriendo, conocimiento científico, para realizar una clase y abordar los contenidos temáticos de las asignaturas, es así que, al observar las exposiciones de los docentes, sin embargo, el estudiante, desempeña un rol pasivo; de escucha, propicio para acumulación de información. Agregan que lo anterior, les permite caracterizar “un modelo transmisionista, conductista, bajo la mirada del moldeamiento de la conducta productiva de los individuos”

Para terminar, cabe entonces concluir que la práctica pedagógica del maestro universitario requiere reformularse y reevaluarse, tal como lo plantean las anteriores

investigaciones, haciendo tangible una lógica pedagógica, materializada en un hacer consciente del maestro definida por el uso de recursos y estrategias de una manera consciente.

5. MARCO O REFERENTE CONCEPTUAL

Para comprender los desarrollos de esta experiencia fue indispensable construir algunos conceptos que fueron puestos en escena y cuya formulación sirvió de sustento teórico para cumplir de manera fundamentada con los propósitos anteriormente formulados.

5.1. La didáctica, la didáctica de las ciencias y el ejercicio de trasposición didáctica.

Para dar comienzo al marco conceptual se ha propuesto clarificar los términos de didáctica, didáctica de las ciencias y trasposición didáctica; como base para comprender los planteamientos y desarrollos metodológicos que aquí se enuncian. Para esto se retoman algunos apartes del trabajo de Bronckart (2002), como base fundamental para articular las ideas.

Así pues, acudimos a argumentar inicialmente la didáctica, identificando es su conceptualización los aportes necesarios para comprender la lógica de una didáctica presente en las prácticas de los maestros universitarios.

La didáctica es el aspecto fundamental que permite comprender la enseñanza. Sin embargo, su uso asume la integración de elementos como: el aprendizaje, la metodología, las actividades, los recursos; entre otros que contribuyen a que se describa la práctica o acción del enseñar. Es comprendida por algunos autores como un grupo de conceptos como: formación, enseñanza, situaciones que emergen del enseñar, métodos, contenidos y actividades, a su vez, la identifica

como una disciplina que estructura estos conceptos y la cual ha sido reformulada históricamente. Desde su aspecto práctico se enfoca en la organización, análisis y formulación de la praxis educativa.

Bronckart (2002) argumenta que, desde un sentido más amplio, la didáctica es el término que es aplicado para explicar todos aquellos fenómenos que se encuentran relacionados con la formación y con la enseñanza. Pero que, si su análisis aplica para un campo más restringido, se hablaría de de todas aquellas actividades que son propias y que se realizan en el ámbito escolar, incluso a ella se asocian todos los problemas integrados al ideal de enseñar bien.

Si se acude a un análisis histórico de la didáctica, se determina que ella nace en la identificación de una didáctica general formulada inicialmente desde la propuesta de Comenio. Bronckart (2002) asocia a estos primeros postulados a una primera línea de desarrollo de la didáctica. Al respecto dice que inicialmente las argumentaciones acerca de la didáctica estaban relacionadas con el uso de “un método global de crítica y acción” ya que implicaba reflexionar sobre métodos de enseñanza generalizados, coherentes, sistemáticos; anclados a aspectos sociales y a propósitos cognitivos en los alumnos.

Sin embargo, en la actualidad ya no hay una referencia a una didáctica universal, sino al campo específico de estudio y de investigación de la didáctica de las ciencias. Es decir, una didáctica de las disciplinas cuyo desarrollo corresponde a pocas décadas atrás. Así pues, la emergencia de la didáctica de las ciencias como campo de estudio nuevo tiene asociado las siguientes causas:

1. A nivel social, se genera una exigencia de alfabetizar científicamente a los ciudadanos, lo cual era un requisito para el desarrollo inmediato de las sociedades.

2. Por otro lado, se aúna a las causas la constante preocupación por el tema del fracaso escolar y a su vez las deficiencias en la enseñanza.

Ambos factores, contribuyeron a que se renovara la enseñanza de las ciencias y es por ello que su investigación constituye hoy un dominio específico.

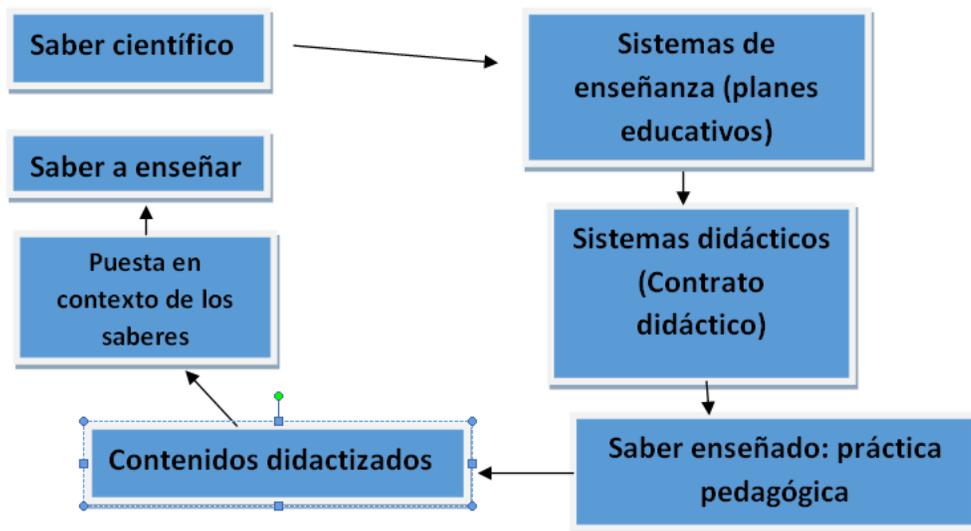
Los estudios en relación a la didáctica de las disciplinas estaban ligados inicialmente a metodologías inspiradas en la psicología. Sin embargo, algunos de los desarrollos en este campo de estudio, condujeron a pensar que hay otros elementos asociados como son: los componentes de elaboración de los programas, los métodos, los medios de enseñanza, las formas como aparece el saber disciplinar en los textos, las interacciones pedagógicas y las condiciones sobre las cuales se trasmite y se adquiere el saber.

Desde esta última perspectiva de estudio de la didáctica de las disciplinas, hay diferentes líneas de investigación entre las cuales está el análisis de las mediaciones formativas como un campo de disertación específico de la didáctica de las disciplinas. Este campo de estudio está articulado con lo que se designa como trasposición didáctica. La trasposición didáctica determina las acciones didácticas elegidas por los agentes que dinamizan los procesos prácticos. En este sentido, los estudios que son abordados bajo esta perspectiva, retoman al igual que Bronckart (2002) elementos de análisis como lo son los niveles de realización de la acción didáctica, los contenidos u objetos del saber didáctico, las características del saber didactizado, las restricciones para que un saber sea didactizado y se lleve a cabo el ejercicio de trasposición, entre otros aspectos relacionados con la trasposición del saber.

Cabe entonces aludir de forma específica a aquellos elementos que desarrollo Bronckart (2002) que son objetos de análisis de la trasposición didáctica para finalizar con sus aporten en relación al tema de los recursos y su función fundamental para que se consolide de forma dinámica el ejercicio de trasposición.

Para este autor hay algunos elementos indispensables, unos principios sobre los cuales se edifica el ejercicio de la acción didáctica. El primero se relaciona con la acción diferenciada de los saberes, es decir la validez de los conceptos, de las nociones, de los materiales que son tomados en préstamo para el desarrollo de esta acción. El segundo elemento tiene que ver con la progresión didáctica, la cual parte de la comprensión de que el saber se construye progresivamente y que además este ejercicio involucra la simplificación de los objetos de enseñanza. Por último, es necesario adaptar los escenarios y lenguajes que permitan preservar tanto los objetivos que se persiguen como los objetos de enseñanza. En este sentido se analizaría que un problema central de la didáctica es entender de manera reflexiva este ejercicio de transposición, sus principios y características.

La trasposición didáctica, es entendida entonces como ese proceso de transformación, de cambio de los saberes científicos, hacia los saberes enseñados. El siguiente gráfico, servirá de insumo para ampliar las comprensiones al respecto:



Los recursos didácticos:

6. Para comprender los recursos como un aspecto clave en esta experiencia, se cita nuevamente a Jean-Paul Bronckart (2002) quien, al argumentar el término de trasposición didáctica en las intervenciones formativas, destaca

el rol decisivo de los textos “como recurso” fundamental en el ejercicio de transformación de los saberes, al respecto dice:

Sea cual sea el status que se le conceda a su “invención”, los saberes son puestos en circulación, reproducidos, contestados, transformados, en el marco de la actividad humana del lenguaje. Más precisamente, los saberes no son accesibles sino desde el momento en que son semiotizados y vehiculados en textos, orales o escritos. Textos que se distribuyen en múltiples *géneros*, es decir, en formas comunicativas específicas (novela, monografía científica, manual, etc.) históricamente elaborados por una u otra formación social en función de sus intereses y de sus características propias. Textos que combinan ellos mismos, según modalidades diversas, *tipos de discursos*, es decir, formas lingüísticamente objetivables (narración, relato, discurso teórico, discurso interactivo) que atestiguan la semantización particular de los mundos discursivos, que realiza cada lengua natural. Convertidos en textos, y por lo tanto en discursos, los objetos de saber se transforman en *objetos de discurso*. (p. 109)

El debate polémico, crítico, interpelativo; tendiente a la reformulación de los enunciados vistos en los textos, predetermina una transformación de los saberes que semiotizan los textos. De allí que se considere fundamental el análisis pedagógico de las narraciones, en las argumentaciones, en las descripciones, o en cualquier otra forma del discurso o género que se desee abordar con fines didácticos.

Para Bronkard (2002) los objetos de saber, es decir, el saber sabio de las ciencias, se transforma en los objetos de discurso, es decir, los textos. De allí, la importancia de los textos, ya que ellos materializan las construcciones semióticas identificadas en los saberes; los mundos discursivos y de allí su valor en el ejercicio de transposición.

6.1. Los géneros discursivos; La narrativa y sus posibilidades pedagógicas

Para comprender la importancia de la narrativa, y en especial, el uso de las diferentes formas escritas del lenguaje, es fundamental abordar inicialmente en este escrito de manera general, la importante cuestión de la organización del discurso en enunciados relativamente estables, denominados por Bajtín (1995) como géneros discursivo orales o escritos, primarios o secundarios. Para posteriormente centrarnos en determinar: origen, formas, estructura y algunos otros elementos de la narrativa como género discursivo específico a analizar al interior de esta disertación, y finalmente adentrarnos a la posibilidad de encontrar razones que nos conduzcan a validar la necesaria implementación educativa de los géneros discursivo como maneras de estructuración del pensamiento, de reelaboración de los enunciados primarios y de consolidación de habilidades cognitivas y sociales mucho más desarrolladas y más aun de reflexionar en su uso como recurso valioso en la práctica pedagógica⁴.

Iniciemos por decir, que el análisis a la obra de Bajtín, nos permite entender que esta temática de los géneros discursivo había sido abordada por los lingüistas desde los géneros literarios. Sin embargo, la trascendencia de esta cuestión se ancla a la posibilidad diversa de los enunciados tanto a nivel oral como a nivel escrito. En este contexto teórico, no puede subestimarse la inmensa posibilidad de la enunciación ya que pueden encontrarse múltiples formas, que dependen de las culturas, de su estilo discursivo, de sus contenidos temáticos o intereses teóricos y de las maneras de estructuración del discurso como tal.

