

RAE

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** Trabajo de grado para optar por el título de magíster en Ciencias de la Educación.
2. **TÍTULO:** El conocimiento profesional específico docente asociado a categorías particulares.
3. **AUTORES:** Liliana Castillo Bermúdez y Amparo Landínez Suárez.
4. **DIRECTOR:** Dr. Gerardo Andrés Perafán
5. **LUGAR:** Bogotá.
6. **FECHA:**
7. **PALABRAS CLAVES:** Conocimiento, Conocimiento profesional docente, saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas.
8. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** La presente investigación se refiere al planteamiento general acerca de que los profesores son constructores de conocimientos únicos particulares y distintos a los que devienen de las disciplinas externas a la escuela. La intención fue mostrar con evidencias pertinentes que el conocimiento profesional docente se encuentra por un lado orientado hacia los sujetos y no a la explicación de objetos y por otra parte éste se halla en relación con las categorías que los docentes enseñan, por ello, la pregunta problema que se planteó fue: ¿cuál es el conocimiento profesional específico de los docentes de primaria asociado a la categoría de ciudadanía?, con el propósito de reivindicar la profesión docente.
9. **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:** Formación y practica pedagógica.
10. **METODOLOGÍA:** La investigación se desarrolló desde una perspectiva social, con un enfoque cualitativo interpretativo, desde un estudio de caso múltiple en el que se pretendió dar cuenta del conocimiento que dos profesoras de primaria (con 20 y 23 años de experiencia) construyeron desde la categoría de ciudadanía. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos, la observación participante y su respectivo protocolo, grabaciones en audio y video, y la técnica de la estimulación del recuerdo, todas las cuales fueron sometidas al análisis a partir de un esquema analítico (Analytical Scheme) (cf Perafán 2011-2015)
11. **CONCLUSIONES:** Efectivamente se pudo dar cuenta que las dos docentes de primaria participantes de esta investigación, poseen cuatro tipos saberes (académicos, de la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas) que se integran y se estructuran gracias a la noción enseñada (para este caso ciudadanía). El conocimiento de las profesoras es evidentemente diferente al de otras disciplinas que se consideran fundantes de la docencia, esta construcción que realizan, permite entender que el único conocimiento que realmente constituye y resignifica la docencia es el que crean los profesores. Se reconoce además que las docentes emiten discursos cargados de intencionalidad y dotados de sentido con los cuales promueven en sus estudiantes la propia construcción de las diversas nociones que enseñan. Este discurso que realizan a golpe de metáforas y símiles cargado además de subjetividad propia obedece a los intereses que las profesoras tienen y a lo que el contexto y la vida en general ha hecho de ellas.

CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE

Liliana Edith Castillo Bermúdez

Amparo Landínez Suarez

Investigadoras

Maestría en Ciencias de la Educación

Facultad de Educación

Línea de Investigación: Formación y práctica pedagógica

Bogotá

2015

¿CUÁL ES EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECIFICO DE LOS PROFESORES DE
PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCION DE CIUDADANIA?

Liliana Edith Castillo Bermúdez

Amparo Landínez Suárez

Investigadoras

Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

Director

Trabajo presentado como requisito
para optar al título de magíster en
Ciencias de la Educación

Universidad de San Buenaventura

Maestría en Ciencias de la Educación

Facultad de Educación

Línea de Investigación: Formación y práctica pedagógica

Bogotá

2015

HOJA DE ACEPTACIÓN

Director Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

Segundo Lector

Segundo Lector

Agradecimientos

Es en el silencio de los espacios y las personas, es que aprendimos las formas de ver y leer el mundo, gracias a quienes más allá de sus palabras estuvieron siempre ahí, pues aunque en ocasiones no pidieron ser, inevitablemente se convirtieron en el motor que humanamente nos ha impulsado a sacar este proyecto adelante.

A nuestras familias, pues con sus demostraciones de afecto y hasta con algunos reclamos ante todo justos, nos permitieron recordar que el tiempo es efímero, pero que, lo que se logre aprender y construir desde la academia hará parte del crecimiento que en términos de dignidad humana nos merecemos, a ellos gracias.

Al Recinto que ha sabido acogernos en su seno y junto con todo su capital humano ha hechos de nosotras unos personas mucho más humanas y facilitadoras de mundos posibles, gracias Universidad de san Buenaventura, gracias maestros.

A las maestras, que desde su profesión y como seres humanos dispuestos a dejarse tocar por el mundo, permitir ser sujetos de investigación, compartiendo su espacio, su aula, su conocimiento y discurso, gracias.

Gracias a las dos instituciones educativas del distrito, por atender a nuestro llamado y hacer parte de este proyecto de investigación.

Abreviaturas

Θ A (theta mayúscula A)	Caso 1
Θ B (theta mayúscula B)	Caso 2
Θ (theta mayúscula)	Conocimiento profesional específico del profesor
Y1	Saberes académicos
Y2	Saberes de la experiencia
Y3	Teorías implícitas
Y4	Guiones y rutinas
θ (theta minúscula)	Conocimiento profesional específico docente asociado a la noción
θ 1 (theta minúscula 1)	Saberes académicos específicos asociados a la noción
θ 2 (theta minúscula 2)	Saberes de la experiencia específicos asociados a la noción
θ 3 (theta minúscula 3)	Teorías implícitas específicas asociadas a la noción
θ 4 (theta minúscula 4)	Guiones y rutinas específicos asociados a la noción
IE	Intencionalidad de la enseñanza
AIDM	Acción intencional discursiva del maestro
AIDM \Rightarrow O	Acción intencional discursiva del maestro dirigida a objetos
AIDM \Rightarrow S	Acción intencional discursiva del maestro dirigida a sujetos
Td	Trasposición didáctica
Pp	Práctica profesional
Cci	Campo cultural institucional
Hv	Historia de vida
Epn	Un episodio cualquiera
Cl	Clase
ER	Estimulación del recuerdo
(\subset)	Incluido
(\leftrightarrow)	Si y solo si

Yn	Un saber cualquiera
€	Pertenece
Eefn	Estatuto epistemológico fundante
Sex	Saber explícito
Simr	Saber implícito reprimido
Sim-r	Saber implícito no reprimido
Sext	Saber explícito de orden teórico
Sexp	Saber explícito de orden práctico
Sinet	Saber inconsciente de estructuración teórica
Ep	Episodio
Cl	Clase
TER	Técnica de estimulación del recuerdo
S	Sesión

Índice de Imágenes

Imagen 1.	Conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas.	39
Imagen 2.	Conocimiento profesional docente específico asociado a categorías articulares.	42

Índice de Cuadros

Cuadro 1.	Caracterización de los colegios	50
-----------	---------------------------------	----

Contenido

Introducción	13
Planteamiento del problema	17
Objetivos	17
Objetivo general	17
Objetivos específicos	17
Capítulo I.	18
Estado del arte	18
Conocimiento profesional docente	18
Conductismo y énfasis antimentalista	19
Cognitivismo y primacía causal de los procesos mentales	21
Enfoque alternativo: relación analítica y crítica del conocimiento del profesor	27
Conocimiento de los profesores	28
Epistemología del profesor	29
Conocimiento profesional docente, como un nuevo paradigma	30
Conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas y asociado a unas categorías particulares	36
<i>Saberes académicos</i>	39
<i>Saberes basados en la experiencia</i>	40
<i>Saberes rutinas y guiones</i>	40
<i>Saberes teorías implícitas</i>	41
<i>Saberes académicos asociados a nociones particulares</i>	43
<i>Saberes basados en la experiencia asociados a nociones particulares</i>	43

<i>Teorías implícitas asociados a nociones particulares</i>	44
<i>Guiones y rutinas asociados a nociones particulares</i>	45
Capítulo II.	46
Metodología	46
Algunas reflexiones epistemológicas	46
Enfoque e instrumentos metodológicos	48
Caracterización del caso	49
Herramientas metodológicas	52
<i>Observación participante</i>	52
<i>Protocolo de observación</i>	53
<i>Registros de audio y video</i>	56
<i>Técnica de estimulación del recuerdo</i>	57
<i>Analytical Scheme</i>	58
<i>Triangulación</i>	63
Capítulo III.	64
Análisis e interpretación	64
Saberes académicos asociados a la noción de ciudadanía escolar	65
El símil de la ciudadanía, como péndulo en el cual oscila oscila el actuar de los sujetos entre los deberes y los derechos	66
La web y los libros de texto como pretexto para construir y deconstruir la noción de ciudadanía entendida como pertenencia hacia algún lugar	69

Los saberes basados en la experiencia asociados a la noción de ciudadanía escolar	71
La metáfora del cuento y el juego denotan el viaje al interior del sujeto en función de la construcción de la noción de ciudadanía	72
La metáfora del dibujo como la forma de ver y proyectar el interior de los sujetos con relación a la noción de ciudadanía	76
Las teorías implícitas asociadas a la noción de ciudadanía escolar	78
El símil del ciudadano como súper héroe colaborador, Protagonista principal de la ciudadanía	78
El símil del vínculo como inclusión y respeto a la diferencia que hace posible la formación de ciudadanía	80
Los guiones y rutinas asociados a la noción de ciudadanía escolar	81
El símil de las monerías como deseo inconsciente de identidad social (símil en el discurso de la profesora Jeannette)	82
La metáfora de la mano derecha en señal de poder como función de autorreconocimiento y relación de poder (metáfora hallada en el discurso de la profesora Angélica)	83
De la integración de los cuatro saberes y sus respectivas figuras discursivas en la producción del sentido general de la noción escolar de ciudadanía	86

Capítulo IV.	88
Conclusiones	88
Bibliografía	93

Introducción

Existe históricamente, la idea hegemónica en la que se esboza que el profesor es un transmisor y reproductor del conocimiento que se le ha imputado desde las disciplinas, planteamientos los cuales se han hecho desde diferentes paradigmas epistemológicos. Esta vaga concepción que se tiene acerca del profesorado, no permite entenderlo como responsable y artífice de su propio saber, es así que desde esta perspectiva, no se reconoce a los docentes como constructores de un conocimiento propio, único y particular. Se hace necesario entonces que, la comunidad de profesores empiece a mostrarse de acuerdo a lo que producen desde sus formas de ejercer su profesión como sujetos pensantes y reflexivos de su propio quehacer, así, de esta forma reconocer un conocimiento fundante a la docencia.

El presente texto es una investigación acerca del conocimiento profesional docente que tiene como hipótesis de partida, que el profesorado en general construye su propio conocimiento y que este, a su vez, es distinto al de las disciplinas foráneas a la escuela. Es pertinente mencionar que se realiza una indagación desde una perspectiva social acerca de los saberes que los profesores han construido históricamente, a partir de un estudio de caso múltiple en el que se evidencia, después de la aplicación de algunos instrumentos investigativos el conocimiento que dos profesoras de primaria producen en torno a la categoría de ciudadanía lo cual responde al problema planteado: *¿Cuál es el conocimiento profesional específico de los profesores de primaria asociado a la categoría de ciudadanía?*.

Este trabajo investigativo, tiene como fin último, comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que ha construido el profesorado de primaria en relación con la categoría de la ciudadanía, además, contiene fundamentos de orden epistemológico y metodológico que permitieron favorecer el proceso de reivindicación de la profesión docente a partir del reconocimiento de cuatro (4) saberes específicos (académicos, de la experiencia, teorías implícitas, guiones y rutinas) que las dos profesoras participantes de esta investigación han construido asociados a la noción de la categoría en mención, contribuyendo de esta forma al aporte

significativo tendiente a la dignificación del profesorado como sujeto de conocimiento y evidenciando de manera innegable que los docentes poseen pensamiento y son capaces de reflexionar acerca de su labor, lo cual permite de manera contundente, desconocer y desacreditar la concepción acerca de que el profesor es meramente un reproductor del conocimiento.

En concordancia con lo anterior, el interés particular por investigar sobre las concepciones que los docentes tienen acerca de nociones particulares en el proceso de la enseñanza se enmarca desde el paradigma en el que el profesor es considerado como sujeto de conocimiento. El indagar acerca de dichas concepciones y tener una idea clara sobre el pensamiento que tiene el maestro, permite notar que es racional y capaz de tomar sus propias decisiones, tiene creencias y construye sus propios conocimientos.

La investigación se encuentra dividida en cuatro capítulos: el primero de ellos se refiere al estado del arte en el que se relacionan antecedentes históricos que tienen que ver con el estudio y la línea de investigación sobre el conocimiento profesional docente, partiendo del reconocimiento de algunos modelos como el conductismo y el cognitivismo los cuales permiten entender la necesidad de profundizar en el estudio de los procesos de pensamiento de los profesores, hasta llegar a enfoques de tipo alternativo que entienden al docente no como un guía transmisor de conocimiento en el proceso de la enseñanza, sino como un sujeto lleno de intencionalidades que promueve a sus estudiantes a la propia construcción del conocimiento. Se hace evidente en dicho capítulo y bajo la concepción de Perafán (2013) que los docentes, poseen un sistema de creencias que los constituye y los instituye, siendo éstas construcciones propias del profesor, las que le permiten desarrollar acciones concretas y con sentido en el aula de tal forma que los estudiantes puedan ser orientados en su proceso de aprendizaje.

En el segundo capítulo, se presenta la metodología utilizada en la investigación, en la cual se muestran instrumentos que permiten la recolección de datos como grabaciones en audio y video de las clases de las profesoras en las que se encuentran enseñando la noción de ciudadanía y que a la vez permiten obtener datos visibles y concretos del discurso de las profesoras. Además, se evidencian herramientas importantes como la observación participante y su respectivo protocolo,

la técnica de la estimulación del recuerdo y el esquema analítico que se utilizaron en el análisis e interpretación de datos, para dar cuenta del conocimiento del profesor como un sistema de ideas integrado y asociado a la categoría planteada.

El tercer capítulo corresponde al análisis e interpretación de los datos arrojados por los instrumentos metodológicos utilizados. La intención, en este capítulo, es presentar pruebas acerca de la relación existente entre el conocimiento de cada una de las profesoras analizadas y los cuatro saberes que lo fundan y como este saber propio media en la construcción de la noción de ciudadanía. Se asumen además, aspectos de orden epistemológico y metodológico que permiten entender la intencionalidad del discurso de las profesoras desde la propia subjetividad con el fin de promover a los estudiantes en la construcción personal de la noción. Se precisa además, que el discurso de las profesoras se encuentra compuesto de figuras literarias que permite concebir que las profesoras realizan reflexiones permanentes sobre aquello que enseñan y esto se encuentra tendiente a la explicación de sujetos según la propia forma de ver y entender la realidad.

Por otra parte, el análisis y la interpretación de la información, en la presente investigación, parte del reconocimiento de que el orden discursivo del profesor está constituido de figuras literarias tales como: metáforas, símiles y ejemplos (cfr. Perafan, 2015); figuras lingüísticas todas, que en el discurso se evidencian de forma práctica o teórica, así como implícita o explícita. Estos recursos literarios evidencian un tipo de reflexión particular, tanto consciente como inconsciente, que el profesor realiza permanentemente sobre el acto de enseñar, el cual se muestra como una manera de ver y entender la realidad, así como de construir un conocimiento propio; es decir las dos profesoras que hicieron parte de esta investigación, evidenciaron que observan y recrean el mundo escolar desde su propio punto de vista, el cual tiene como fundamento epistémico los cuatro estatutos ya mencionados.

En el capítulo cuatro, se presentan las conclusiones y recomendaciones que se encontraron al realizar el análisis e interpretación de los datos. Es así que, en el discurso de las profesoras se evidencia que la noción de ciudadanía es un constructo que las docentes sujetos de esta

investigación realizan de manera personal y que dicho conocimiento que han construido sobre la noción se encuentra relacionado con cada uno de los cuatro saberes ya mencionados y con sus estatutos epistemológicos fundantes correspondientes (transposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional e historia de vida). Se precisa además el entendimiento de las figuras literarias encontradas en el discurso de las profesoras como constituyentes y generadoras de sentido de los cuatro saberes.

Planteamiento del problema

¿Cuál es el conocimiento profesional específico docente de los profesores de primaria asociado a la noción de ciudadanía?

Objetivos

Objetivo General

Comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que ha construido el profesorado de primaria en relación con la categoría de ciudadanía.

Objetivos específicos

Identificar y caracterizar los saberes académicos que ha construido el profesorado de primaria asociado a la elaboración de la categoría de ciudadanía.

Identificar y caracterizar las teorías implícitas que ha construido el profesorado de primaria asociado a la elaboración de la categoría de ciudadanía.

Identificar y caracterizar las rutinas y guiones que ha construido el profesorado de primaria asociado a la noción de ciudadanía

Identificar y caracterizar los saberes basados en la experiencia que ha construido el profesorado de primaria asociado a la noción de ciudadanía.

Comprender e interpretar la manera como en el discurso del profesorado de primaria, aparecen integrados los saberes académicos, guiones y rutinas, saberes basados en la experiencia y las teorías implícitas en la producción de la categoría escolar de ciudadanía.

Capítulo I.

Estado del arte

Conocimiento profesional docente

De acuerdo con los planteamientos que se proponen desde el paradigma proceso-producto, el docente históricamente ha sido considerado como un técnico aplicador de currículo; este tipo de perspectiva no reconoce al profesor como un profesional del conocimiento y ha hecho creer que solo adapta el saber de las comunidades científicas para hacerlo comprensible a los estudiantes. Los docentes y las prácticas educativas que estos agencian, han tenido un papel relevante en la historia, no obstante el rol del profesor se ha **malinterpretado** al entenderlo como reproductor o trasmisor de contenidos disciplinares que han adquirido en los programas de formación universitarios, sin reconocer de esta manera, como lo plantea Shulman interpretando a Fenstermacher (1978, 1986) , “el objetivo de la formación docente, sostiene, no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras prescritas sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad.” (Shulman, 2005, p. 17).

Por otra parte, en muchas ocasiones es el mismo docente quien desconoce el conocimiento que ha producido, validando posturas que se encuentran determinadas dentro del paradigma epistemológico que se refiere a una realidad existente en sí misma e independiente del sujeto. En efecto, este hecho ha marcado la posición del profesor con respecto a su propia profesión ya que desde esta postura no se le atribuye un saber epistemológicamente fundante a la docencia.

Perafán (2004), plantea que es necesario propiciar un cambio en las concepciones sobre el rol y el estatus del profesor. Considera pertinente transformar la imagen del docente, reconociéndolo como un constructor de sus propios saberes determinados por acciones que lo constituyen y lo instituyen dando origen a su identidad. En este sentido, es importante resaltar al profesor como sujeto que piensa y construye un tipo de conocimiento distinto al que le ha sido enseñado, un sujeto capaz de resignificar todo aquello que ha aprendido para poderlo enseñar.

Actualmente, se empieza a precisar una visión sobre el conocimiento profesional docente que intenta reposicionar al profesorado como constructor de su propia realidad y de su propio conocimiento, siendo éste así mismo objeto de estudio y de investigación determinado por el propio individuo. Por supuesto desde éste punto de vista no se tendría la idea de una realidad objetiva independiente del sujeto, sino más bien una realidad pensada como objeto de conocimiento del hombre y en relación a éste. Es decir, una realidad como constructo del sujeto. Se presupone entonces desde esta perspectiva, que el profesor, en su práctica cotidiana construye su propio conocimiento y realiza un proceso de producción epistemológico que los estudiantes son capaces de comprender, por lo tanto, en esa medida no existe un conocimiento docente único.

Como es preciso dar cuenta del pensamiento del profesor como acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión; siendo condiciones que explican y posibilitan la enseñanza para entender cómo es que el profesor construye aquello que enseña, se debe partir del estudio de algunos modelos como el conductista, el cognitivo y los enfoques alternativos que explican el conocimiento y crean la necesidad de profundizar en el estudio de los procesos de pensamiento de los profesores.

Conductismo y énfasis antimentalista

En la primera década del siglo XX, hacia 1930, el enfoque conductista se hace relevante en el campo de la psicología, influenciando posteriormente a la educación. A Watson (1919) se le atribuye la creación y fundación del conductismo, en éste se plantea que no debe estudiarse ningún proceso inobservable ya que de esta manera la psicología no tendría un carácter verdaderamente científico. Es así, que ni la consciencia, ni los procesos mentales, deben ser objeto de estudio. Watson (1919) desde esta perspectiva, presupone además, que el hombre no tiene alma, consciencia, espíritu ni mente y que sólo está dotado de cerebro mediante el cual es capaz de responder a los estímulos externos; no existe más que el mundo material que es la última realidad, de tal forma, que los procesos observables de la conducta se hacen muy importantes para este enfoque con el fin de objetivar la psicología. Cabe resaltar que Watson se centra en el paradigma estímulo-respuesta, haciendo extensivos los principios de la psicología animal a la psicología

humana. En los planteamientos principales del conductismo se señala que el comportamiento es la respuesta al condicionamiento, es decir, las reacciones que un individuo tiene ante los estímulos son aprendidas; los pensamientos, sentimientos e intenciones como procesos mentales no determinan las acciones.

Uno de los mayores exponentes del conductismo fue Skinner (1974), quien desarrolló la teoría del condicionamiento operante, una variante del conductismo clásico, aludiendo que “es un proceso muy diferente a través del cual la persona maneja de manera eficiente el ambiente nuevo” (Skinner, 1974, p. 39). Este tipo de conductismo no se basa en el enfoque estímulo-respuesta, sino que alude a la idea que las personas responden a estímulos del ambiente, influyendo sobre éstos de manera voluntaria para producir cambios o resultados deseables. Para este autor los reforzamientos determinan la conducta. “cuando una unidad de comportamiento tiene la clase de consecuencia denominada reforzante tiene mayor probabilidad de ocurrir de nuevo” (Skinner, 1974, p. 39).

Uno de los objetivos de Skinner (1974) fue formar la conducta de las personas por medio del control de las recompensas y los castigos, con el fin de hacer que reaccionen de una manera aceptable; esta teoría también ha sido aplicada a la educación. En el modelo tradicional de la educación, el conductismo se ha utilizado para modificar las conductas no deseadas de los estudiantes y reforzar las adecuadas, se puede decir que los docentes que desarrollan el conductismo en las aulas, construyen ambientes adecuados para desarrollar con éxito su trabajo y obtener cambios en la conducta de los escolares. En este modelo, el maestro cree que los educandos deben ser calificados para motivarlos al aprendizaje y cumplir con los requisitos educativos, utiliza estándares homogéneos y crea currículos organizados por materias en secuencias muy detalladas.