Así pues, es significativo decir que cada cultura, cada pueblo, tiene una manera propia de estructurar los enunciados que conduzcan a un entendiendo a nivel comunicativo entre los sujetos. Ya lo afirmaba Bajtín (1995) al nombrar las formas

⁴ Para la construcción de este apartado, se citan algunos fragmentos de la tesis de maestría “Las representaciones sociales de la violencia” de las autoras: Rosa Chaurra y Gloria Elsy Castaño (2011), con el ánimo de continuar la idea de rescatar la validez de los géneros textuales, de las formas del lenguaje que dependen de las culturas y del uso significativo de los mismos en el terreno práctico de la pedagogía.

heterogéneas de los enunciados (géneros discursivos) dependientes del uso diferenciado de los mismos según las distintas esferas de la actividad humana. De esta manera entenderíamos que el enunciado⁵ tiene una carga subjetiva e individual, pero a su vez, revela el contexto (en términos de Bajtin, *la esfera*), en la cual se da el proceso comunicativo.

Para Bajtin, algunos géneros discursivos primarios y géneros discursivos secundarios. Los géneros discursivos secundarios, los reconoce como aquellos más complejos a nivel estructural y gramatical. Además, estos son el producto de situaciones culturales, comunicativas más complejas, mucho más desarrolladas y organizadas, y generalmente escrita. Por el contrario, los géneros discursivos primarios, tiene una relación primeramente con la realidad, y con los enunciados reales del otro y se gestan en la comunicación discursiva inmediata.

Por otro lado, el vínculo existente entre estilo y género, nos permite introducir un nuevo elemento a nuestro análisis de la propuesta de Bajtín con respecto a los géneros discursivos y es el estilo. Así, podría afirmarse que todo enunciado oral o escrito es una objetivación de un pensamiento individual y como tal expresa la individualidad del hablante, es decir, su estilo. Este estilo depende del contexto que rodea al sujeto hablante, la esfera en la cual se produce el enunciado, las unidades temáticas de producción y de composición del enunciado y al sujeto “oyente activo”⁶ del proceso de comunicación discursiva. Incluso podría agregarse

⁵ Según Bajtín (1995). Los **enunciados** reflejan las condiciones y el objeto de cada esfera: *contenido temático*, *estilo verbal* (recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua) y su *composición o estructura*. Estos momentos están vinculados al enunciado. Cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de los enunciados a los que se denominan *géneros discursivos*.

⁶ Bajtín, considera que se ha desvalorizado la función comunicativa de la lengua, en tanto se reduce la función del otro a la particularidad de un oyente pasivo, que comprende al hablante (como si la lengua tan solo requiriera a un hablante y a su contenido). Pero lo que es una realidad y es una teoría opuesta a lo anteriormente formulado es que toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta. Toda comprensión conlleva a una respuesta y de esta manera el oyente se convierte en hablante. “Así, pues, toda comprensión real y total tiene un carácter de respuesta activa y no es sino una fase inicial y preparativa de la respuesta.”. “Todo hablante es de por sí un contestatario en mayor o menor medida. El menosprecio del papel activo del otro en el proceso de la comunicación discursiva, se manifiesta en el uso poco claro de términos como “discurso” o “corriente discursiva”.

que también depende de la intención discursiva comunicativa, la voluntad del sujeto hablante, la cual se realiza en la elección de un género discursivo determinado.

Al oír el discurso *ajeno*, es decir bajo la influencia social dentro de nuestro lenguaje y su proceso comunicativo, se organiza nuestro discurso y sus formas gramaticales. Nuestra experiencia discursiva individualizada, es entonces el producto de la interacción con el contexto enunciativo de los otros, que nos conducen a asimilar estructuras, formas, estilos y contenidos que podemos expresar y comunicar nuevamente. En este sentido, tomamos la estructura discursiva y comunicativa de un medio circundante, de las esferas en las que aparece y se objetiviza la comunicación mediante el enunciado, para luego introyectar formas individuales de enunciar. Podría afirmarse que el sujeto no crea las formas discursivas, sino que por el contrario accede a ellas mediante la relación semiótica que solo es posible en un medio discursivo, enunciativo y comunicativo; entendiendo la comunicación como la forma que admite un hablante activo y un oyente activo, ambos sujetos creativos y reconstituyentes del contenido y del estilo de la forma de enunciar.

De lo anterior, se desprende la importancia del estudio y análisis de los géneros discursivos y de su potencialidad a nivel educativo, metodológico y pedagógico, ya que podría establecerse que un contexto determinado como es las aulas universitarias, habitada por diversos tipos de interacción, podría jugar un papel fundamental en los procesos de estructuración enunciativa y discursiva más compleja, como la que proponen los géneros discursivos secundarios. Pero antes de pasar a este punto quisiéramos dar paso a nuestra segunda propuesta y es analizar una particularidad enunciativa, discursiva y es el género narrativo, el cual está íntimamente ligado a las primeras manifestaciones lingüísticas del individuo.

Como plantea Mugarabí, E. (2002) “El género narrativo es en verdad un macrogénero en el sentido de que engloba varios géneros: cuento, novela, relato histórico, relato de experiencias vividas, novela corta, historia de vida, fabula, mito, crónica Etc. Estas variantes del género narrativo tienen en común el hecho de evocar acontecimientos pasados los cuales se encuentran de la situación socio-material de producción. En otras palabras, actualizan representaciones (de acciones, de acontecimientos, de estados o de relaciones) que son organizados en un mundo discursivo distanciado del mundo de la intención social en curso. Esas representaciones remiten a hechos pasados y atestiguados, a hechos plausibles o puramente imaginarios cuya representación está articulada a un origen temporal que ubica el inicio de la historia”. (p 67)

Por otro lado, encontramos que para Miriam Álvarez (2008), narrar, es relatar un (os) hecho (s) que se ha (n) producido a lo largo del tiempo. De tal forma que la narración fija las acciones que acontecen en el suceder temporal, relacionados con unos personajes y encaminadas a un determinado desenlace. Para ella el que narra evoca acontecimientos conocidos, bien porque los ha vivido realmente, bien porque, sin ser testigo presencial, configura el relato como si los hubiera presenciado y de forma verosímil ha de hacer participar al lector como espectador casi presente en los sucesos que relata. De tal forma que los seres humanos utilizamos este género en nuestra cotidianidad pues siempre estamos contando lo que nos sucede.

Aunque sea un género que siempre utilizamos en nuestra vida diaria, sin embargo, no por eso deja de ser un arte que tiene unos principios y ciertas técnicas; en esta línea lo específico de este género en cuanto al principio, el más importantes es el de acción.

A este respecto consideramos necesario pensar las características que deben observar los textos narrativos, como primero *la verosimilitud*, que es fundamental

en toda narración, ya que ésta hace que los hechos parezcan verdaderos, aunque no lo sean; en un segundo momento *el punto de vista narrativo*, el cual ha de mantener el interés y la curiosidad del lector, por lo tanto el que narra puede atraer la atención del lector mediante la naturaleza misma de la acción, la caracterización de personajes, o la conjunción de ambas, sin olvidar, por supuesto, el ambiente en que la acción es relatada. Para lograr todo esto, el relato ha de estar estructurado teniendo en cuenta el punto de vista del autor.

Por otra parte, es necesario tener presente *los elementos fundamentales de la narración*, como ya mencionamos, la narrativa es el término con el que se alude hoy a todos aquellos géneros literarios que sustentan su peculiar forma de ser en el relato, donde quedan incluidos tanto la épica como el cuento y la novela; de tal forma los elementos que constituyen la esencia misma del relato son: a) *la acción* ya que en toda narración es fundamental que pase algo, y eso que pasa es acción; la cual se constituye por los acontecimientos que van sucediéndose progresivamente; b) *los personajes*, puesto que en la narración lo que se hace es narrar los hechos que realizan unos personajes; la creación de éstos requiere una habilidad extrema del narrador pues es necesario presentarlos como seres vivos, capaces de sentir y hacer sentir, es decir, hay que darles contenido humano; c) *el ambiente*, ya que el lugar donde se desenvuelve la acción de los personajes es importante. Este entorno ayuda de forma decisiva a obtener la verosimilitud, tan importante en el relato, pues crea un fondo de autenticidad.

No obstante, como podemos constatar la narración no aparece en estado puro, los textos narrativos son mixtos, pues incluyen la descripción y el diálogo, como formas expresivas imprescindibles. Ambas forman parte de la narración, porque son el medio adecuado para caracterizar a personajes (diálogo y descripción) y ambientes (descripción). De hecho, la descripción ocupa uno de los lugares más importantes en la narración, puesto que el autor del texto utiliza la descripción para

conformar los personajes y matizar los hechos que se cuentan en la narración. De tal forma que la descripción posee una función creadora.

Asimismo, el diálogo es un recurso de inapreciable valor en la narrativa, puesto que mediante el diálogo los interlocutores manifiestan su carácter y modo de pensar, sus intenciones y anhelos. Por medio de él se establece una comunicación lingüística de ficción entre dos o más personajes a través de los cuales el autor desaparece ya que los personajes manifiestan ideas y afectos propios, pero en apariencia. El diálogo estimula la imaginación del creador de la obra, ya que le exige invención e ingenio. De hecho, desde la antigüedad se considera el diálogo como una forma que potencia el dinamismo de lo narrado.

Con todo lo anterior, podríamos agregar que el autor del texto narrativo puede valerse de distintas técnicas para crear el relato. Esto es lo que comúnmente se denomina el punto de vista narrativo, que es la persona que ve y a través de la que ve el lector; hay varias técnicas como, por ejemplo: la narración en tercera persona, la narración en primera persona, la narración en segunda persona, la narración dinámica; todas éstas técnicas utilizadas de acuerdo a la necesidad del autor, o sea lo que este quiere comunicar a sus lectores, por medio del relato.

De manera general, en el texto narrativo se encuentran características lingüísticas que son significativas en su estructuración como por ejemplo, *las formas verbales*, las cuales aparecen cuando se cuentan los hechos ocurridos a lo largo del tiempo, de forma que al cruzarse unos con otros adquieren nuevos significados, Al mostrar acciones y comunicar hechos es comprensible que se utilicen los verbos; además como aparecen en este género narrativo diferentes períodos temporales, entonces, hay que poner una atención particular al uso de las formas verbales, ya que de la forma como se usen dependerá que se logre o no la perspectiva en la narración.

Aparece también, *las estructuras sintácticas*, las cuales corresponden al significado de proceso y acción que todo relato conlleva, utilizándose la predicación, la cual expresa la progresión y el movimiento, de forma que la sintaxis viene exigida desde el propio contenido de lo narrado. *Las figuras literarias* las cuales ayudan a matizar la subjetividad del relato.

Para terminar con este apartado de la narrativa como género discursivo, podemos decir que encontramos otros tipos de narración: la crónica y el reportaje, los cuales buscan informar de tal manera que se enmarcan dentro de la comunicación periodística, en la que se puede incluir informes valorativos en torno a una noticia porque se quiere transmitir. Es importante anotar que, aunque predomina la libertad y una amplitud mayor que en la noticia, la crónica y el reportaje siguen la estructuración propia de los textos periodísticos. Además, el reportaje es una narración precisa sobre algún acontecimiento de actualidad; la crónica en cambio, es una información periódica de un sector determinado, siempre coloreado por la visión personal del cronista.

6.2. Literatura y libro álbum

Delia Fajardo (2014) al citar autores como Lewis, 2005; Hanán Díaz, 2007; Durán, 2009), describe el libro-álbum como un objeto vinculado la artista y a los lenguajes de expresión. Determina en él una capacidad narrativa que se vale de la imagen y el texto para semiotizar las expresiones vividas en una experiencia códigos (visual y lingüístico) que crean una conexión dialógica entre el autor y el lector, que permiten la construcción de significados emocionales, mediante elementos como la narración, la simultaneidad de planos, la capacidad de síntesis, “visión calidoscópica de la realidad”, el uso de otras formas artísticas de expresión, la subjetividad y la eventualidad de participar activamente cuando se es receptor.

Si pasamos al plano del receptor, el libro-álbum admite la posibilidad de adquirir una identificación, de describir la propia alteridad, de proyectarse. Soy el otro representado. En este sentido, confiere una particularidad pedagógica asociada al descubrimiento de uno mismo en relación al mundo visto en la imagen y en la palabra.

El libro- álbum, posee ciertas características estructurales ligadas a la lógica de la narrativa, sin embargo, se particulariza al privilegiar el lenguaje visual y centrar la atención en las imágenes. Para ello, el discurso escrito debe ser un soporte y ampliar la narrativa que dan las imágenes.

En el lector, las imágenes permiten pasar por diferentes niveles semánticos provocadas por el impacto de estas a nivel psíquico. Dentro de las potencialidades didácticas del este tipo de texto está la facilidad de producir una comunicación intertextual.

7. MARCO O REFERENTE METODOLÓGICO

6.1. La Población y la Muestra

La población participante de la innovación didáctica estuvo conformada por 41 maestras en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, 33 de ellas estaban inscritas en el seminario de Programas de Atención a la Infancia- semestre VII-y 8 en el seminario de práctica integrativa IV – Semestre IV-.

El seminario de programas de atención a la infancia tiene como objetivo central realizar un aproximación crítica al tema de la atención a la infancia en el contexto

mundial, nacional y local, a partir del reconocimiento de las concepciones de infancia presentes en instituciones y programas dirigidos a la niñez, con el fin de reflexionar desde una perspectiva pedagógica sobre la responsabilidad política y, la función específica de pedagogos y pedagogas infantiles en el marco de dichos programas.

Por otro lado, el seminario integrativo IV tiene entre sus premisas vincular los ejes investigativo, pedagógico y personal, en la formación de pedagogas y pedagogos infantiles, para que contribuyan desde la práctica integrativa, al desarrollo lingüístico-comunicativo y estético-artístico de la primera infancia. Además de ello, se busca propiciar espacios donde las pedagogas y los pedagogos en formación, reflexionen, debatan y argumenten propuestas pedagógicas, que simultáneamente, aporten desarrollos significativos en la población infantil.

Por consiguiente, cobra total pertinencia el recurso didáctico planteado en estos seminarios, puesto que permite la reflexión sobre la categoría de infancia en el marco de las instituciones educativas, el análisis de situaciones que acontecen en el terreno de la educación inicial e incita a la pregunta por el lugar de los pedagogos y pedagogas infantiles en la construcción de prácticas pedagógicas pertinentes a la infancia.

Asimismo, las maestras en formación ya han tenido experiencias previas relacionadas con la educación inicial, muchas de estas inscritas en contextos educativos formales, lo que aportó una mirada cercana al recurso didáctico y a las narrativas que se despliegan de él. Sumado a ello, han transitado por un proceso formativo en el campo pedagógico, personal e investigativo, razón por la cual el análisis de las situaciones didácticas pudo nutrirse con diversas reflexiones epistemológicas.

Relación entre las narraciones del libro álbum con los ejes de los seminarios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil:



6.2. Procedimiento

6.2.1. Construcción de las narrativas de los libro-álbum

Partiendo del concepto de experiencia propuesta por Larrosa, J. (2009) como algo que forma, transforma y tiene lugar en los sujetos pero que es exterior a ellos, que los afecta, que los modifica que cambia sus modos de ver, de percibir, de hablar, de pensar, se establece como punto de partida la identificación de las vivencias que narran algunas maestras de escuela en relación con aquellos acontecimientos que aparecen en la cotidianidad de las aulas y que desbordan las teorías y los ideales de niño-niña impuestos por la sociedad.

Temas como la construcción de la norma, las necesidades educativas especiales, los comportamientos inexplicables de algunos niños en el contexto

escolar y las intervenciones improvisadas de las maestras frente a este panorama, son los que se narran en los pasillos de las instituciones educativas, en las salas de maestros y en los encuentros pedagógicos, donde aparecen de forma insistente situaciones que requieren ser problematizadas desde un enfoque pedagógico que aporte lecturas pertinentes a la infancia contemporánea y a las respuestas que están en deuda por parte de la educación inicial.

De esta forma, se recogieron experiencias de maestras de escuela de forma espontánea, es decir, se recopiló información emergente de las conversaciones de maestros frente a problemáticas, demandas, reflexiones y sentires frente a situaciones de aula donde primó la relación entre docente y niño. Esta información se registró con el consentimiento de los maestros en un diario de campo por parte de las investigadoras.

Luego de tener registrada la información, se procedió a la construcción de narrativas que permitieran expresar de forma creativa y original las situaciones vividas por los maestros. Estas narraciones debían suscitar preguntas y provocar la reflexión y análisis desde un enfoque crítico. Fue así como se diseñaron cinco narrativas de los temas – categorías- más recurrentes entre los maestros: Necesidades educativas especiales, estrategias pedagógicas, construcción de la norma, diversidad e infancia. **(Anexos 1. los relatos contruidos).**

6.2.2. Búsqueda de experto en ilustración de libros

Luego de construir las narrativas se procedió a buscar un experto que las ilustrara de forma creativa bajo la modalidad de libro álbum, la cual otorga un énfasis especial a la imagen como complemento del contenido textual, sumado a que es una obra literaria que está dirigida al público infantil. Se buscaron algunas cotizaciones, se revisaron trabajos realizados por los diseñadores y se tuvo un encuentro donde se les presentó la propuesta.

Se eligió el ilustrador que tenía mayor experiencia en la producción de recursos dirigidos a la población infantil y se organizaron algunos encuentros donde se describieron los propósitos en la construcción de los libros, los objetivos de la propuesta y algunas disposiciones pedagógicas que debían tener las ilustraciones. Lo anterior, con el objetivo de que el recurso final garantizara el lenguaje multimodal y el enfoque pedagógico previsto.



6.2.3. Organización del libro álbum (Recurso didáctico)

Durante este momento se articuló la información de las narrativas con las ilustraciones y se digitalizó el recurso didáctico. Se organizaron cinco libros para la posterior presentación y validación del material con las estudiantes.





6.2.4. Establecimiento de categorías de los libros álbum

Cada libro propone la discusión de tópicos relacionados con el contexto escolar y con el campo disciplinar de la pedagogía. Se definió para cada libro los tópicos que se abordaban en cada narrativa, lo que se configuró en las categorías que más adelante delimitarían el análisis documental y el debate de las maestras en formación.

6.2.5. Planeación de las sesiones de validación, reflexión y análisis con las estudiantes que participan de la propuesta de innovación didáctica

Las sesiones de trabajo con las maestras en formación fueron planeadas teniendo en cuenta la lógica del desarrollo de las situaciones didácticas que se fundamentan más adelante en las estrategias, técnicas e instrumentos de recolección de la información. Es así como cada encuentro con las maestras en formación se diseñó a la luz de las siguientes fases:

Mes	1	2	3	4	5	6	7	8
Procesos								
Situación de acción	x	X						
Situación de formulación		X	x					
Situación de validación			x	x				
Situación de institucionalización				x	x			
Situación dialéctica				x	x	x		

6.3. Estrategias, técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Para el desarrollo de este ejercicio se ha retomado como referente la indagación de corte cualitativo, el cual es entendido como “un modo de encarar el mundo desde la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con

los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2004, p.16), es decir, desde este paradigma se buscó comprender las reflexiones y preguntas de las maestras en formación frente a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la educación inicial desde contextos institucionalizados. Para ello, acudir a referentes teóricos no era suficiente, dado que la configuración subjetiva –desde el eje personal de las estudiantes-reproduce o refuerza modelos, sin que pasen por el tamiz de la sospecha. En este sentido,

–La investigación cualitativa– aborda realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender - desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de su pensamiento que guían acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente de conocimiento (Galeano, 2004, p.18).

Los libros álbum representaron la excusa para poner sobre la mesa discusiones que se hubieran naturalizado si se disponían desde la cátedra magistral o desde la presentación (transmisión) de contenidos. Los libros, al presentar situaciones de la vida cotidiana en las escuelas y al abordar temas que generan incomodidad en las maestras –por ser temas de los que no se habla comúnmente-, tenían la característica de generar preguntas, debates desde múltiples perspectivas y reflexiones que encerraban más inquietudes que certezas. Las técnicas implementadas para el desarrollo de los seminarios, alrededor de la innovación didáctica fueron:

6.3.1. La observación participante

Esta técnica permitió una aproximación importante a las maestras en formación en la que se denotaron intereses, inquietudes, emociones y posturas frente al material didáctico compartido. De acuerdo con Galeano (2004) los investigadores cualitativos,

[...] desarrollan un contacto directo y permanente con los actores y escenarios que estudian porque su interés radica precisamente en comprender desde ellos y desde la observación de sus acciones y comportamientos el conocimiento que tienen en su situación, de las formas que utilizan para enfrentar la vida diaria y de los escenarios de futuro que intentan construir (p.19).

Una característica que permitió retomar esta técnica fue la confianza y reconocimiento que las maestras en formación tenían del espacio formativo; es decir, el grupo ya se conocía y tenía unas rutinas establecidas en el marco de los seminarios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, lo que habilitó un espacio para el desarrollo de la innovación. Lo que se flexibilizó fue la metodología implementada durante algunas sesiones en las cuales se articuló el recurso didáctico al programa establecido inicialmente, en este sentido, la mirada por parte de las investigadoras-maestras- se dispuso para el encuentro de nuevos sentidos durante el acompañamiento formativo.

6.3.2. Análisis documental

La revisión documental fue un proceso central durante el desarrollo de la innovación didáctica, máxime cuando lo que se pretendía era limitar las brechas entre la teoría y la práctica. Con este reto, la exploración de perspectivas, enfoques, teorías, investigaciones, entre otros, permitió introducir nuevos análisis y comprensiones a los fenómenos de las narrativas.

La revisión documental se efectuó a partir de las categorías que surgieron de cada libro álbum, las mismas que integraban los conceptos que problematizaba cada narrativa. Esta revisión exigía una elección y profundización teórica que dilucidó una conexión con la experiencia narrada. En este sentido, se retomaron cinco pasos que describe Sandoval (2012) durante el proceso de análisis documental,

En la primera, se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda, se hace una clasificación de los documentos identificados; en la tercera, se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta, se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo; finalmente, en el quinto paso, se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada (p. 138)

A continuación, se presenta la información relacionada con el análisis documental, donde se presenta la bibliografía seleccionada de acuerdo a las categorías que surgieron de cada libro álbum, las mismas que emergieron en el proceso de aproximación y análisis de las narrativas con las maestras en formación.