El conductismo en la educación ha concebido el aprendizaje como un cambio estable en la conducta, la evaluación está centrada en los resultados, el maestro es un trasmisor de conocimiento, el cual deposita la información en los estudiantes ya que ellos son considerados buenos receptores de contenido. Este modelo tuvo gran impacto en la educación porque consiguió que los docentes asumieran los principios que proponían, además, logró que los maestros desarrollaran procedimientos para modificar la conducta de los estudiantes.

Por otra parte, el conductismo ha sido fuertemente criticado puesto que ha considerado a los estudiantes como autómatas, vacíos de conocimiento, que adquieren conductas las cuales pueden ser reemplazadas o eliminadas si no son deseadas, como si no tuvieran razón ni pensamientos propios.

Hasta este momento no se precisa un conocimiento propio del profesor como sujeto racional al que se le deben atribuir una serie de pensamientos y creencias las cuales son mediadas por la condición social, cultural y antropológica del mismo y por su manera de ver y concebir el mundo y todo aquello que lo rodea. En otras palabras, lo que el contexto social y la historia misma han hecho de él como sujeto.

Cognitivismo y primacía causal de los procesos mentales

Como lo menciona Perafán (2005), en el periodo en el que los fundamentos teóricos de la psicología conductista son criticados, aparecen las primeras investigaciones sobre el pensamiento del profesor, basadas en la teoría del procesamiento de la información, propuesta por la psicología cognitiva: “Los psicólogos cognitivos apoyándose en la poderosa metáfora del ordenador harán posible el estudio de los procesos mentales que el conductismo marginaba” (Pozo. 1996, p. 16).

La psicología cognitiva se encarga científicamente de la cognición y los procesos mentales implicados en el conocimiento. Esta teoría surge como reacción al conductismo, debido a que, como ya se ha planteado, esta última no tiene en cuenta las estructuras, los procesos y representaciones mentales como determinantes de la conducta o acción humanas. No se ocupa por esta razón, de la forma como las personas perciben, aprenden, recuerdan, piensan y median con estos procesos las decisiones que efectivamente toman. Por el contrario, en la psicología cognitiva se considera que es posible y necesario estudiar la mente como variable independiente, que determina y explica la conducta. El procesamiento de la información que realiza una persona se evidencia cuando esta relaciona las situaciones nuevas con las anteriormente aprendidas y la conducta se transforma. Los psicólogos cognitivistas explican que el actuar de un individuo surge como resultado del pensamiento de la persona y no por un condicionamiento o estímulo externo.

La teoría de la psicología cognitiva se basa en el procesamiento de la información; en ella se hace notar que los estímulos son unidades informativas y no simplemente aquello que ocasiona respuestas en los individuos, es decir, los estímulos son más que la causa de la conducta. Desde esta perspectiva, el sujeto analiza, almacena y procesa diversas informaciones y así mismo es capaz de generar respuestas. La mente se ve como un procesador que representa la información por medio de conceptos, representaciones y juicios, procesando dato por dato y transformando de esta manera la información.

En el campo de lo educativo, el modelo cognitivo como lo plantea Barragán (2007) posibilita la construcción de nuevos sentidos a la noción de aprendizaje, atribuyéndole un papel más activo al estudiante en este proceso. “En suma, lo que el cognitivismo ve ante sus ojos ya no es un sujeto de la enseñanza sino un sujeto inteligente en tanto objeto el cual será condición de una tecnología específica. La tecnología de la mente”. (Barragán. 2007, p. 3). Este enfoque, no solo sitúa al estudiante como un “constructor autónomo de conocimiento” sino que también posiciona al maestro como un “mediador cognitivo”.

“...Es evidente que aquí se comienza a falsear el papel de la enseñanza y de los sujetos que hasta este momento la han encarnado: el maestro como transmisor, el alumno como receptor y la escuela como transmisora y reguladora de la cultura. Falsación que produce un desplazamiento epistemológico de la enseñanza, entendida ahora como aprendizaje en relación con el sujeto que construye conocimiento y con el maestro que ahora es un mediador de ese conocimiento, un mediador cognitivo” (Barragán. 2007, p. 5).

En este punto hay que hacer notar que el cognitivismo abre un espacio importante en relación con investigaciones referentes al pensamiento de los profesores. Las exploraciones realizadas en relación a esta temática y referenciadas desde este enfoque psicologista “estudian las actividades mentales involucradas en el tipo, las funciones y los modelos de planificación” (Perafán, Reyes y Salcedo. 2001, p. 16). Desde esta perspectiva se enfatiza en los pensamientos que los docentes tienen antes y después de lo que enseñan.

Por otra parte, como lo señala Perafán (2001), el cognitivismo se ha encargado de estudiar las actividades mentales en la enseñanza interactiva, en el momento en que el docente se ve enfrentado al desarrollo de su actividad académica.

Uno de los principales investigadores sobre los procesos mentales y el conocimiento de los profesores acerca de la enseñanza bajo un enfoque cognitivista fue W. Jackson quien escribió el libro “La Vida en las Aulas” en 1968 posibilitando el inicio de investigaciones en este tema. Es a este autor, como lo señala Jurjo Torres Santomé en el prólogo de este libro “a quien debemos la distinción entre las fases preactiva e interactiva de la tarea”. “Lo que el profesor hace ante sus alumnos podría denominarse enseñanza interactiva y lo que realiza en otras ocasiones con el aula vacía por así decirlo podría llamarse enseñanza preactiva” (Jackson, 1968, p. 184). Es así que los procesos mentales que un profesor tiene durante dichas fases son claramente diferentes.

Por una parte, en la fase interactiva el docente es quien dirige el proceso de enseñanza y estimula el aprendizaje al entrar en contacto con los estudiantes. En este momento el profesor se cuestiona acerca de las diferentes formas en que sus alumnos construyen el conocimiento y del propio ritmo con el que aprende cada sujeto, piensa además, en preguntas, ejemplos, ejercicios y trabajos que puedan ayudar a que los estudiantes tengan un mejor proceso. “En estas ocasiones, la espontaneidad, la urgencia y la irracionalidad de la conducta del docente parecen ser sus características más esenciales” (Jackson, 1968, p. 185).

Por otro lado podría inferirse, según lo analizado por Jackson (1968), que el docente en la fase preactiva planifica aquello que va a enseñar, teniendo en cuenta los materiales y todo lo necesario para el desarrollo de la clase. Razona y se cuestiona sobre el tipo de estudiante a quien enseña, las diversas concepciones que tiene sobre el aprendizaje y las múltiples estrategias que puede implementar en el aula. Parece ser que esta fase se encuentra relacionada con las directrices de la enseñanza y a la responsabilidad en la preparación del curso. Estos aspectos han permitido pensar que el conocimiento que enseña el profesor esta necesariamente mediado o determinado por ellos. Es decir no es posible pensar el sentido del conocimiento que enseña el profesor si no se hace referencia al contexto que origina ese sentido, pues el profesor enseña en función de esos componentes, y no puede ser de otra manera. La intencionalidad de la enseñanza hace que el sentido

de lo enseñado se construya en función de un conocimiento, por ejemplo: los estilos de aprendizaje de los estudiantes, el contexto escolar concreto donde se imparte la enseñanza y las comprensiones sobre el currículo, entre otras.

Jackson (1968), haciendo énfasis en las dos fases de la enseñanza, logra llamar la atención de algunos investigadores acerca de la importancia de describir los procesos de pensamiento de los profesores, con el fin de comprender mejor los sucesos que se observan en clase, es así, que se precisa de gran importancia reconocer que esos procesos están situados y, por lo tanto, mediados por los componentes que se han mencionado.

A Jackson (1968), también se le atribuye introducir la definición de currículum oculto, entendido como todo aquello que incide en el proceso de aprendizaje, se presupone entonces, en palabras del autor, que el estudiante aprende normas y reglas que se evidencian de distintas formas en la escuela, lo cual conlleva a decir que en ella no solo se dan aprendizajes de tipo académico, sino que se forma al estudiante en su comportamiento y en valores que se verán reflejados en distintos ámbitos.

importante referirse al aspecto oculto de la enseñanza, con el fin de entender que los docentes enriquecen no sólo el conocimiento de la disciplina que enseñan, alimentándola de otros conocimientos, como el de los alumnos, el del currículo, el del contexto, el de la pedagogía y todo aquello que hace parte de la escuela, sino que además son capaces de reflexionar y de hacer actos de comprensión sobre todos los aspectos que tienen que ver con la enseñanza, lo cual denota la construcción de un saber propio fundante de la profesión docente, siendo este epistemológicamente diferente al de las disciplinas dadas desde las ciencias.

Es entendible que los docentes para desarrollar con profesionalismo y compromiso los planes curriculares, manejen conocimientos que desde el contexto y la vida cotidiana orientan el currículo visible, pero a la vez debe tenerse en cuenta el “currículo oculto” desde la perspectiva que fundamenta y da sentido al proceso de enseñanza aprendizaje, reconociendo las formas de

comunicación, relaciones inter e intrapersonales, aspectos socioculturales, que hacen parte no sólo de los estudiantes, de la institución, de la comunidad, sino también de los docentes como sujetos activos y responsables del proceso educativo.

Cabe señalar que el currículo oculto no está escrito ni sujeto a una norma establecida y precisamente por esto permite que los estudiantes y maestros aprendan por medio de comportamientos, actitudes y valores, es decir, gracias a la interacción social.

Reconocer el currículo oculto como aspecto importante en la enseñanza, ratifica al profesor como sujeto que tiene creencias y formula teorías desde el acto mismo de la comprensión crítica y continua de los estudiantes, de los acontecimientos escolares y de sí mismo. Entender el conocimiento del profesor desde la perspectiva del currículo oculto evidencia que éste no sólo construye saberes desde la disciplina que enseña, sino que es capaz de relacionar unos conocimientos con otros, transformándolos de tal manera que los alumnos lo comprendan, haciendo posible en esa medida el acto de enseñar.

Otros autores bajo la mirada cognitivista, hacen aportes considerables para entender el conocimiento profesional de los profesores. Entre los estudios más reconocidos se encuentran los de Marlan (1979) quien se ocupa de la organización de la tarea; Clark y Yinger (1979) se encargan de realizar la distinción entre la enseñanza reflexiva y la enseñanza reactiva, planteando que lo más importante es desarrollar investigaciones que estudien el pensamiento del profesor asociado con la enseñanza reflexiva; Medley (1979) por su parte busca establecer concepciones acerca del profesor eficaz y al respecto alude que puede notarse una evolución en éste concepto; considerando en principio al profesor eficaz, como aquel que tiene unas características notables de personalidad y posteriormente como una persona que conoce y domina de manera adecuada unas competencias.