LA IGUALDAD EN LA ESCUELA		
CATEGORÍA	Subcategorías	Bibliografía
INCLUSIÓN	Diversidad	La primera infancia y su futuro. (0 a 6 años)
	Enfoque diferencial	Jesús Palacio Elsa Castañeda Organización de Estados Iberoamericanos. 2012.
ESTILOS DE APRENDIZAJE	Metodologías	
	Experiencia	

CURRÍCULO	Didáctica	Didáctica, pedagogía y saber. Editorial Magisterio. 2005. Colombia
DOCENTE	Práctica Pedagógica	Andrés Klaus Runge. Pedagogía y Praxis
ACTO PEDAGÓGICO	Docente Pedagogía Praxis Pedagógica	ORTÍZ, Ocaña, Alexander Luis. Liderazgo pedagógico: El arte de ser un maestro exitoso. Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos.2005 PATIÑO, Garzón, Luceli. La práctica pedagógica en la formación de docentes. Universidad de Ibagué. (s.f.).

SOY UN NIÑO ESPECIAL		
CATEGORÍA	Subcategorías	Bibliografía
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	Patologización de la infancia	ANGERA, M. (Coord.). (1999). La observación en la escuela: aplicaciones. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona. SCHON, Daniel (1992). “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones” Capitulo: El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales. Documento digital.
CONSTRUCCIÓN DE LA	Disciplina Sanción	Mélich, J. (1994). Del extraño al cómplice: La

NORMA	Premio	<p>educación en la vida cotidiana. Barcelona. Anthropos.</p> <p>HOYUELOS, Alfredo y CABANELLAS, Isabel (1996) “Malaguzzi y el valor de lo cotidiano”. Ponencia presentada en el Congreso de Pamplona Diciembre-96. Documento digital.</p>
INFANCIA	Concepciones de infancia	<p>Colángelo, M. (s.f.). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectiva de abordaje. Serie encuentros y seminarios. Mesa: Infancia y juventudes. Pedagogía y formación. Extraído el 7 Febrero, 2009, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf.</p> <p>República de Colombia. Política Pública Nacional de Primera Infancia. CONPES SOCIAL 109, 2007.</p>
EVALUACIÓN FORMATIVA	<p>Valoración</p> <p>Metodologías e Instrumentos</p>	<p>Larrosa, Jorge. (2009). Experiencia y alteridad en Educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp). (2009) Experiencia y alteridad en Educación. 1ª ed. Rosario: Homo Sapiens.</p>
CONTEXTO	<p>Corresponsabilidad</p> <p>Familia</p> <p>Sociedad</p> <p>Escuela</p>	<p>Meirieu, P. (2004). El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido? Barcelona. Octaedro-Rosa Sensat.</p>
ÉTICA DEL PEDAGOGO		<p>NAVA, José. El Docente y la ética. Universidad Pedagógica Nacional. México. (s.f)</p>

--	--	--

Cuestión de Estrategia		
CATEGORÍA	Subcategorías	Bibliografía
Dimensión personal del maestro.	Subjetividad	RAMÍREZ V., Jorge E. (s.f.) "Sistematización de experiencias educativas: producción de conocimientos pedagógicos desde y sobre las experiencias educativas" Documento digital.
Sistematización de experiencia		PORLÁN, Rafael; Martín, José (1997). "El diario como un instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones", en "El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula". Documento digital. ZABALZA, M.A. (2004). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
Estrategia		Tobón, S. Pimienta, J. & García J. (2010) Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias. México. Pearson. Larrosa, Jorge. (2001). Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una facultad de educación. En Maarten Simons, Jan Masschelein & Jorge Larrosa (editores):

		“Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia”. Buenos Aires: Miño y Dávila.
--	--	--

OJO CLÍNICO		
CATEGORÍA	Subcategorías	Bibliografía
EVALUACIÓN FORMATIVA		Conferencia "Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas", por Graciela Frigerio. http://vimeo.com/50711875
ACTO PEDAGÓGICO		Breve conferencia sobre "Infancia y educación: un desafío ético", por Graciela Frigerio.
PATOLOGIZACIÓN DE LA INFANCIA		
INFANCIA		http://vimeo.com/64342984 Conferencia "El problema de la autoridad: violencia y reconocimiento en la vida escolar", por Gabriela Diker. http://vimeo.com/59745070

6.3.3. Taller investigativo

En el marco de los seminarios Programas de Atención a la Infancia y Práctica Integrativa IV, se diseñaron e implementaron seis talleres investigativos que dieron paso a la deliberación, la construcción pedagógica, el análisis de situaciones educativas y la puesta en común. Según Quiroz, Velásquez, García y Gonzáles (s.f) los talleres son un proceso de construcción grupal de conocimiento, de planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema; donde cada persona aporta desde sus capacidades, sus experiencias y particularidades (...) A partir del taller se promueve el habla, la escucha, la

recuperación de la memoria, el análisis; el hacer visible o invisible elementos, relaciones, saberes, la construcción de otros sentidos, y comprensiones (p.90).

El taller investigativo permitió reconocer las múltiples voces –dialogía en Bajtín- para resignificar las situaciones didácticas que se disponían para la reflexión y co-construcción de nuevos sentidos. Sandoval (2012) expone que la fortaleza principal del taller investigativo

...estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando por sus etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción (p. 146)

Si bien Sandoval (2012) expresa como momentos del taller investigativo el encuadre, diagnóstico, identificación-valoración, formulación, estructuración y concertación; desde la innovación didáctica, los talleres se diseñaron para dar respuesta a los momentos planteados por Brousseau (2007) en relación a la teoría de las situaciones didácticas. Para ello, propusimos el uso literario de los libros álbum a través de las fases sobre las cuales se clasifican las situaciones didácticas, como teoría que sustenta un proceso metodológico de construcción o de organización de un saber disciplinar y práctico. Cabe aclarar que las situaciones planteadas por Brousseau, no se distancian significativamente de los momentos que expone Sandoval, en tanto ambos refieren una profundización paulatina del fenómeno-situación y una polifonía de voces (concertación en Sandoval y situación dialéctica en Brousseau) que redunden en la comprensión de las situaciones. De esta manera, las situaciones en las que se inscribieron los momentos del taller investigativo son las siguientes:

- **Situación de acción:**

En este primer momento pretendemos que las maestras en formación “actúen” y relacionen la información del medio, con sus saberes y tomen decisiones. En esta primera fase solo se espera que se haga un análisis a priori de los hechos vistos en los libros álbum. Aun no hay modificación de los conocimientos⁷. (Ver anexo 2: guías)

- **Situación de formulación:**

Durante el desarrollo de esa fase el estudiante retoma las acciones que realizó en la primera fase, las reconoce, las analiza, las identifica, las descompone y luego construye formulaciones respecto a estas acciones basándose en construcciones teorías relacionadas frente a ello. Al respecto dice Brousseau (2007) “La formulación de los conocimientos pone en juego repertorios lingüísticos diversos (sintaxis y vocabulario).” (p. 26).

- **Situación de validación:**

Las situaciones de acción y de formulación son herramientas previas que permitirán la correlación, ya sea empírica, teórica o cultural, soportes que validarán la pertinencia o conveniencia de los conocimientos movilizados a nivel pedagógico. A su vez, los procesos dialógicos de comunicación, cooperan en la búsqueda de respuestas frente a las formulaciones y acciones realizadas frente a los contenidos del libro álbum. En este punto se hace necesario el uso de evidencias frente a las posturas o posiciones tomadas.

- **Situación de institucionalización:**

Se refiere a la forma aparente de unas acciones, formulaciones y validaciones construidas que ameritan ser confirmadas y aprobadas debido a su cimentación y a su demostración.

⁷ Para cada situación propuesta por Brousseau (2007), se diseñó una guía la cual buscaba identificar o puntualizar en las formas lingüísticas necesarias que se requerían para ir dando cuenta de los desarrollos comunicativos de las estudiantes.

- **Situación dialéctica:**

Para este último momento, los (as) maestras usaran sus saberes (acciones y formulaciones validadas). Y así, usaran el lenguaje para evocar sus comprensiones en relación al discurso vivo del otro, y emitir una respuesta. Toda comprensión conlleva a una respuesta y de esta manera el oyente se convierte en hablante. Según Bajtín (1995) “Así, pues, toda comprensión real y total tiene un carácter de respuesta activa y no es sino una fase inicial y preparativa de la respuesta.” Todo hablante es de por sí un contestatario en mayor o menor medida. El menosprecio del papel activo del otro en el proceso de la comunicación discursiva, se manifiesta en el uso poco claro de términos como “discurso” o “corriente discursiva”.

Porque el discurso puede existir en la realidad tan solo en forma de enunciados pertenecientes a los hablantes o sujetos del discurso. El discurso está vertido en la forma del enunciado que pertenece a un sujeto discursivo determinado y no puede existir fuera de esta forma. La experiencia discursiva individual de cada persona se forma y se desarrolla en una constante interacción con los enunciados individuales ajenos. Se hablaría entonces de un proceso dialéctico, polifónico.

6.3.4. Grupos de discusión

Durante los seminarios en los que se inscribió la propuesta de innovación didáctica, los grupos de discusión representaron una técnica apropiada para develar situaciones pedagógicas que se han naturalizado en el contexto educativo y que se reproducen como prácticas “normalizadas” que no se interpelan desde el que hacer del maestro.

El grupo de discusión es un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones

simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social [...] el grupo de discusión es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas. (Alonso L. 1996, Citado por Arboleda, L. 2008, p. 71).

En consecuencia, las situaciones plasmadas en los libros álbum instalaban una sospecha sobre las situaciones expuestas e incorporaban preguntas que entre líneas se fueron enriqueciendo con el análisis documental.

8. RESULTADOS

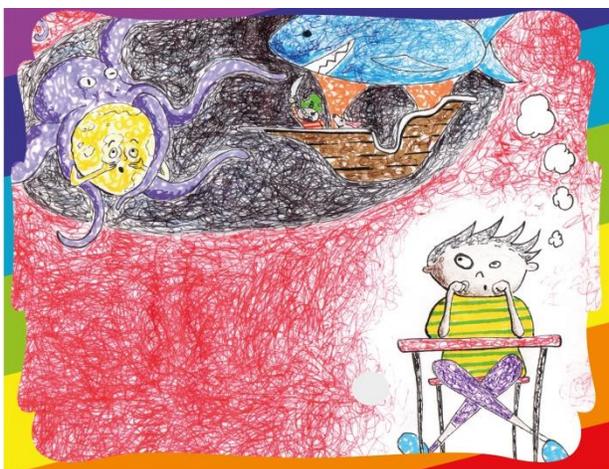
Los resultados de la propuesta se presentarán teniendo como referente tres momentos: en un primer momento se relaciona la pertinencia de los recursos e instrumentos que se diseñaron para consolidar el proceso de innovación didáctica. En un segundo momento, se retoma el diálogo escuela- academia de cada narrativa como elemento que permitió el debate y la reflexión en los seminarios de formación. Y en un tercer momento, se especifica la puesta en escena de la experiencia, que se desarrolló a la luz de “las situaciones didácticas”, a partir de las cuales se analizan los momentos en el ejercicio de innovación.

7.1 La pertinencia en las formas de enunciación del recurso didáctico, el libro álbum

El “entre líneas” de las narrativas

En los libro álbum se presenta una narrativa irónica que cuestiona el lugar de los adultos –docentes- en las interacciones con los niños y niñas, entre líneas, cada libro álbum genera preguntas sobre el disciplinamiento, la normatividad excesiva de los contextos escolares, el constante etiquetamiento de la diversidad, las

formas institucionales que han permanecido a través del tiempo -aunque la sociedad cambie de forma acelerada- y otros elementos que aparecen en las prácticas escolares y se disponen de manera burlesca. La RAE, define la ironía como una “expresión que da a entender algo contrario o diferente de lo que se dice, generalmente como burla disimulada”. Es así, como aparece esta figura en las narrativas, desde un lugar que enuncia a manera de “chiste” algunas situaciones cotidianas, pero que introduce sospechas por el quehacer pedagógico de los docentes y las formas institucionalizadas donde aparecen dispositivos específicos para la formación, los mismos sobre los que se genera un análisis crítico y pedagógico. De esta manera, no sólo el discurso aparece de forma irónica en la narrativa, también la imagen complementa las situaciones que se presentan en el texto.