Clark y Peterson (1984) orientados por la distinción que Jackson (1968) realiza entre la enseñanza preactiva e interactiva, investigan acerca de los pensamientos de los profesores en estas dos fases y al respecto sugieren que los mencionados pensamientos son cualitativamente diferentes, hecho que radica en el juicio y la toma de decisiones que los docentes hacen de acuerdo a condiciones internas del proceso psicológico personal. Estos autores, realizan sus investigaciones abarcando específicamente tres campos: el primero referido a la planificación, entendida como todo lo que un profesor realiza y guía su acción, analizan básicamente el pensamiento docente preactivo; por un lado, estudian desde la práctica lo que un profesor hace cuando dice que planifica y por otra parte se centran en el proceso psicológico cuando el docente crea un marco de referencia con el que dirige su quehacer. El segundo acerca del pensamiento y las decisiones de los docentes durante la enseñanza interactiva, en donde se interesan específicamente por el cómo los profesores modifican o desisten acerca de lo que van a enseñar y lo que éste capta para guiar las actividades que propone. Estas investigaciones se han centrado en las decisiones consientes que los docentes toman en acciones específicas que luego los llevan a reconocer limitaciones y decisiones no consientes. El tercer campo, tiene que ver con las teorías implícitas que guían la planificación y la toma de decisiones, reflejándose en el actuar docente. Este tipo de investigación pretende explicitar aquello que los profesores perciben y procesan.

Si bien el enfoque cognitivo ha sido una herramienta útil para que el docente conozca la naturaleza de los procesos mentales que los estudiantes experimentan, según las propias particularidades durante el periodo de aprendizaje, también ha sido un medio para que la comunidad de investigadores centre su atención en la naturaleza del conocimiento de los profesores; por eso, los estudios acerca del pensamiento docente han tomado como fundamento el modelo cognitivo, entendiendo al profesor desde la perspectiva de Clarck, (1978) como “una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros” (citado por Marcelo, 1987, p. 17). El cognitivismo se preocupa por estudiar como el ser humano conoce, piensa, recuerda y tiene como base los esquemas y los niveles de complejidad que constituyen los procesos de pensamiento.

Al indagar sobre el conocimiento del profesorado se han abarcado diferentes temáticas que dan cuenta de los aspectos que constituyen el quehacer y el saber docente. El objetivo fundamental ha sido entrever aspectos cognitivos que sitúan el campo laboral del profesor. El modelo cognitivo, al centrarse en el estudio del pensamiento del profesor, sugiere que este se oriente hacia la acción y que su herramienta básica sean los esquemas; sin embargo, el estudio de los procesos de pensamiento de los profesores ha evolucionado históricamente hacia conceptos y posturas alternativas, las cuales plantean que no se puede separar el pensamiento docente de su acción.

Enfoque alternativo: relación analítica y crítica del conocimiento del profesor

Uno de los desarrollos más significativos surgidos en la línea o programa de investigación respecto al conocimiento profesional docente, es la que surge desde el enfoque alternativo, el cual busca precisar mediante la integración de diversos dominios de saber e instrumentos determinados que el profesor es un sujeto constructor de conocimiento que reflexiona antes, durante y posterior al proceso de enseñanza. Desde esta perspectiva investigativa del quehacer docente, se puede dar cuenta de los saberes conscientes e inconscientes que el profesorado construye desde sus prácticas, su historia de vida, su inmersión en instituciones de enseñanza y, por supuesto, desde la transposición didáctica.

Tal como lo señala Perafán (2005), el enfoque alternativo permite pensar y asumir la enseñanza, ya no como una actividad guiada desde el desarrollo del pensamiento formal de los docentes, sino como una actividad compleja llena de intencionalidad por parte del profesor y de la cultura que lo caracteriza. En relación con lo anterior, Shulman (1986), trabaja el estudio del conocimiento profesional docente visto desde la relación entre el razonamiento pedagógico y la acción o práctica que hace el docente; en donde la acción podría comprenderse como una determinante con sentido propio ya que es particular y única, en la medida que está cargada de creencias e intencionalidades constitutivas del sujeto, el cual produce desde su práctica un tipo de conocimiento particular, “ese saber hace parte del contenido del pensamiento del profesor y no se expresa a través de conductas fácilmente observables” (Perafán, 2005, p. 26).

Es así que, ante el poco valor que le otorga el enfoque cognitivista al contenido del pensamiento crítico y reflexivo de los profesores, surge el enfoque alternativo de investigación para abordar el estudio del conocimiento profesional docente, no desde un paradigma donde la realidad se ve como independiente al sujeto, sino desde uno epistemológico que permite incluir diversas formas de construir la realidad desde planteamientos dados desde la subjetividad, la intersubjetividad o el interaccionismo.

El modelo alternativo, como lo explica Perafán (2001), centra sus fundamentos en la sociología del conocimiento y en la teoría crítica de la enseñanza, y más allá de concentrarse en el estudio de los modos formales de pensar de los docentes, este enfoque permite atender el desarrollo de la reflexión y comprensión que los profesores hacen de sus propias prácticas, de la intencionalidad que los constituye, de sus creencias construidas y de la importancia y significado que estas toman en su mundo profesional.

El interés por estudiar las acciones y pensamientos de los docentes, surge desde la pregunta por el sentido que los profesores le atribuyen, tanto consciente como inconscientemente, a sus propias prácticas y se aborda desde la autocomprensión de las mismas. Dado lo anterior, el estudio del conocimiento del profesor se puede asumir desde dos campos específicos: el conocimiento del profesor, entendido como aquello que piensan los docentes y desde sus epistemes, comprendido como el por qué piensan los profesores de esa manera.

Conocimiento de los profesores.

Para estudiar el conocimiento profesional docente, se debe partir de la premisa según la cual el proceso educativo se ve influenciado por las formas en que los profesores asumen sus prácticas, las cuales están llenas de contenidos implícitos y explícitos, lo mismo que de sus procesos formales de pensamiento. Según Porlán y Rivero (1998), surge “la necesidad de comprender mejor las características del conocimiento de los profesores en formación y en ejercicio”, (Porlán y Rivero, 1998, p. 10).

La importancia otorgada al campo de indagación sobre el conocimiento del profesor radica fundamentalmente en la puesta en crisis de la idea general según la cual el profesorado solo enseña lo que comunidades foráneas a la escuela producen como conocimiento; lo anterior en el entendido que la escuela y el profesor tienen como encargo fundamental legar a las nuevas generaciones el acumulado cultural, lo que hoy se entiende como alfabetización en ciencias. Por el contrario, en este nuevo ámbito de indagación, los investigadores abandonan esa certeza y se interrogan, algunos a fondo, por la naturaleza epistemológica del conocimiento específico que enseña el profesor como uno diferente al de otras comunidades de saber.

Epistemología del profesor.

Las formas de ver al profesor como aquel que históricamente recibe y comunica a su vez lo que a él llega desde otros ámbitos del conocimiento, se podría concebir como una forma excluyente que no permite evidenciar que tras el oficio y quehacer docente hay producción y construcción de juicios valorativos, pensamientos y creencias entre otros, que a su vez se pueden categorizar como saberes y conocimientos epistemológicamente específicos. Desde la epistemología del profesor, es pertinente dar cuenta de la construcción de conocimientos que realizan los profesores y hacer estudios que permitan validar y enmarcar el conocimiento profesional docente como aquel, que solo desde esa comunidad académica específica se produce, y que tal como los conocimientos dados desde las ciencias, son igualmente importantes para el estudio y entendimiento de la evolución de pensamiento de la humanidad.

Autores como Shulman (1989), Porlan (1989), Gil (1993), Aduriz – Bravo (2001) y Perafán (2005), han hecho aportes significativos al tema de la epistemología de los profesores, en la medida en que sus estudios se encargan de identificarla y caracterizarla coincidiendo en la importancia de reconocer un saber fundante a la profesión docente, a fin de favorecer un cambio didáctico de la enseñanza.

Este ámbito de indagación deviene fundamental para poder comprender el conocimiento que efectivamente enseña el profesorado sobre las bases antropológicas y epistemológicas concretas y específicas sobre las que dicho profesorado lo construye.

Conocimiento profesional docente, como un nuevo paradigma

Luego de los planteamientos realizados por Jackson (1968), diversas organizaciones de investigadores se han preocupado por indagar acerca del conocimiento propio del profesor como profesional. Sin embargo y pese al trabajo realizado por este autor no es, sino hasta 1975 en el “Congreso del National Institute of Education” que se hace evidente el surgimiento de un nuevo paradigma que toma en cuenta los pensamientos del profesor. Es desde ese momento histórico que surge la línea de investigación que se encarga de estudiar acerca de la planificación, interacción y creencias de los docentes, desde una mirada en primera instancia cognitiva, que luego trasciende a visiones más antropológicas, desarrolladas y complejas.

Uno de los pioneros en la línea de investigación “Conocimiento Profesional del Profesor” es Lee Shulman (1975) debido a que realiza notables aportes en el estudio de la formación del profesorado y propone reformas que tienen como fin que la docencia alcance un nivel y estatus profesional, como también, reconocerle al docente un conocimiento propio.

Según Shulman (2005) se debe replantear cómo los profesores son formados en los centros universitarios y cómo debe ser entendida la enseñanza desde un conocimiento base, que el docente debe comprender, es así, que el profesor debe entender, por ejemplo, la estructura de la materia o disciplina que va a enseñar (conocimiento base de contenido) para posteriormente incorporar destrezas e ideas nuevas que le permitan transformar ese conocimiento base y poder hacerlo comprensible a los estudiantes (conocimiento didáctico).

Para favorecer la teoría del conocimiento base de los profesores, Shulman (2005) señala que se debe categorizar dicho conocimiento en mínimo siete saberes, “conocimiento de contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del currículo, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los alumnos, conocimiento de los textos educativos y conocimiento de los

objetivos, las finalidades y los valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos”(Shulman, 2005, p. 11) dentro de los cuales le da una especial importancia al conocimiento didáctico de contenido ya que desde éste (materia y didáctica), se llega a la comprensión de la cual parten los profesores para el acto de enseñar, adaptando los temas y contenidos a los intereses y capacidades de los estudiantes. Entendiéndose que, “esta responsabilidad planteada de manera especial demanda en una profunda comprensión de las estructuras de la materia por parte del profesor, cuanto en lo que concierne en las actitudes y el entusiasmo del profesor frente a lo que se está enseñando y aprendiendo” (Shulman, 2005, p. 12).

Es pertinente, hacer notar que Shulman (2005) debilita un poco la comprensión histórica y el desarrollo de la categoría Conocimiento Pedagógico de Contenido al señalar como punto de partida, para este tipo de conocimiento docente, el conocimiento base de contenido; es decir: la disciplina, pues, realmente el conocimiento base debe ser la comprensión como construcción de sentido, como él mismo lo señala en “Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma”, es así, que en dicho texto se nota una contradicción entre captar la materia o disciplina tal y como ella es y construir conocimiento propio desde la razón y la comprensión. “El punto de partida y la culminación del proceso es un acto de comprensión” (Shulman, 2005, p. 19).

Después que Shulman (1975) realiza planteamientos acerca de cómo los profesores elaboran conocimientos relacionados con la materia impartida, el manejo y organización de la clase, los materiales, programas y contenidos de la enseñanza; la línea de investigación referida al conocimiento profesional docente, ha permitido entender al maestro como un constructor de sus propios saberes, siendo éstos diferentes a los que producen las disciplinas foráneas a la escuela. Según tal criterio y como lo mencionan Clarck y Peterson (1997), el profesor debe ser considerado como un sujeto capaz de reflexionar acerca del proceso de enseñanza y como un profesional que posee creencias y formula teorías.