Los profes me han regalado una silla especial para mi solito. Me la pusieron en una esquina del salón para que nadie me interrumpa mientras pienso

Un ejemplo de lo descrito, lo representa esta imagen donde se pone en evidencia una de las sanciones más comunes en la práctica escolar, denominada el tiempo fuera o la silla de la reflexión. En esta imagen, lo que se enuncia es que el niño cuando es retirado a la silla, no abandona su imaginación y propone otra experiencia a lo que sería una sanción, argumentando, además, que es un espacio que la docente dispone para él

desde una lógica por fuera del castigo, la represión o la norma. Lo que es claro, es que, en los contextos escolares, esta práctica sí se implementa como medio de sanción a los niños y niñas, bajo la premisa de que estos deben reflexionar mientras son apartados del grupo.

Como estas, aparecen otras imágenes y narrativas que aluden de manera “discreta” a las prácticas pedagógicas relacionadas con las formas de poder y que resaltan la individualización como un “repudio del maltrato del que serían víctimas

los escolares: a todos se les aplica el mismo tratamiento cuando es evidente que todos son diferentes, aún en la clase más homogénea”. (Meirieu, 2016:89)

Una pregunta por la pedagogía en la experiencia de innovación didáctica

Algunas de las narrativas de los libros álbum, en esta experiencia, se recrean desde enunciados que atienden a la literalidad de lo cotidiano en la escuela, es decir, las experiencias se disponen al lector tal y como confluyen en el contexto educativo institucional, por ende, aparece una identificación de algunos maestros(as) con relación a dichas situaciones, lo que implica una lectura “a distancia” de las propias prácticas, en tanto es otro personaje el que relata la propia experiencia, que de otras maneras, no sería sencillo reconocer o asumir desde una posición crítica. Al respecto, las maestras en formación exponían:

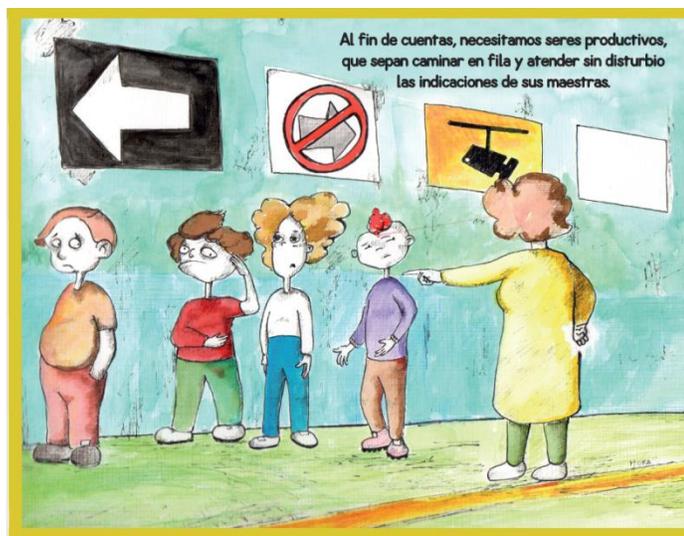
“Eso de que las escuelas no han cambiado, eso lo decimos en muchas cátedras, en otros escenarios, pero llegar a la escuela y ver que eso es real, es diferente” (T11)

“Es una situación muy cercana a la realidad que sucede en las aulas de clase” (T12) [Refiriéndose al libro álbum: Soy un niño especial]

El recurso didáctico articula un lenguaje multimodal, el cual “implica la observación del texto verbal y visual en conjunto” (Maturana, C. y Ow, M, 2016). En este sentido, la imagen aparece como complemento del texto, es decir, interviene para aportar otra mirada al lector que no sería posible entrever solo con el relato. Así, el relato acude a una experiencia literal de la escuela y la imagen denuncia lo problemático de la misma, lo que aporta un sentido crítico a la aproximación literaria de los recursos.

Esta es una imagen que muestra con claridad un enunciado literal que no es más que la experiencia “cotidiana” en contextos institucionales, “hacer la fila en orden”, es una acción que se repite todos los días en las escuelas. En el recurso didáctico, se percibe en los rostros de los estudiantes un malestar frente a las indicaciones

de la maestra –que puede interpretarse como desconcierto, aburrición, descalificación a la orden, etcétera-, quién asume un rol de poder –autoritario- en este escenario. Asimismo, la cámara dispuesta en la parte superior, da una idea de vigilancia, control y regularidad. Por otro



lado, la flecha que va en contravía a la indicación de la docente, tiene el símbolo de prohibido, lo que incita a pensar en la anulación de la diferencia y la oposición. Esto reafirma lo que plantea Maturana, C. y Ow, M. (2016) “las imágenes visuales son entendidas como posibilitadoras del tono emocional de la historia –en el caso de narraciones- mediante, por ejemplo, el uso de color en la creación visual, el tipo de dibujo utilizado y el ángulo que debe asumir la mirada del espectador según cómo se diseña la imagen, entre otras configuraciones” sin las cuales, el sentido del texto no tendría lugar. (Pág. 20)

Este tipo de relato “disimulado” favorece una visión crítica en las maestras en formación y les permite construir nuevos sentidos de las realidades que empezarán a habitar desde la escuela.

En los libros álbum emergieron reflexiones por parte de las maestras en formación que precisamente revelaron un sentido analítico frente a la aproximación al recurso, producto del reconocimiento de diversos componentes diferentes a la narrativa; entre ellos, las imágenes, las características de los personajes, la organización de los escenarios, los colores, y otros contenidos implícitos de los cuales surgieron proposiciones como las siguientes:

“el diagnostico (...) es algo que se está naturalizando en las aulas, los maestros estamos diagnosticando y en muchas ocasiones de manera errónea, en vez de realizar una observación como más profunda” (T12)
[Libro álbum: Ojo Clínico]

“uno pasa por la escuela y aprende ciertos elementos que tiene que ver con, como comportarse, como no decir las cosas que piensa, como participar menos desde una postura crítica, es decir, a lo contrario de lo que se piensa la escuela, y aparece en el cuento, la escuela borra las marcas individuales para uniformar a los niños y niñas y decirles: hay una única forma de ..., en ese sentido creo que aparecen unas reflexiones interesantes en las que como pedagogas debemos pensar, por ejemplo, quien es el niño, que familia tiene, cuales es su contexto” (T12) [Libro álbum: La igualdad en la escuela]

Los libros álbum, permitieron revelar preguntas enmarcadas en el contexto escolar que indefectiblemente atraviesan el lugar de las y los pedagogos infantiles, parece ser que es el rostro del maestro el que encarna a la escuela y que podría presentarse una realidad distinta, si es el maestro el que instala nuevas preguntas y prácticas desde su ejercicio. En esta lógica, cuando se habla de escuela, aparece en el discurso inmediato, el maestro como figura representante de la misma, y ligado a ello, aparece la pregunta por las estrategias y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pineau (2013) destaca como “en los siglos XVIII y XIX, el campo pedagógico se redujo al campo escolar. En el siglo XX, y sobre todo en la segunda mitad, lo escolar fue a su vez limitado a lo curricular. (...) Lo que implicó el triunfo de la “racionalidad técnica” moderna aplicada en su forma más elaborada a la problemática educativa.” (p. 34)

De acuerdo al apunte que hace el autor, es el “cómo hacer en la escuela” la preocupación latente desde hace más de un siglo, por ende, es el tema de los contenidos y las estrategias los que aparecen –de manera recurrente- como inquietud en las reflexiones de las maestras en formación, aunque sean situaciones de mayor envergadura las que se problematizan en el recurso didáctico,

“¿Qué metodologías puedo implementar?”

“¿Cómo no caer en estas prácticas tradicionales?”

“¿Qué hacer en esta situación?”

“Debemos preguntarnos por nuestra labor como docentes, pues en ocasiones no se está llevando a cabo de la mejor manera.”

“Implementar de todo tipo de conocimientos (Artísticos, culturales, académicos, matemáticos, divergentes), investigar, analizar”

“Estrategias y metodologías nuevas de aprendizaje, la implementación por ejemplo del arte o la significación externa a los objetivos, cosas, relaciones”.

“Falta de capacitación para ejercer como docentes”. (T11)

Esta mirada, también deja por fuera un reconocimiento de otros dispositivos de la escuela que alteran la experiencia de quienes coexisten en ese escenario, excluye el carácter histórico de esta institución y posiciona una mirada ingenua que desconoce la dimensión política, social y cultural que se recrea en ella, tal como lo plantea Pineau (2013), históricamente la escuela

“...fue muy efectiva en la construcción de dispositivos de producción de los “cuerpos dóciles”, en los sujetos que se le encomendaban. La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas y aparatos psicométricos, test y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación (...) pueden ser considerados ejemplos de este proceso” (p. 36)

En esta misma línea Foucault (2009), enuncia una “anatomía política”, que opera como regulación y disciplinamiento sobre el cuerpo, desde procesos que inician tempranamente en los colegios y que buscan someter al otro desde técnicas que determinan ciertas actitudes, comportamientos y respuestas.

Ahora bien, volver sobre estas lecturas, amplía el campo de análisis y aproximación a los entramados que pueden reconocerse en la institución escolar, como reproductora del orden social, lo que cuestiona la focalización en el currículo y en las prácticas de los maestros, como único epicentro para la transformación de lo que por años se ha perpetuado en este “campo”. Asimismo,

...se tiene que desarrollar o proponer una pedagogía general que no se entienda como una simple disciplina que da indicaciones para la acción concreta (un recetario, una tecnología, un diseño instruccional), sino que se dirija en concordancia con un modo de pensar básico, fundamentado, que ya se encuentra en la acción (praxis) humana misma. (Klaus, 2012: 85)

Esta reflexión vuelve sobre el escenario de la formación de las Licenciadas en Pedagogía Infantil, en tanto permite la pregunta por las aproximaciones teóricas, epistemológicas y empíricas que se están revelando desde los espacios académicos del programa. La invitación que surge entonces de este proceso, es aportar claridad y profundidad a las maestras en formación de los enfoques, tradiciones, tendencias y corrientes que significan la pedagogía como campo disciplinar.

La narrativa autobiográfica

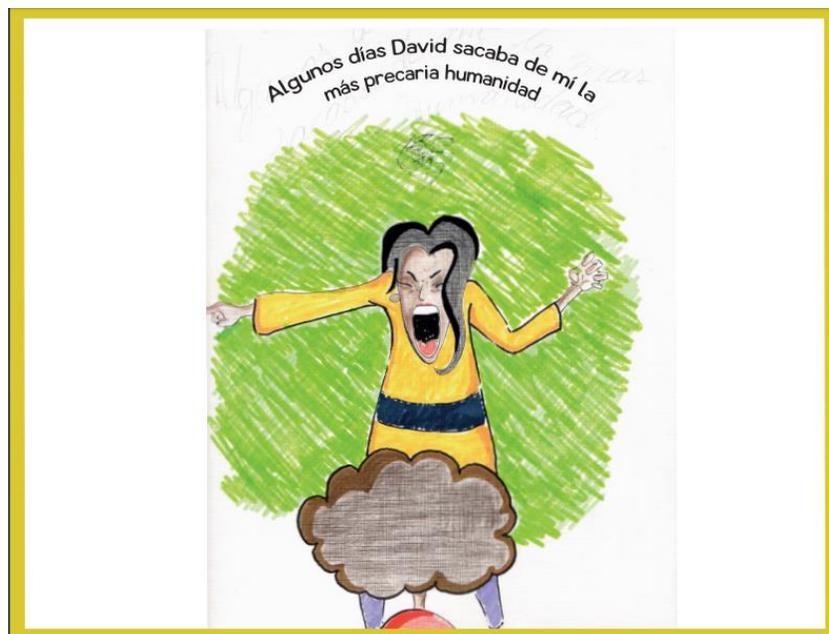
Se eligió el género de la narrativa para esta propuesta, en tanto fue la experiencia propia de las investigadoras la que se puso en juego desde los recursos didácticos. El objetivo fue contar a otros, cercanos o lejanos, experiencias sensibles al ejercicio profesional desde el campo de la educación inicial, lo que implicó asumir un rol como autoras, pero también como personajes de las narraciones. Según Meza (2008)

La narrativa ha de entenderse como aquel género discursivo que se expresa en relatos existenciales y, por tanto, denotan una experiencia vivida por alguien (un individuo o un colectivo) en unas circunstancias determinadas. Además, tanto el autor del relato como quien lo recibe (el oyente, el lector) cargan dichos relatos de significado, cualidad que generalmente tiene un impacto tanto en la vida del primero como del segundo (p.61).

Estos personajes, trascendieron la autoría de las investigadoras, porque fueron las maestras en formación –lectoras- las que en últimas significaron la experiencia y proporcionaron subjetividad al relato, es decir, cada una se apropió del texto desde un lugar interpretativo particular y le otorgó sentido a la composición literaria desde sus recursos previos. Ricoeur, (2006) enuncia:

Mi tesis aquí es que el proceso de composición, de configuración, no se acaba en el texto, sino en el lector, y bajo esta condición, hace posible la reconfiguración de la vida por el relato. Más concretamente: el sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. [...] Sobre el acto de leer descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector (p.15).

De esta forma, en el recurso didáctico aparece la narrativa autobiográfica constituida desde el libro álbum, en donde se exponen sucesos de la vida profesional de las investigadoras y se instalan preguntas, temores, cotidianidades, perspectivas, entre otros elementos de su experiencia. Un ejemplo específico de estos relatos lo representa el libro álbum ¿Cuestión de estrategia?, donde se plasma la angustia pedagógica que aparece cuando las estrategias comunes a la práctica docente no funcionan según lo esperado –desde la ingenuidad que se interpelaba previamente- y se debe reinventar la práctica desde asuntos que no se resuelven con la repetición de los modelos didácticos.



La experiencia se puso a disposición de las estudiantes como relato formativo, en tanto permitió pensar en las posibilidades existentes para abordar algunas situaciones del ámbito educativo, que escapan a los contenidos bibliográficos que ofrece la academia, pero a su vez, que requieren de una comprensión profunda sobre aquellos elementos, que no son evidentes, pero que determinan formas de lo escolar y lo no escolar⁸, por ejemplo, la dimensión histórica, política, social y cultural que tensiona los procesos al interior de las instituciones educativas.

Desde el recurso didáctico, las maestras en formación pudieron reconocer nuevos escenarios y configurar desde la reflexión y la deliberación, posiciones específicas con respecto a ellos. Uno de los elementos a resaltar en los recursos didácticos, es que anticipó a las maestras en formación a una cultura escolar que no sólo se comprende desde los marcos legales o institucionales, sino que denota otros sentidos ocultos, aquello que Phillip J. citado por Díaz, A. (2006) denominó, el currículo oculto, como aquel que “permite dar cuenta de esos procesos de socialización que se llevaron a cabo en la realización de la acción escolar. Da cuenta, precisamente, de aquellos que no son intencionados, aunque su efectividad no se puede negar”.

En este orden de ideas, la experiencia cobra sentido, en tanto aproxima a las maestras en formación a las múltiples particularidades de la escuela y las dispone como acciones didácticas que pueden ser resignificadas desde una mirada que integra la subjetividad, la investigación y la pedagogía. Sumado a lo anterior, aporta una mirada crítica que despoja de prejuicios a las maestras en formación y les permite una lectura investigativa y reflexiva frente a la cotidianidad de las aulas.

⁸ Se retoma este término desde Diego Sztulwark (2011), del texto *Imágenes de lo no escolar en la escuela y más allá*. “La relación escolar-no escolar es compleja. Todos los que tenemos algo que hacer en una escuela tenemos algo de “no escolar”. Llamamos genérica y provocativamente “no escolar” a todo aquello que, desafectado de proyecto escolar clásico, plantea desafíos a la escuela. (...)

Me refiero a la coexistencia de la necesidad de imaginar nuevos modos de instituir el acto educativo por fuera del mundo escolar tradicional. (p. 118)

7.2 La interdisciplinariedad en la experiencia formativa.

Al analizar los componentes insospechados que se desplegaron de esta propuesta didáctica, surge la transversalidad de contenidos como una condición que fue implícita durante el proceso. Inicialmente la pregunta era por la escuela, la infancia y las prácticas pedagógicas, pero en el camino de la investigación emergieron conceptos, necesarios de ser abordados como la pedagogía, la literatura y la historia de la educación⁹. Sumado a ello, fueron apareciendo temas como los géneros literarios, el contenido lingüístico, la transposición didáctica, la multimodalidad de los libros álbum y otras categorías a las que haremos alusión más adelante. De esta forma, se describen a continuación algunos elementos conceptuales y didácticos que se aclararon en el camino de la propuesta y que permitieron materializar con mayor precisión el recurso didáctico.

El libro álbum se inscribe como texto multimodal, en razón de que combina dos sistemas semióticos: el lingüístico y el visual. Este tipo de textos según Maturana C. y Ow, M. (2016)

“representan un recurso semiótico que no se compone solo a partir del modo lingüístico, demanda de los lectores mucho más que la alfabetización verbal: implica un lector capaz de “leer” multimodalmente y que, en definitiva, pueda trascender en el futuro hacia la lectura de textos cada vez más diversos y desafiantes” (p. 8)

Pensar en la multimodalidad, implica que las maestras en formación debían disponer sus capacidades interpretativas para acercarse al sentido crítico implícito del texto, lo que supone un nivel pragmático que se acerque a la globalidad del recurso, sin obviar que está inscrito en un contexto específico y que hay otros enunciados –no textuales- que aportan significado a la narrativa.

De esta manera, se trabajó el análisis literario de los libros álbum con las maestras en formación, donde se explicitaron comprensiones emergentes de la aproximación a la lectura de los textos y se amplió la mirada interpretativa hacia

⁹ Estos temas fueron desarrollándose en el marco de los seminarios desde la revisión bibliográfica y algunas producciones por parte de las estudiantes.

otros sentidos, que se develaron en una revisión minuciosa de los aspectos que conforman el recurso didáctico.

Lo anterior, instaló deliberaciones sobre el componente literario que aparece en el programa de formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, y las prácticas lectoras que tienen las maestras en formación. Al respecto, los Estándares Básicos de Competencias¹⁰ (MEN, 2006) hacen hincapié en la importancia de generar en los estudiantes goce por la lectura y aproximación a diversos géneros literarios, pues reconocen las capacidades en las que desemboca este encuentro con la literatura, de esta forma,

“la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una 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”.(Pág. 25)

En síntesis, la aproximación al libro álbum como recurso literario-didáctico, además de presentar una panorámica de la escuela a las maestras en formación, representó poner en juego sus capacidades interpretativas, reflexivas y analíticas, lo que alude necesariamente al componente lingüístico comunicativo que aparece como eje transversal de la práctica integrativa IV.

7.3 Diálogo Escuela - Academia

El epicentro en la propuesta de innovación didáctica lo configuró la conexión entre la experiencia narrada del contexto escolar y la fundamentación disciplinar

¹⁰ Aunque estos Estándares hacen referencia a la educación regular (básica primaria y básica secundaria), es menester que, desde los programas de formación en pregrado, se generen competencias y gusto por la lectura y la producción escrita, dado que es una de las falencias más comunes en las competencias de las maestras en formación.

alrededor de la pedagogía. Hubo un cambio de sentido –formativo- durante la implementación de la propuesta, cuando el debate y las reflexiones, partieron de condiciones empíricas sobre la escuela y no sobre perspectivas teóricas que introdujeran una lectura sobre la misma. Al contrario de la tendencia donde se revisa inicialmente el contexto epistemológico y disciplinar de cada tópico de análisis en los seminarios, el recurso didáctico instaló preguntas sobre las vivencias de la escuela, y sobre ellas, la teoría tuvo elementos que aportar en un momento posterior al reconocimiento de la experiencia.

La brecha entre la teoría y la práctica, podría dejar de ser una dicotomía en el discurso de los maestros en formación, si se contextualizan los diversos terrenos profesionales que deberán afrontar, esto es, disponer una especie de “caja de herramientas” que permita dar cuerpo a las aproximaciones teóricas presentes durante la formación profesional. Godet (2000), utiliza el símil de las herramientas para decir:

En lo que concierne a las herramientas (...), es preciso recordar su utilidad: estimular su imaginación, reducir las incoherencias, crear un lenguaje común, estructurar la reflexión colectiva y permitir la apropiación. Sin embargo, tampoco hay que olvidar sus limitaciones y las ilusiones que se derivan de la formulación: las herramientas no deben sustituir a la reflexión ni frenar la libertad de elección. (Pág.14)

Esta alerta que introduce Godet, es pertinente en la medida en la que para el campo profesional pedagógico se hace necesario no perder el enfoque reflexivo que introduce preguntas frecuentes a las prácticas y permite volver la mirada sobre ellas para resignificarlas, transformarlas o dotarlas de nuevos sentidos. En esta medida, lo pedagógico no se define tanto por “el hacer” dentro de las prácticas educativas, sino sobre todo por las preguntas que permiten caminos de indagación sobre aquellas situaciones que emergen en el contexto escolar y exigen miradas panorámicas.

El dialogo esbozado, reduce los vacíos en la comprensión de las situaciones que viven los/las maestras que se encuentran en ejercicio profesional y permite establecer alcances y posturas epistemológicas frente a ellas, lo que quiere decir, que las maestras en formación van configurando una idea de los acontecimientos de la escuela y van inscribiéndose en una perspectiva pedagógica para responder –desde el supuesto- a dichas situaciones. Es así como las teorías, los enfoques y los conceptos, cobran sentido desde la aproximación a la escuela, y los autores empiezan a tener un lugar necesario en el debate sobre la experiencia, que deja de ser contada como si fuese un hecho aislado de la dimensión educativa y pedagógica y demanda múltiples comprensiones para su abordaje.