En este sentido, la línea de investigación sobre el conocimiento construido por el profesor, se ha preocupado por indagar acerca de la manera como el docente, en tanto sujeto reflexivo, ha construido históricamente un conocimiento propio que educa y promueve a la existencia sujetos, permitiendo, por lo tanto, de la comprensión del maestro como profesional, el cual ha estado relacionado con cambios conceptuales y epistemológicos de la investigación y la enseñanza. Es así, además, que en las investigaciones referentes a esta temática, se reconoce al docente como un productor de conocimiento científico, generador de nuevas formas de conocimiento, para lo cual: asume fuentes de información (contexto- educación), construye propuestas de trabajo a partir de la información recopilada y reflexiona sobre sus decisiones.

Otras orientaciones como las de Pérez y Gimeno (1988) se enfocan en “el pensamiento práctico del profesor” sosteniendo que, es un tipo de conocimiento que el docente ha adquirido desde su experiencia personal y cultural, que está estrechamente ligado con las teorías implícitas, debido a que se crea a partir de experiencias y acciones con contenido afectivo o emocional para el docente, es de carácter personal y está específicamente orientado hacia el desarrollo profesional. Tales conocimientos ligados a lo personal y a lo profesional son compartidos por los profesores ya que poseen elementos comunes como actitudes, valores, creencias, formas de trabajo, etc., y afrontan retos similares en el transcurso del tiempo. Los planteamientos de estos autores, sugieren, que el conocimiento del profesor es diferente al conceptual, puesto que se construye a partir de la práctica y la experiencia.

Marcelo (1992) por su parte y como aporte a la línea de investigación “pensamiento del profesor” identifica diversos conceptos que se han utilizado para hacer referencia al conocimiento del profesor por parte de otros autores:

“... conocimiento de oficio (Brown y McIntyre, 1986); conocimiento práctico personal (Clandinin, 1985); paradigmas funcionales de los profesores (Crockett, 1983); conocimiento práctico (Elbaz, 1983); teorías implícitas de los profesores (Hunt, 1985); conocimiento profesional y reflexivo en la acción (Schon, 1983); conocimiento didáctico de contenido (Shulman) (citados en Butt, Raymond y Yamagishi)” (Marcelo 1992, p. 3).

Marcelo (1992), al igual que Shulman (2005), Porlán y Rivero (1997) coinciden en que el profesor posee un conocimiento didáctico de contenido, lo que se evidencia al señalar que los docentes “transforman el conocimiento que poseen de la materia en conocimiento enseñable y comprensible para los alumnos” (Marcelo 1992, p. 3). Este autor, explica además, que el conocimiento de contenido, el pedagógico y el de la materia existen conjuntamente, manifestando que éstos saberes influyen en el qué y en el cómo enseñar, afirmación ésta última en la que se equivoca, pues si bien, se reconoce que el profesor posee un conocimiento disciplinar, también es cierto que la manera como el docente enseña desde una intencionalidad personal, que al ser expresada en un discurso de igual forma lleno de intencionalidad, deja de ser conocimiento disciplinar, ya que ha sido transformado por el profesor, lo que Porlán y Rivero denominan como transposición didáctica; una forma de pasar conocimientos disciplinares a saberes enseñables.

Fenstermacher (1994), en sus investigaciones intenta comprender el conocimiento que los profesores tienen a partir de la experiencia profesional, en éstos estudios, reconoce diferentes tipos de conocimiento (práctico, situado, relacional, tácito, local y práctico personal) que agrupa en una sola categoría la cual denomina “conocimiento práctico” del profesor. Además, partiendo del reconocimiento de lo que los docentes saben sobre la enseñanza eficaz propone otra categoría que nombra como “conocimiento formal”, la cual asocia con el paradigma proceso - producto. El principal aporte de éste autor es reconocer dos tipos de conocimiento esencialmente diferentes.

Bolívar (1995) argumenta que su investigación sobre el conocimiento de los profesores se puede organizar en dos categorías: conocimiento práctico y conocimiento didáctico de contenido; en la primera categoría se entiende la práctica profesional como la reflexión en la acción, en la cual el profesor cimienta las situaciones de su práctica y en la segunda categoría se presenta el aspecto didáctico de la educación, argumentos que demuestran una conceptualización incompleta acerca del conocimiento del profesor, ya que se omite el saber académico o conocimiento de contenido y en esa medida se nota el conocimiento del docente como algo desestructurado y no como un todo en donde se dan relaciones múltiples o como lo señala Perafán (2013) como un conjunto de ideas integradas que se sustentan en la construcción de unas nociones o categorías específicas

Por otro lado, Bolívar (2005) desde su trabajo de investigación sobre el conocimiento de la enseñanza y de los profesores menciona que tras la crisis del positivismo y de la modernidad, han surgido metodologías alternativas de las cuales se ha pasado de la necesidad de un conocimiento para la enseñanza a reconocer un estatuto propio del conocimiento del profesor.

Por su parte, el aporte fundamental de Porlán y Rivero (1997) se centra en las reflexiones sobre las diferentes concepciones de enseñanza que tienen los profesores. Estos autores reconocen que existe una mejor comprensión del conocimiento profesional docente investigando acerca de los procesos de pensamiento y las diferentes concepciones sobre currículo y didáctica que tienen los docentes. Entre los planteamientos de Porlán y Rivero (1997), se hace manifiesto el conocimiento profesional dominante, en el que se exponen cuatro tipos de saberes: los saberes académicos, las teorías implícitas, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción.

Los saberes académicos hacen referencia a las concepciones que poseen los docentes respecto a los conocimientos propios, conceptos, teorías y aspectos relacionados con la disciplina que enseñan y las ciencias de la educación. Dichos saberes se encuentran en el plano de lo explícito y están relacionados con la pedagogía y la didáctica; además, son desarrollados de manera constante por los docentes desde el inicio de la formación profesional. No obstante lo anterior, es necesario resaltar que desarrollos posteriores han mostrado como, por el contrario, “los saberes académicos del profesor son construcciones epistemológicas propias que tienen como estatuto fundante la transposición didáctica y no las disciplinas” (Perafán, 2013, p. 91).

Las teorías implícitas son concepciones asociadas con las acciones y creencias de los profesores, además, son construidas de manera inconsciente y se convierten en creencias y pautas significativas en el actuar de los docentes, se estructuran desde pensamientos socio-constructivistas, en los cuales según Marrero (1993), se plantea la relación entre los conocimientos del profesor con la cultura y las teorías en su proceso de formación. Estas teorías son elaboraciones propias de los docentes sobre algunos dominios de su experiencia y constituyen un tipo de conocimiento nuevo e implícito que es soporte de las acciones de los profesores.

“...Las teorías implícitas tienen un papel importante en el funcionamiento cognitivo desempeñando el papel de modelos interpretativos de marcos de referencia a través de los cuales los profesores perciben, filtran y regulan la realidad de sus aulas. Los pensamientos, creencias y teorías que tienen los profesores sobre la enseñanza influyen en la forma en que estos se desempeñan profesionalmente” (Rodríguez. 1991, p. 136).

Los saberes basados en la experiencia son un tipo de conocimiento que depende de las vivencias personales de los docentes, es decir de las circunstancias y experiencias que cada sujeto haya tenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de conocimiento los docentes lo realizan de manera consciente y se vuelve cotidiano. Según Barnett y Hodson (2001), los saberes explícitos basados en la experiencia abordan aquellos conocimientos no académicos que reúnen las acciones, narraciones y creencias que el profesor pone de manifiesto en su quehacer.

Las rutinas y guiones de acción son conocimientos tácitos que tienen que ver con las acciones y decisiones que los docentes hacen espontáneamente en momentos determinados del proceso de enseñanza- aprendizaje y como lo menciona Chartier (2000) son saberes ordinarios, invisibles a los propios profesores, de carácter experiencial y que orientan la acción del docente. En este sentido, Yinger (1997) asume las rutinas como “uno de los principales productos de la planificación docente, son un conjunto de procedimientos establecidos tanto para el docente como para los alumnos, que facilita el control y la coordinación de secuencias específicas de conductas” (citado por Ballenilla, 2003, p. 9).

Los estudios mencionados representan un gran aporte para la línea investigativa, siendo muy significativos los de Porlán y Rivero (1997) y tras ellos sus discípulos, Ballenilla y Martínez (2003), que pretenden explicar más detalladamente los cuatro saberes que poseen los profesores, haciendo énfasis en el cómo desde la práctica, la pertinencia y la conciencia de poseer éstos saberes, los profesores pueden llegar a obtener un conocimiento denominado por Ballenilla (2003) como el conocimiento profesional deseable, creyendo que sin el acto mismo de la integración consciente de los cuatro saberes quedaría simplemente como el “conocimiento hegemónico”, que hace referencia

a los saberes que la mayoría de los profesores poseen, conocimiento que perdería valor en la medida en que se da de forma inconsciente y desordenada.

Ahora bien, el problema más evidente de los trabajos de estos autores es que notan la acción pedagógica y el conocimiento de los profesores como algo desestructurado y yuxtapuesto, referenciado por partes y no como un todo que se refleja en el orden discursivo del profesor, lleno de intencionalidad, dado desde la misma en los procesos de la enseñanza- aprendizaje, que busca desde un sujeto particular (profesor) formar diversidad de sujetos únicos y particulares, es así, que ese orden discursivo del profesor, cargado de intereses y de intención particular, deviene conocimiento y si se le sabe observar como un todo y no como algo desarticulado, se reconocerán elementos que integran estos cuatro saberes, los cuales podrían denominarse como nociones o categorías específicas.

Perafán (2013) hace énfasis en la equivocación que cometen Porlán y Rivero (1997) al presentar los cuatro saberes que manejan los profesores como desordenados y heteróclitos, considerando que, el discurso que el profesor construye va más allá del acto mismo de enseñar en la medida que se encuentra lleno de intencionalidad y a su vez es el resultado de su propio proceso de construcción como sujeto (punto de vista que reconoce el principio epistemológico en donde el conocimiento surge gracias a las motivaciones internas de las personas). Desde esta perspectiva, se reconoce entonces, que el conocimiento que el profesor posee no es de ninguna manera desestructurado y que todo aquello que realiza con la intención de enseñar unos saberes promueve a la existencia sujetos.

Conocimiento profesional docente, como sistema de ideas integradas y asociado a unas categorías particulares.

Los estudios acerca del conocimiento profesional de los profesores, han tomado una connotación desde un punto de vista epistemológico alternativo en los últimos años, esto ha permitido dar como resultado evidente que, el profesorado históricamente ha construido unos saberes únicos y específicos, como lo señala Perafán (2013) como un sistema de ideas integradas

y como un conocimiento profesional específico asociado a unas categorías particulares. Este planteamiento presupone una resignificación de los 4 saberes que de forma práctica han organizado Porlán y Rivero (1997), tras hacer un recuento de los trabajos y aportes investigativos que desde Shulman (1975) surgen.

Entender el conocimiento de los profesores como un sistema de ideas integradas, es el primer paso para dar cuenta de la construcción de conocimiento que hacen los docentes como sujetos que históricamente se han construido a sí mismos, cargados y direccionados desde la intencionalidad de la enseñanza; sin embargo, es desde el entendimiento del conocimiento del profesor como un conocimiento profesional específico asociado a unas categoría o nociones particulares, que se permite ver al profesor no solo en la construcción de los cuatros saberes categorizados por Porlán y Rivero (1997) como, saberes académicos, saberes basados en la experiencia, saberes explícitos y rutinas y guiones si no como participe histórico de la construcción de conocimiento.