7.4 Situaciones Didácticas:

En el presente apartado del análisis se busca registrar a través de la descripción, algunas de las reflexiones arrojadas por las estudiantes luego de acceder a la experiencia de lectura de los libros álbum. Estas reflexiones articuladas al tránsito por las situaciones didácticas que propone Brousseau, indican el paso de una situación de reconocimiento de contenidos a priori¹¹ hacia la perspectiva argumentada de estas formulaciones iniciales, identificando posibilidades y aspectos favorables para los desarrollos disciplinares y lingüístico comunicativo de las estudiantes. Así pues, para evidenciar de manera clara los resultados arrojados en la investigación, se estructuró este último apartado en dos

¹¹ Una Ampliación con respecto al termino la encontramos en Kant quien establece una clara diferenciación entre los conocimientos a priori y los aposteriori, los cuales evocan a su vez, lo que denomino, juicios sintéticos y juicios analíticos. Así, el sistema completo de la filosofía trascendental, de la razón pura, consiste en un desarrollo del conocimiento fruto de la argumentación desde los juicios sintéticos a priori. Un conocimiento que se ocupa no tanto de los objetos (empíricos), como de nuestro modo innato de conocerlos, en tanto este conocimiento debe ser posible a priori y a través de juicios sintéticos. Es decir; la sensibilidad y el entendimiento, se ponen en juego para analizar, y acceder a lo "real", antes del conocimiento experimental.

"En lo que sigue, pues, entenderemos por conocimientos a *priori* no los que tienen lugar independientemente de esta o aquella experiencia, sino *Absolutamente* de todas las experiencias. A estos se oponen los conocimientos empíricos o sea los que no son posibles más que a posteriori, es decir, por experiencia". (p 29). Los juicios sintéticos según Kant son juicios de ampliación, añaden al concepto algo que no estaba pensado en él y no hubiera podido sacarse con análisis alguno.

numerales; el primero se relaciona con la situación de acción y las categorías de análisis que propusieron las estudiantes diferentes a las inicialmente postuladas por las investigadoras; el segundo se refiere a las afirmaciones que las estudiantes emitieron en relación a algunas de esas categorías sobre las cuales se direccionaban los debates y las construcciones escritas finales en la situación de validación como la última etapa de esta estrategia de aula.

Una aproximación a algunos de los escritos de las estudiantes, permitieron identificar elementos pedagógicos reconocidos por ellas en las lecturas. Algunos fueron: Discapacidad, diagnóstico, diferencia, seres productivos, niño problema, igualdad, interacción entre maestros y estudiantes, homogenizar, sistema escolar, estrategia pedagógica, castigo, adiestramiento, enseñar, contexto, materiales, contenidos, evaluación; entre otros. Al respecto se cita una lista de subcategorías que fueron también identificadas en la situación de acción:

problemas
dificultades
limitaciones
barreras
inclusión
déficit
medicación
otras miradas
sensibilización
talentos excepcionales
inteligencias
múltiples.
niñez, juego,
expresión, cui-
dado, creatividad
pauca cultura, bie-
nestar, aprendi-
zaje, protección,
diálogo, crecimiento
desarrollo.

disciplina, auto-
ridad, castigo,
autonomía,
acuerdos, diálogo,
reglas, legitimidad,
poder,

Las estudiantes retomaron sus propias percepciones y acercamientos múltiples a las dinámicas de la escuela y bajo este elemento referencial, realizaron inicialmente asociaciones libres de sus vivencias del entorno cercano y construyeron fragmentos que daban cuenta de la movilización de elementos a priori, vinculando su aparición a un discurso disciplinar que fue tomando forma luego de la cercanía con formulaciones teóricas que fueron llamadas a ser parte de los debates y las cuales se seleccionaron en el análisis documental.

Algunas de las afirmaciones más cercanas de las estudiantes emitidas inicialmente, están relacionadas con voces de alerta frente a las realidades del contexto. Algunas citas al respecto:

En muchas ocasiones como maestras
Hacemos Diagnosticos a priori, sin
conocer los contextos y sin prepararnos
academicamente lo suficiente en los
diferentes trastornos. por ende pensar
que debemos tener una actitud más
reflexiva y critica del tema.

Etiquetar a los niños los determina

Estamos mediados por la subjetividad

En el aula podemos encontrar multiples
Formas de ser sujeto, Debido a los
diversos contextos a los que pertenece
Cada uno.

(Imagen resultados del taller 3)

En el tránsito por una situación de formulación, las estudiantes citaron algunos discursos para sustentar conceptos como la educación, al respecto se cita un fragmento de un texto de una estudiante quien luego de reconocer la educación como un concepto que se moviliza en la lectura de los textos, retoma Freire para soportar lo que inicialmente emitió en relación al termino.

Paulo Freire → Educación Bancaria
Se plantea que el sujeto sea activo en
su educación y formación. para transfor-
mar practicas normalizadoras

En relación a la norma, como un término álgido y consecutivamente cotidiano en los escenarios de los maestros actuales. Una maestra en formación, recurre a Piaget para identificar argumentos que le permitieran soportar sus disertaciones iniciales. Al respecto, dice:

Piaget → Sanciones por reciprocidad,
son las que directamente están
relacionadas con el acto a sancionar y
posibilita la toma de decisión.

Dentro de la lógica de comprender el tema de la inclusión, identifican inicialmente el papel del maestro como protagonista

entre otros)

- Los maestros no estamos capacitados para diagnosticar y no se pueden emitir diagnósticos pedagógicos antes de los 6 años.
- Textos - Modelos educativos flexibles - inclusión y exclusión.

- Crimen y Castigo Foucault.
- Pedagogía del Oprimido Freire
- Represión para el adiestramiento

En la búsqueda de “validar” e “institucionalizar” sus ideas, y a su vez intentando dar respuesta a sus afirmaciones, emociones y discursos iniciales a priori, se evidencia el uso consiente de otras formulaciones que les permiten comprender una dinámica pedagógica real que cuestiona al maestro y da pistas sentidas de una reformulación de su práctica.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El concepto *didáctica y de trasposición* en la obra de Bronckart (2002), nos permite proponer como una alternativa la idea de que es posible pensar un cambio educativo y por ende una transformación de la práctica pedagógica del profesor universitario, lo que significa que la didáctica universitaria, desde estas perspectivas, confiere autonomía al profesor, pero también una creatividad en la

reflexión de los recursos y las estrategias sobre las cuales determina su propio proceso de enseñanza.

Para el diseño de un curso de formación de maestros articulado a una estrategia metodológica determinada como las situaciones didácticas, es indispensable el análisis de los recursos que permitan lograr avances significativos en la formación profesional, vocacional, investigativa, lingüística comunicativa y pedagógica de los futuros docentes.

El diseño de un recurso pedagógico basado en una estructura textual como los libros álbum, permite a los docentes en formación una cercanía al contexto, a la realidad; pero también posibilita como segundo paso tener avances en la argumentación pedagógica necesaria en los maestros.

Recapitulando nuestra propuesta didáctica diseñada mediante el uso de un recurso formativo compuesto por una colección de libros-álbum basados en una muestra representativa de relatos de la escuela, dichas narraciones presentan un elemento simbólico conformado por el elementos enunciativos-dialógicos compartidos por los maestros de la ciudad y sus experiencias. Estas narraciones, permite conocer la diversidad de la práctica, los elementos que la integran, enfocando la atención hacia aquellos conceptos, prácticas o lugares que resultan al reflexionar el hacer del maestro, y que por tanto pueden estar dirigidas a promover el diálogo pedagógico disciplinar en los futuros profesionales de la educación.

Las situaciones didácticas, como estrategia pedagógica de aula seleccionada para movilizar el uso del recurso de los libros álbum, nos permite comprender que el tránsito de los estudiantes por las diversas situaciones que propone esta estrategia, permite contribuir al desarrollo comunicativo lingüístico de los estudiantes, (maestras en formación), las cuales son ganancias para los futuros

profesionales, en tanto una de las dificultades actuales de este gremio en especial, son precisamente las limitaciones en el desarrollo de la competencia comunicativa escritora.

Esperamos que nuestra propuesta sirva de modelo curricular o inspiración didáctica para otros docentes universitarios involucrados en programas de educación, para que se analicen recursos literarios, formas enunciativas, tipologías textuales diversas para dinamizar el saber disciplinar haciendo tangible una lógica de un saber enseñado y encontrar una funcionalidad del mismo en la práctica real de los maestros.

La propuesta innovadora que se ha venido describiendo en este informe no pretende una concepción distinta del libro álbum, por el contrario, refuerza su esencia y la intención narrativa que lo representa. Sin embargo, es claro que estos libros están orientados, principalmente, a ser herramientas para el aprendizaje de los niños; en cambio, para las investigadoras, el libro álbum se convierte en la materialización de las tensiones que se originan en el proceso enseñanza-aprendizaje, y a su vez, direcciona rutas de intervención y análisis de situaciones educativas que se visibilizan en la escuela a través de historias narradas, de personajes de carne y hueso que son afectados por los ritmos vertiginosos de las dinámicas escolares. Si bien es cierto, las imágenes de estos libros dicen más que las palabras, son ellas, las que resuenan y hacen eco en la vida de los maestros, afectando la percepción que se tiene de los estudiantes, y dando la bienvenida a una imagen creadora, que no pasa desapercibida ante los ojos del maestro que ve en la narración la oportunidad de la metacognición, pero, sobre todo, la ocasión para identificar, interpretar, construir y transformar sus prácticas.

Las maestras en formación pueden acercarse a la realidad escolar si encuentran en el libro álbum un docente que narra sus vivencias desde su saber pedagógico, que no utiliza la afirmación para juzgar, sino que su creatividad le permite mostrar

en pequeñas piezas o imágenes la historia de otros, y de esta manera, su propia historia. Es un texto de maestros para maestros, es la oportunidad para ver la escuela desde lejos, pero con la certeza que todo lo narrado, sin duda, hace parte de la realidad, de la verdad. En conclusión, el libro álbum que aquí se presenta, es una herramienta de aprendizaje para los estudiantes de la Facultad de Educación que acceden al conocimiento pedagógico y/o didáctico a través de la escritura, de la imagen, de la palabra creadora de un maestro.

10. INFORME FINANCIERO

El presupuesto de la convocatoria se dirigió en su totalidad al material didáctico, es decir al diseño, ilustración y digitalización de los libros álbum. El recurso de material fungible, fotocopias, impresiones y papelería será una contrapartida que dispongan las investigadoras durante el proceso.

La ilustración y digitalización de cada libro tuvo un costo de \$350.000 (trescientos cincuenta mil pesos colombianos). De esta forma, el material didáctico de la propuesta de innovación lo representan cinco libros, cuyas narrativas se anexan al final. Así mismo se anexan tres cotizaciones de los diseñadores que se revisaron para la participación de este proyecto.

LIBRO ÁLBUM	VALOR	FECHA DE ILUSTRACIÓN
Soy un niño especial	\$350.000	Septiembre
¿Cuestión de Estrategia?	\$350.000	
Ojo clínico	\$350.000	
Igualdad en la escuela	\$350.000	Noviembre
¿De eso se trata ser niña?	\$350.000	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (Ed. 9). (2010). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Cuadernos de lengua española. Spain: Arco Libros, S.L.
- Arboleda, L. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), pp. 69-77
- Arendt, H. (2005). *La condición Humana*. Barcelona: Edición Paidós.
- Bajtín, M. (1995). Autor y personaje en la actividad estética. *Estética de la creación verbal*. (pp. 13-191), México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1995). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. (pp. 248-293), México: Siglo XXI.
- Bronckart, J. (2002). Transposición didáctica en las intervenciones formativas. En: *La pedagogía del texto en la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Medellín: IDEA-CLEBA. Pp. 87-123.
- Brousseau, G. (Ed. 1). (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Carvajal, E. (2002). *La trascendencia del método, La Metodología, La Didáctica, La Estrategia, La Metódica y la Mediación en el Proceso Docente Investigativo Universitario* (Monografía para optar al título de Especialista en Didáctica Universitaria). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada, Medellín.
- Castaño, G, E., y Chaurra, R. (2011). *Las representaciones sociales de la violencia: los niños y las niñas hablan sobre la violencia*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia: Medellín.
- Phillip Jackson citado por Díaz, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 8, Núm. 1. México, 2006. Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/117/1057>
- Duque, P. A.; Vallejo, S. L., y Rodríguez, J. C. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su Relación con el Desempeño Académico*. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales y el CINDE: Manizales.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- Gomes, L. (2000). La formación del educador reflexivo: Notas para la orientación de su práctica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX (003), pp 117-127.
- González, E. (2004). *El oficio de investigar: una estrategia didáctica para la formación en investigación social* (Monografía para optar a título en didáctica universitaria). Universidad de Antioquía, Medellín.
- Gonzaga, W. (2005). Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-23. doi: www.redalyc.org/pdf/447/44750103.pdf
- Fajardo, D. M. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Revista, Curitiba, Brasil*, núm. 52, pp. 45-68.
- Foucault, Michel. (2009) *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- Kant, M. (2000). *Crítica de la razón pura*. México: Editorial Porrúa. (p 27-40).
- Runge Peña, Andrés Klaus y Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2012). "Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8, pp. 75-96. Manizales: Universidad de Caldas.
- Larrosa, Jorge. (2009). Experiencia y alteridad en Educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp). (2009) *Experiencia y alteridad en Educación*. 1º ed. Rosario: Homo Sapiens.
- Maturana C. y Ow, M. (2016). *Multimodalidad y educación: Claves de educación para el siglo XXI*. Chile, Santillana.
- Mélich, J.C. (1997). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Meza, J.L. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Revista Actualidades Pedagógicas*. 51, 59-72.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Nueva era para la infancia. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-106795.html>
- Mugrabi, E. (2002). *La pedagogía del texto en la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Medellín: IDEA-CLEBA.
- Pineau, Pablo. (2013). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Buenos Aires, Paidós.

Sandoval, Carlos A. (2002) Investigación Cualitativa. Arfo Editores e impresores Ltda. Bogotá.

Tovar, J. C., y García, G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educ. Pesqui, São Paulo*, v. 38, (04), pp. 881-895. doi: www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/07.pdf.

Quiroz, Velásquez, García & Gonzáles. (s.f.). Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=78323>

ANEXOS

Anexo 1 (Relatos, Libro-álbum)

¿CUESTIÓN DE ESTRATEGIA?

<p>1. ¡CON DAVID LO INTENTÉ TODO!</p>	<p>2. Al principio hablé tranquila para que respetara a sus compañeros</p> <p style="text-align: center;">¡No funcionó!</p>	<p>3. Imprimí las normas con imágenes coloridas y las ubiqué en la mitad del tablero, justo al frente de su silla.</p> <p style="text-align: center;">¡No funcionó!</p>
<p>4. Escribí una nota en su cuaderno comunicador, resumiendo sólo los últimos eventos desastrosos de la semana.</p> <p style="text-align: center;">¡No funcionó!</p>	<p>5. Lo envié de paso a la coordinación, pero regresó en minutos sonriendo.</p> <p style="text-align: center;">¡No funcionó!</p>	<p>6. Este fue el momento donde empecé a respirar y a beber diez vasos de agua al día.</p> <p style="text-align: center;">¡No funcionó!</p>
<p>7. En las tardes iba a la biblioteca a buscar estrategias...</p> <p style="text-align: center;">¡No funcionó!</p>	<p>8. A veces iba a yoga, a teatro, a coaching o a comer.</p> <p style="text-align: center;">Pero no se iba de mi mente</p>	<p>9. Algunos días David sacaba de mí la más precaria humanidad</p>
<p>10. Buscaba palabras claves que arrojaran recetas mágicas:</p> <p>Estrategias, Niño necio, Qué hago, No aguanto más</p> <p style="text-align: center;">¡No funcionó!</p>	<p>11. Un día, me detuve a observarlo mientras jugaba en el patio y ahí estaba:</p> <p style="text-align: center;">¡SIENDO TODO UN NIÑO!</p>	<p>12. Con su historia particular.</p>

LA IGUALDAD EN LA ESCUELA

<p>En la escuela existe mucha igualdad:</p> <p>Todos tenemos las mismas sillas.</p>	<p>Los contenidos de los maestros son iguales para todos.</p>	<p>Las evaluaciones escritas presentan las mismas preguntas para Juan, que llegó la semana pasada de un pueblo, para Luisa que es un tanto distraída y para pablo que demuestra entenderlo todo en clase.</p>
<p>Las reglas son iguales para todos, incluso no sirve de nada decir que crecí en el campo y por eso me gusta mirar a la ventana antes que al tablero.</p>	<p>En la escuela nos vestimos todos iguales.</p>	<p>A los diferentes les ponen horarios especiales y les dicen TDH, Niños problema o raros.</p> <p>¡Por eso todo se hace para que seamos iguales!</p>
<p>Cuando llegué a la escuela pensé que podía preguntar por la materia del espacio o por la bombilla de los 100 años</p> <p>...pero las preguntas debían esperar los temas.</p>	<p>La igualdad en la escuela me borra las marcas y me hace pensar en una única historia para todos</p> <p>Sigo pensando que mi historia es distinta y que Luisa, la niña de adelante, debe tener una asombrosa historia que desconocemos.</p>	<p>Aunque cambie de escuela, seguiré encontrando</p> <p>IGUALDAD EN LA ESCUELA</p>
<p>Al salir de la escuela, acaba la igualdad y somos todos diferentes al volver a casa.</p>		

OJO CLÍNICO

<p>Mi experiencia como maestra me ha dotado de un ojo clínico.</p> <p>He leído pocas cosas, pero no hay que ser experto para saber que a algunos niños les hace falta algo.</p>	<p>A metros puedo saber cuándo un niño presenta hiperactividad, déficit de atención, trastorno oposicionista o bipolaridad.</p>	<p>Hay niños que llegan a clase, miran por la ventana y quieren jugar todo el día, hablan sin cesar, abren y desarman todas las cosas que toman de su entorno, ríen a carcajadas y hasta parecen burlarse de mí.</p> <p>...es ahí cuando empiezo a entender que no son como el resto del mundo.</p>
<p>Mi ojo clínico ha remitido a cientos de niños que efectivamente han sido diagnosticados y medicados.</p>	<p>A veces pienso que debí cualificar mi intuición y estudiar psicología, pero luego considero que siendo maestra puedo ayudar a que la diferencia entre unos y otros sea menor.</p>	<p>Este año he identificado en mi salón de clases a 23 niños que posiblemente requieran atención psicológica.</p>
<p>Al fin de cuentas, necesitamos seres productivos, que sepan caminar en fila y atender sin disturbio las indicaciones de sus maestras.</p>		

SOY UN NIÑO ESPECIAL

<p>1. Me llamo Brandon, pero he escuchado que los profes me llaman</p> <p>NECIO, PLAGA, EL DIABLO, TREMENDO</p>	<p>2. Los profes me han arreglado una silla especial para mí solito. Me la pusieron en una esquina del salón para que nadie me interrumpa mientras pienso.</p>	<p>3. Creen que soy el mejor ayudante: Borro el tablero, reparto las hojas, guardo los libros, hago los encargos y soy el monitor del salón.</p>
<p>4. A veces mi profe me dice: “Mira cómo trabaja Mateo” y “Mira que bien lo hace Luisa”. He llegado a la conclusión de que necesita decir eso para que los otros no se sientan mal por mi protagonismo.</p>	<p>5. Casi todos los profes están atentos a lo que hago; si abro la llave, si compro un juguete, si voy al baño, si me ensució en el recreo.</p>	<p>5. Por eso en ocasiones quiero perderlos de vista. Es cuando voy de visita a la coordinación.</p>
<p>7. Muchas veces me he quedado en casa porque mi profe le escribe largas cartas a mi abuela donde le explica porque me gané esos días de vacaciones.</p>	<p>8. En ocasiones mi profe me mira mientras habla con otras personas. Supongo que otra vez desea que sea Brandon el</p> <p>NECIO, PLAGA, EL DIABLO, TREMENDO</p> <p>Y es cuando todo vuelve a empezar.</p>	

Anexo 2 (Guías para la aplicación de las situaciones didácticas)

GUIA N°1

SITUACIÓN DE ACCIÓN

Por medio de esta guía se sugiere que las (os) estudiantes realicen un análisis a “prio” de los hechos o temáticas vistas en el libro álbum. Es fundamental tener en cuenta que en este primer momento se realizará una comprensión tanto de la imagen como del texto como tal, procurando dar una mirada pedagógica.

PASOS:

1. TÍTULO DE LA HISTORIA
2. TEMAS PEDAGÓGICOS QUE APARECEN EN LA NARRACIÓN.
3. PREGUNTAS QUE SURGEN DESDE LO PEDAGÓGICO CUANDO ABORDAMOS LA LECTURA.
4. CONCEPTOS CLAVES, CATEGORÍAS COMO: (EDUCACIÓN, INCLUSIÓN, ETC) Y ARGUMENTOS QUE PODEMOS DAR FRENTE A ESTOS CONCEPTOS.
5. CONCLUSIONES FRENTE A LO VISTO.

GUIA N°2

SITUACIÓN DE FORMULACIÓN

Para este momento se sugiere retomar los conceptos pedagógicos retomados en la situación de acción y buscar construcciones teóricas diversas relacionadas con los conceptos abordados en la lectura. Se sugiere leer el ejemplo para comprender la realización del ejercicio.

EJEMPLO:

CUADRO COMPARATIVO DE CATEGORIAS ARGUMENTADAS DESDE DIFERENTES ENFOQUES			
CATEGORIAS	TEORIA 1	TEORIA 2	TEORIA 3
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS			

GUIA N°3

SITUACIÓN DE VALIDACIÓN

Esta actividad tiene como pretensión acercarnos a la *narración* de las situaciones pedagógicas y educativas que tenemos desde la experiencia como docentes, pero también desde las construcciones que se han realizado frente a los diálogos con otros maestros, las cuales serán un punto de partida para las construcciones teórica que nos habitaran en el trabajo de campo. Su realización aporta una base para posteriormente *argumentar* diferentes conceptos que habitan el campo pedagógico. Argumentar, es sustentar las razones por las cuales nuestros ideales, percepciones y construcciones frente al mundo no son innatas. Los argumentos son construcciones desde la lógica que tienen sustento en premisas teóricas, pero también en premisas contextuales.

 <p>Registre de manera detallada una tesis que ha construido desde los conceptos trabajados en las dos etapas anteriores.</p>	
 <p>Observe sus construcciones a prior, y registre un paralelo con las construcciones teóricas frente a esas mismas categorías definidas por usted.</p>	
<p>De la manera más natural, registre algunos argumentos basados en sus conocimientos a prior y los sustentos teóricos, los cuales apoyaran su tesis.</p>	
<p>Realice unas conclusiones basadas también en algunas ideas de maestros que están en ejercicio.</p>	
<p>Se sugiere realizar un ejercicio de validación de sus argumentos y de sus tesis, intentando vincular algunos argumentos frente al tema dados por otros profesionales docentes quienes apoyaran su escrito.</p>	

FOTO DE LOS TALLERES INVESTIGATIVOS CON LAS MAESTRAS EN FORMACIÓN



Seminario Programas de Atención a la Infancia