El aporte por parte de Perafán (2004) frente a la mirada epistemológica con que se debe asumir el estudio del conocimiento de los profesores, permite decir que es necesario asumir de forma alternativa la categoría “transposición didáctica”, a fin de poder entender la profesión docente desde un aspecto académico. Con Shulman (1975), se abre el interés de asumir el conocimiento del profesor como aquel que él mismo construye –sobre todo si hablamos del Conocimiento Pedagógico de Contenido-, y desde allí las investigaciones frente a este tema han pasado desde una mera reflexión, hasta llegar a lo que autores tales como Marcelo (1992), Bolívar (1995), entre otros, han asumido como conocimiento didáctico de contenido. En cualquiera de estos trabajos de investigación, fueran cuales fueran las técnicas o instrumentos investigativos, se buscaba reconocer que el profesor es sujeto que posee conocimiento, y ver “cómo el profesor participa en el proceso de producción del conocimiento que enseña” (Perafán, 2013, p. 3). Ahora bien, el “pensamiento del profesor se entiende como una variable independiente que media la comprensión de la conducta docente” (Perafán, 2013, p. 4).

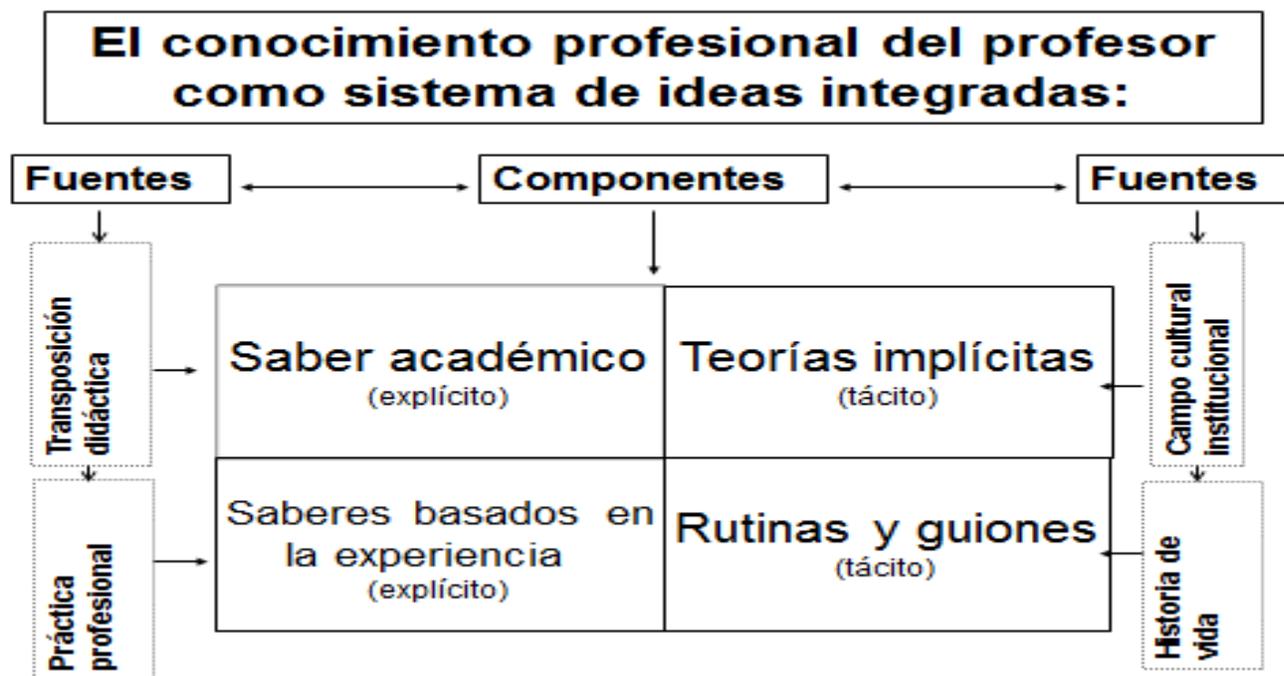
Toda acción debe entenderse como un acto mediado, entre la intencionalidad del sujeto y la acción misma, lo que de acuerdo con Perafán (2013) hace parte de la conciencia histórica del

docente, es así que se debe notar al profesor no como un sujeto heterónomo, sino como un sujeto que piensa, emite juicios y toma decisiones, es decir autónomo. Vale la pena aclarar, que el profesor posee contenidos de forma explícita e implícita los cuales hacen parte de un conjunto de creencias y concepciones que utiliza en el proceso de la enseñanza.

Ahora bien, Perafán (2013), señala que los profesores desde la práctica construyen conocimientos que podrían especificarse desde unas categorías o nociones particulares, en donde cada uno de estos saberes tienen origen epistemológico distinto, que al encontrarse bajo el discurso del profesor de forma conjunta y unificada desde unas categorías particulares permiten dar cuenta del conocimiento profesional específico del profesor. Es por esto que se puede validar el discurso del docente como parte del proceso de construcción de esos saberes que él mismo produce, en otras palabras, el discurso del profesor hace parte del proceso de construcción y producción de conocimiento y no se le puede entender como algo aislado.

En el acto de enseñar, el profesor emite un discurso cargado de intencionalidad, en el cual puede notarse dos formas de conocimiento, uno de carácter explícito y otro implícito y desde estos se puede entender que el profesor es un sujeto que construye saberes desde la práctica y desde las categorías que enseña, integrándose de manera específica a través de dichas construcciones, entonces los cuatro saberes que se creían deshilvanados y desestructurados según Porlán y Rivero (1997), ya no se entienden de esta manera, sino como un todo constitutivo.

Perafán (2004), parte de la síntesis del conocimiento de Porlán y Rivero (1997), plantea la categoría de conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas que asocia los cuatro saberes: los académicos, los basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas. Es por esto que para entender esta categorización como ideas integradas, señala que es pertinente explicar el estatuto epistemológico fundante del cual proviene cada saber.



Grafica 1. Tomada del libro: La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. (Perafán, 2004, p. 65)

Los saberes académicos.

Estos saberes se encuentran categorizados como parte de los saberes explícitos que maneja el profesor, en ese sentido se consideran conscientes y racionales, sin embargo como lo menciona Perafán (2013) su origen epistemológico no es necesariamente la razón; surgen desde la comprensión que los docentes realizan de los saberes dados desde las disciplinas aunque son epistemológicamente diferentes a éstos, puesto que tienen como estatuto epistemológico fundante la transposición didáctica, además, están cargados de la intencionalidad que el profesor como sujeto histórico produce en el proceso de la enseñanza.

“...saber académico del profesor, ya que este último responde a un complejo epistémico que integra tanto la intencionalidad de la enseñanza como eje estructurador, como la lógica del co-nacimiento de la subjetividad y el conocimiento, la estructura básica que explica la emergencia de lo didáctico, la noción de obstáculo epistemológico y, por último, la superación del miedo parricidio. La integración de cada uno de estos

aspectos constituye la noción de transposición didáctica y sólo esa integración explica la emergencia de los saberes académicos que mantiene el profesor”. (Perafán 2013, p. 10)

Saberes basados en la experiencia.

Estos saberes surgen de la reflexión que los docentes hacen de su práctica pedagógica, dependen del sentido y la intención que el profesor dispone para enseñar las categorías particulares construidas desde su particularidad, por tanto, no se puede entender únicamente desde el sentido práctico, si no desde las maneras en que el profesor ha construido históricamente las categorías que enseña desde la interpretación, la reflexión y la intención que hace como sujeto constructor de conocimiento. Es así como podría considerarse la práctica docente como el principio fundante de estos saberes, por lo que, como lo señala Perafán (2013), la práctica docente no requiere de razones para poder existir, es un saber que es racional por sí mismo.

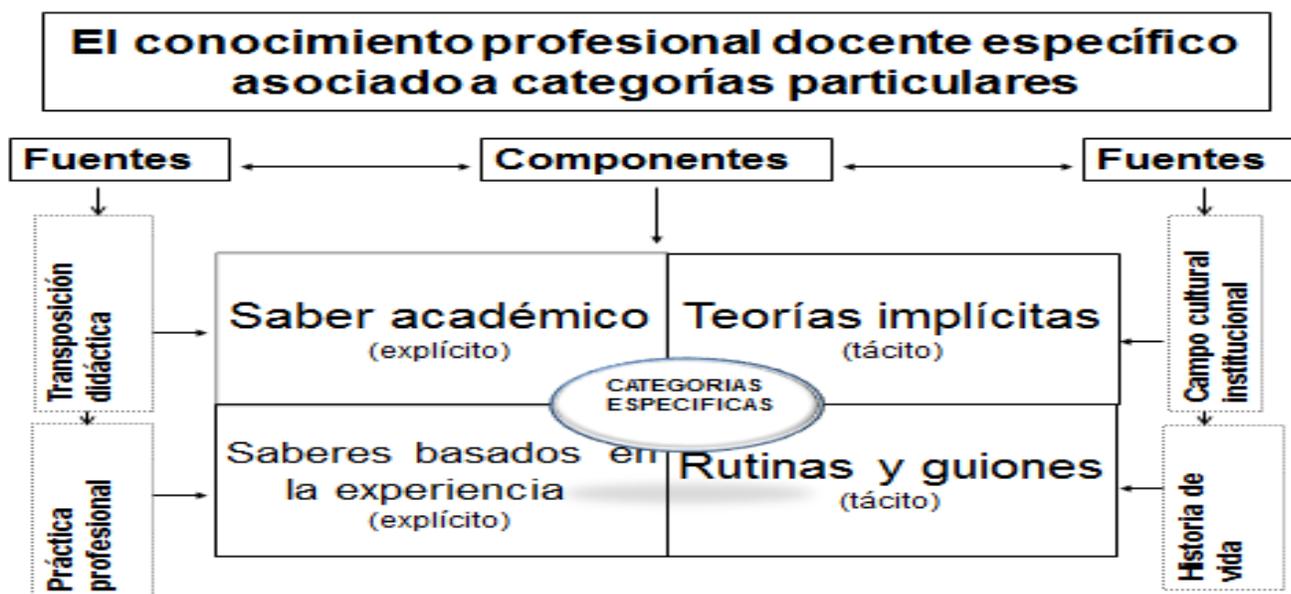
Los guiones y rutinas.

Estos saberes están impregnados de intencionalidad implícita, se desprenden desde la historia de vida del profesor, de su forma de ver y asumir la vida, de su cosmovisión. Se pueden explicar como todas esas formas esquemáticas que los profesores, tras su práctica profesional, han construido. Le permiten conocer, prever y mantener el orden dentro del aula en el acto de enseñar. Estos saberes se pueden observar desde la dinámica diaria, que gracias a la experiencia del profesor, llega a ser exitosa. Los guiones y rutinas pueden entenderse como actos inconscientes o implícitos, estos a su vez pueden entenderse desde dos puntos de vista, aquellos que no se evidencian en el discurso e inconscientemente se encuentran reprimidos y aquellos que aunque el docente pudiera verbalizarlos no lo hace por algunas posturas que asume desde las dinámicas de su cotidianidad; en cualquiera de los dos casos estos pueden hacerse explícitos por medio de la técnica de estimulación del recuerdo.

Teorías implícitas.

Son aquellas que aunque no se muestren de forma evidente, están presentes en la conciencia y el pensamiento del profesor, se pueden entender como estructuras de conocimiento que elabora el profesorado y cuyo principio es la subjetividad epistemológica. Se construyen desde la interpretación y comprensión de las teorías institucionales que toma como referencia el profesor, para llevar a cabo el acto de enseñar. El profesor parte de modelos institucionales, los cuales podría decirse que, hacen parte de una construcción colectiva institucional, "...Reconocer, entonces, la red institucional de sentidos (conscientes e inconscientes) como estatuto epistemológico fundante de las teorías implícitas que mantiene el profesorado, es reconocer al mismo tiempo que hay diversidad de fuentes a la base de la constitución de nuestra subjetividad y, en particular de nuestra subjetividad epistémica" (Perafán 2015, p. 28).

En síntesis, los cuatro saberes planteados anteriormente, son los que se le han reconocido al profesor en algunas investigaciones hechas desde posturas alternativas, las cuales permiten dar cuenta de los conocimientos que el docente ha construido desde un punto de vista más amplio e integrador, considerando que dichos saberes, tienen estatutos epistemológicos fundantes diferentes, los cuales a su vez constituyen al profesor como sujeto que logra evidenciar la particularidad y el origen de cada uno, por consiguiente no pueden entenderse como saberes aislados y distintos, sino como parte de un todo, lo que es posible en la medida en que el profesor, construye desde estos cuatro saberes, unas categorías particulares que se integran bajo el discurso del profesor tras su intencionalidad al enseñar; esas categorías dan cuenta del conocimiento que el profesor ha construido.



Grafica 2. Tomada de: “Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas” (Perafán, 2015, p. 30)

La grafica anterior permite evidenciar, que *el conocimiento profesional específico del profesor*, es más que la pedagogía, las formas prácticas o la didáctica, que es igual o más complejo que aquel que surge desde las disciplinas o desde cualquier otra profesión.

Los avances de la línea de investigación “conocimiento de los profesores” y sus aportes investigativos más recientes, han llevado a hablar de este conocimiento en relación a unas nociones o categoría específicas; Perafán (2014) profundiza acerca de este tema y explica que la forma de observar y dar cuenta de lo que el profesor ha construido como conocimiento profesional específico, debe asociarse a las categorías o nociones que éste ha construido y enseñado históricamente. Este autor, considera que los saberes académicos, las teorías implícitas, los saberes dados por la experiencia y los guiones y rutinas de acción, deben entenderse más allá de una red de ideas integradas. Plantea además, que esos cuatro saberes, presentes en el discurso del profesor, están cargados de intencionalidad gracias a los intereses propios del sujeto que enseña y desde la enseñanza misma, a su vez cada uno tiene un fundamento epistémico propio, lo que hace que sean construcciones de conocimiento único y distinto al dado por cualquier área o disciplina.

El discurso del profesor permite evidenciar los saberes únicos que éste posee, sin embargo cuando se logra asociar a las categorías o nociones que enseña, las cuales el sujeto profesor ha fundado, es que se consigue dar un entendimiento claro y completo acerca de la construcción de saberes que el profesor realiza gracias a su experiencia. Estos conocimientos notables y particulares a su vez se revelan en el momento en que el profesor enseña las nociones que históricamente ha construido.

Saberes académicos asociados a nociones particulares.

Los saberes académico asociados a nociones particulares, son entendidos por Perafán (2015) como construcciones propias que realizan los profesores de forma consciente y racional, los cuales se encuentran dotados de sentido propio y son planteados en el aula desde el interior y la particularidad del docente. En este tipo de saber se puede notar que las nociones que enseñan los profesores, son transformadas gracias a la comprensión, interpretación y reflexión que hacen los docentes de las mismas, llevándolas al aula de manera tal que dichas nociones pese a estar dotadas de conocimiento disciplinar, son creaciones particulares y pertenecen a un discurso personal cargado de intencionalidad, que permite a los estudiantes el entendimiento y la propia construcción de las categorías enseñadas.

Los saberes basados en la experiencia asociados a nociones particulares.

Los saberes basados en la experiencia asociados a nociones particulares, como lo expone Perafán (2015) están relacionados con la reflexión sobre la práctica, estos se encuentran actuados por la intencionalidad dada desde la enseñanza y desde los intereses que poseen los profesores como sujetos intencionados, es así, que desde esta relación el profesor actúa encaminado a enseñar

las nociones. Entonces, las formas de actuar y asumir el discurso en el aula por parte de los docentes están relacionadas con la producción de las nociones que enseñan y esto a su vez, se encuentra encaminado a promover el devenir de sujetos únicos y particulares. Por otra parte, las figuras discursivas con que el profesor emite su discurso (metáforas, símiles y ejemplos, entre otras), se encuentran direccionadas por una racionalidad práctica y conforman el sentido de las nociones que son enseñadas, es desde este aspecto que los principios de orden y actuación en el aula en el momento de enseñar hacen parte de estos saberes. Dado lo anterior, se entiende que los saberes basados en la experiencia refieren a las formas prácticas que el profesorado ha construido intencionalmente a fin de promover a sus estudiantes a la existencia, desde su propio ordenamiento y autorregulación gracias a una serie de actividades que el profesor orienta y direcciona en el momento de la enseñanza.

Teorías implícitas asociadas a nociones particulares.

Las teorías implícitas asociadas a saberes particulares pueden entenderse, según las orientaciones dadas por Perafán (2015) como esos conocimientos que de forma inconsciente y desde la comprensión, el profesor llega a construir, a la vez, se percibe que estos saberes se encuentran influenciados por el campo cultural institucional y que las figuras lingüísticas con las que los profesores cimientan su discurso, están encaminadas a favorecer la construcción de las nociones que enseñan, estas además, están direccionadas por una serie de posturas o planteamientos que los profesores poseen de forma implícita, es así que, las figuras se encuentran relacionadas con el sentido mismo que el profesor le ha otorgado a las categorías, sentido que a su vez surge de las interacciones y experiencias dadas desde el campo cultural institucional en el cual se ha formado y el campo cultural escolar en el cual labora, por tanto, se puede decir que responden a la realidad que cada profesor concibe desde lo que las vivencias y contextos institucionales han hecho de él como sujeto, puesto que es desde la comprensión de estos, que los profesores construyen y emiten un discurso en el momento de enseñar las nociones.

Guiones y rutinas asociados a nociones particulares.

Explica Perafán (2015) que estos saberes están relacionados con las estructuras y formas de pensamiento que el profesor asume gracias a la experiencia y a la cotidianidad de sí mismo y la de sus estudiantes, estos conocimientos hacen referencia a las maneras de pensar y asumir la realidad en el aula que poseen los docentes, las cuales a su vez surgen desde la intuición y formas de asumir la propia realidad como sujetos y su relación en el momento de enseñar las nociones; estas maneras de actuar se evidencian de forma implícita durante el discurso del profesor, algunos aspectos verbalizados de forma inconsciente y otros totalmente reprimidos o que simplemente no logran verbalizarse en el momento. Estas formas de asumir la realidad en el aula, permiten construir las nociones que enseñan y éstas responde de forma inconsciente a las maneras de expresar y ver el mundo por parte de los profesores, las cuales se intuye son heredadas desde la historia de vida y realidad histórica.

Es desde este entendimiento que los guiones y rutinas se pueden concebir como, las formas intuitivas e inconscientes en que los profesores logran mantener el orden y resolver aspectos particulares que en el momento de enseñar surgen en el aula. Estos saberes obedecen a los intereses particulares que tienen los profesores como sujetos resultados de una historia de vida, lo que también hace parte de su experiencia. Es así, que los guiones y rutinas están relacionados con las maneras en que los profesores perciben y sienten al mundo como sujetos históricamente contruidos y en función de sus estudiantes sujetos en construcción.

Capítulo II.

Metodología

Algunas reflexiones epistemológicas

Antes de empezar específicamente el tema sobre metodología es importante esclarecer los fundamentos epistemológicos que se asumieron como referentes, con el fin de construir claramente la postura desde la cual se abordó este trabajo investigativo.

Históricamente, puede notarse que un objeto de investigación logra ser entendido desde diversos paradigmas epistemológicos según la intencionalidad y el sentido que se le atribuya. El primero y quizá el más aceptado (hegemónicamente hablando) es aquel en el cual se considera que el sujeto conoce aquello que está dado en la realidad, como si esta existiera independiente del sujeto. En otras palabras, se dice que el sujeto conoce si construye imágenes de esa realidad, copias fieles de los objetos, y en ese sentido, el objeto se establece como el principio fundante del acto de conocer. El segundo, asume una postura no tan radical en la que se le atribuye al sujeto la capacidad de idear y construir; sin embargo, en dicho planteamiento el sujeto es tan solo constructor de algunas ideas o modelos que contrasta luego con la realidad, concibiendo como conocimiento y verdad aquello que resulta idéntico o semejante a la realidad misma, entonces, desde esta posición se le considera al objeto como totalmente independiente al sujeto, y el objeto mismo sería la realidad. Ahora bien, desde una tercera episteme se considera que el sujeto es efectivamente quien construye el conocimiento y quien lo determina: Así, este conocimiento antes que existir en los objetos, en la naturaleza es el producto del sujeto, en tanto es este último quien desde el proceso de construcción de sí mismo, crea los diferentes tipos de conocimiento. Con respecto a lo anterior y bajo esa mirada alternativa, en donde la realidad es una construcción del sujeto, mediada por la cultura y las condiciones antropológicas y sociales del mismo, es que se asume el presente trabajo investigativo.

En ese orden de ideas, se entiende el conocimiento como aquello que surge desde lo más profundo del sujeto, algo que puede describirse bajo el principio de deseo, pulsión o fuerza interna que el hombre posee, en otras palabras lo que nace desde la intencionalidad; dado lo anterior, podría entenderse que la realidad no existe en sí misma, sino que es el sujeto quien la construye y que lo único verdadero es que existe un proceso complejo de pensamiento por medio del cual se construye el conocimiento. En este contexto, y dado que el profesor debe ser comprendido necesariamente como sujeto, se debe reconocer al docente un conocimiento profesional específico, como resultado de construcciones individuales y colectivas realizadas desde procesos auténticos y complejos de pensamiento, gracias a la práctica pedagógica. Desde esta mirada, se puede afirmar que el hombre o sujeto profesor cuando construye conocimiento, no se encuentra frente a la naturaleza o a los objetos en sí, sino que está delante de sí mismo. Para poder validar el discurso que produce el profesor y además rescatarlo como sujeto constructor de conocimiento, debe ser ideado como aquel que desde su proceso histórico de formación y desde su propia subjetividad, interpreta la realidad, la define y la construye.

Hablar del conocimiento fundante de la profesión docente pasa por referenciar un proceso histórico en el cual emergen diversas profesiones, entre otras, la ya mencionada. Siendo así, se hace necesario afirmar que el profesor deviene en dicho proceso en la medida en que su conocimiento o saber constitutivo no es aquel que está dado desde la didáctica, ni desde las disciplinas, ni aquel que aportan ciencias como la psicología, sino que es un conocimiento propio el cual se produce desde la intencionalidad misma del sujeto y de la enseñanza; es desde el discurso y desde las formas como se produce, que se puede observar el conocimiento que ha construido el profesor a la par con los procesos de sujetación y desujetación del ser.

El discurso del profesor en el acto de enseñar, es el que da cuenta de la subjetividad e intencionalidad del profesor. Así, su capacidad para tomar decisiones desde estos ámbitos, es la que, reflejada en el discurso, permite evidenciar que el profesor es quien ha construido su propio conocimiento y que éste a su vez no podría ser construido ni dado desde ninguna otra profesión o disciplina. Ahora bien, la forma como se observa y asume ese discurso, es la que permite dar cuenta

de los conocimientos específicos del profesor, los cuales están constituidos a su vez por unos saberes heredados desde unos fundamentos epistemológicos propios del profesor.

Como lo expone Perafán (2004), el conocimiento del profesor está constituido por cuatro tipos de saberes: el saber académico; las teorías implícitas; los saberes basados en la experiencia y los guiones y las rutinas de acción, cada uno de los cuales posee su propio estatuto epistemológico fundante que determina la comprensión del conocimiento del profesor desde dos categorías pertinentes. En primer lugar, se denota al conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas integradas que reconoce al docente como un sujeto complejo y polifónico de su propio saber y en segundo lugar se hace referencia a la comprensión del conocimiento profesional específico docente asociado a categorías particulares como eje articulador que estructura el discurso de los profesores en la enseñanza y permite notar la particularidad de éstos.

Enfoque e instrumentos metodológicos

En relación con los presupuestos epistemológicos planteados, es pertinente afirmar la relevancia de éste trabajo investigativo acerca del conocimiento profesional docente en el que se develaron las construcciones, individuales y colectivas, de los profesores en torno a los saberes mencionados anteriormente. Desde ésta perspectiva se le atribuye entonces a la presente investigación, un carácter social con enfoque de tipo cualitativo- interpretativo el cual permite evidenciar en gran medida el conocimiento que ha construido el profesor de primaria en relación con la categoría de ciudadanía. El método que se utilizó se basa en estudio de caso múltiple, referido, al conocimiento profesional específico docente del profesorado de primaria asociado a la categoría de ciudadanía.

Caracterización del caso.

En primer lugar, es necesario plantear algunos aspectos de orden general que orientaron la caracterización del caso. En efecto, como afirma Stake “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver que es, que hace”. (Stake, 1999, p. 20). En particular, en esta investigación, lo que se pretendía era estudiar la complejidad y particularidad del caso con el fin último de comprender y conocer el sentido que los profesores mencionados le han atribuido a la noción de ciudadanía, para de esta manera hacer notar que el profesorado construye saberes. En ese sentido, “vamos a usar la letra griega Θ (theta mayúscula) para representar el caso particular y teniendo siempre presente que Θ tiene unos límites y unas partes constituyentes”. (Stake, 1999, p. 16). Θ (theta mayúscula) es un “sistema integrado”. Y se empleará θ (theta minúscula) para reseñar los temas particulares que permiten el avance del problema de investigación.

En segunda instancia, se hace referencia, en este apartado, a los componentes específicos que delimitan y presentan de manera más específica el caso estudiado. Así, este estudio de caso múltiple, se llevó a cabo con dos docentes de primaria, una de ellas perteneciente al colegio “El Salitre- Suba” ubicado en la localidad 11 de Bogotá y la otra profesora, integrante del colegio “José Francisco Socarras I.E.D”, el cual se encuentra ubicado en la localidad 7 (Bosa), cada docente cuenta con 10 años o más de experticia. La experticia es el criterio central en la selección de los profesores y en la configuración del caso, toda vez que la tradición investigativa en la que se encuadra este proyecto manifiesta cómo es en los profesores expertos donde se ha identificado un tipo de conocimiento particular diferenciable del conocimiento base disciplinar y del conocimiento pedagógico o didáctico. Al mismo tiempo, dicha tradición asocia el éxito de los profesores a dicho conocimiento experto. A modo de contextualización, a continuación se presenta en un cuadro una caracterización un poco más detallada de las instituciones en las cuales laboran los profesores que participaron del caso.

CARACTERIZACION DE LOS COLEGIOS				
Nombre de la institución educativa, localidad y dirección	P.E.I	Misión	Visión	Generalidades
<p>Colegio Salitre-Suba</p> <p>Localidad: Suba</p> <p>Sede A:</p> <p>Sede B:</p> <p>Sede C:</p>	<p>Construyendo ambientes educativos de calidad con mentalidad empresarial</p>	<p>Somos una institución educativa oficial comprometida con el desarrollo de las dimensiones del ser humano, que potencia el espíritu emprendedor en el ámbito eco turístico, a través de la pedagogía dialogante para responder a las necesidades del contexto local, nacional e internacional</p>	<p>En el año 2016 seremos la institución educativa líder en el desarrollo de seres humanos con espíritu emprendedor en el ámbito eco turístico para comprender y transformar responsablemente su realidad.</p>	<p>Éste es un establecimiento educativo de carácter público, fundado en el año de 1991, aprobado oficialmente mediante resolución para modalidad académica en 1999 bachillerato de 6° a 11°. A partir del año 2003 el colegio es integrado con la Escuela San Carlos y sus niveles de educación preescolar y básica primaria.</p> <p>Actualmente el colegio funciona con tres sedes: la sede B en la que funcionan los grados de preescolar a 2°. La sede A, .los grados de 3° a 5° y la sede C en la que se encuentran los grados de 6° a 11°</p>
<p>Colegio José Francisco Socarràs</p>	<p>Educación para la convivencia y como orientación al</p>			<p>Éste colegio está categorizado como mega colegio con cerca de 3600 estudiantes aproximadamente. Se creó dentro de los marcos de las políticas educativas donde se buscaba instaurar colegios para la excelencia con espacios y aulas especializadas. Los proyectos</p>

	proyecto de vida.			<p>institucionales están liderados principalmente por las áreas de ciencias (PRAE), español (PILEO) y Ciencias Sociales con el proyecto de gobierno escolar y apoyo al proyecto de convivencia y ciudadanía de la S.E.D.</p> <p>La institución es reconocida bajo el nombre de colegio José Francisco Socarras desde el año 2008, puesto que antes pertenecía al colegio Villas del progreso, sin embargo y pese a que los direccionamientos se han ido modificando año tras año, los ejes transversales de la institución siempre han contemplado la parte convivencial como un aspecto fundamental para las mejoras año a año y tras esto el fortalecimiento de aspectos como la ciudadanía.</p>
--	-------------------	--	--	--

Partiendo de los objetivos y las intenciones del proyecto liderado por el área de Ciencias Sociales en las dos instituciones, es que se puede entender que, una de las prioridades de trabajo del área es trabajar la noción de ciudadanía, tanto así que en el plan operativo anual de estos colegios, se ven priorizados como tema de trabajo y aspecto a fortalecer de manera permanente. El tema de la convivencia ciudadana, es el eje que desde las instituciones y desde las políticas distritales en sus planes de desarrollo y gobierno, orienta los planes de trabajo del área y desde allí, hace algunos años en el plan de estudios esta noción “ciudadanía” se evidencia como una de las temáticas fundamentales de trabajo. En este sentido, se puede afirmar que el estudio del conocimiento profesional específico de dos profesores de primaria asociado a la noción de ciudadanía, constituye un estudio de caso múltiple de la mayor pertinencia y relevancia para la escuela.

Herramientas metodológicas.

De entrada hay que hacer notar, que se realizaron observaciones y registros en audio y video de las clases de los profesores, en las cuales se expresó abiertamente la intencionalidad clara de enseñar la noción de ciudadanía. Herramientas metodológicas como la observación participante y su respectivo protocolo, la técnica de estimulación del recuerdo y el analytical scheme fueron utilizados para dar cuenta del conocimiento del profesor como un sistema de ideas integrado y asociado a la categoría de ciudadanía.

Observación participante

Si se entiende desde el punto de vista etnográfico y bajo los preceptos o cánones hegemónicos aceptados desde metodologías para las investigaciones de carácter social y cualitativo, no es apropiado decir que en este trabajo investigativo se asume la observación participante propiamente dicha, es decir un tipo de observación en la cual el sujeto investigador asume actividades propias de la persona o grupo con el que se está llevando a cabo la investigación;

por el contrario, la intención es reconocer la observación participante como aquella en la cual, por definición y por principio, toda observación involucra al sujeto que investiga desde su interpretación, comprensión, reflexión y construcción de conocimientos desde el evento, situación u objeto que observa.

Esta herramienta metodológica para el presente estudio investigativo en particular, permitió a los investigadores, observar los acontecimientos y hechos significativos, que se sucedieron en el aula de clase cuando el docente de primaria, que es igualmente un sujeto intencional, se encontraba enseñando la noción de ciudadanía. Este tipo de observación, es soporte en la recogida de datos en relación con los pensamientos y juicios que los profesores tienen sobre su práctica. En últimas es concebida como participante, en la medida que el investigador y el docente, al estar inmersos en las clases observadas y pese a que el primero no se inmiscuye en la labor que el docente observado realiza, es capaz, mediante la comprensión e interpretación de las interacciones significativas que ocurren dentro del aula, de transformar desde la subjetividad que lo caracteriza, el objeto de investigación y replantearlo como una construcción propia. Este tipo de observación se llevó a cabo a partir de la aplicación de un protocolo de observación el cual se explicará en el siguiente punto.

Protocolo de observación

En el presente trabajo de investigación se aplicó un protocolo de observación construido y validado por Perafán (2011, 2015) (ver anexo 1), que siendo, en palabras del autor, uno de los instrumentos investigativos esenciales permite la recolección de información de forma particular, organizada y acertada, además sirve como guía en la apropiación de los elementos que forman parte de la temática central en este proyecto: el conocimiento profesional específico docente como un sistema de ideas integradas y asociado a la categoría de ciudadanía. Para explicar este instrumento de investigación se tomarán como referencia los textos citados anteriormente. Así, por ejemplo, se puede afirmar que dicho protocolo de observación es pertinente y acorde a la metodología de estudio de caso, lo cual se evidencia desde los siguientes aspectos:

1. Centra la mirada del investigador en los indicios relacionados con la categoría de ciudadanía; es decir, permite observar las sesiones de clase desde las determinantes más significativas que componen la noción conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares.
2. Promueve las asociaciones entre los datos que se observan y la categoría trabajada en la investigación. En efecto, para el caso de esta investigación, el conjunto de argumentos que componen el protocolo permitió asociar diferentes episodios de las clases de las profesoras Jeannette y Angélica a los cuatro tipos de argumentos que hacen relación a los saberes: académico, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas, a la producción del sentido de la noción de ciudadanía.
3. Por último, permite, entonces, en el momento de clase, el registro de datos observados, los cuales el investigador intuye que se encuentran relacionados con la producción del sentido escolar de la categoría.

Por otro lado, dicha pertinencia se evidenció al permitir que el estudio de caso múltiple se nombrara con la siguiente nomenclatura: Θ (theta mayúscula) A y Θ (theta mayúscula) B. Θ (theta mayúscula) A corresponde al conocimiento profesional específico docente de Jeannette Albarracín Rátiva (con 23 años de experiencia) y Θ (theta mayúscula) B corresponde al conocimiento profesional específico docente de Angélica Wilches (con 20 años de experiencia) asociado a la categoría de ciudadanía siendo maestras de primaria de los colegios: El Salitre - Suba y José Francisco Socarras I.E.D respectivamente.

Para facilitar la comprensión, interpretación, registro y análisis de los datos arrojados por el protocolo de observación, es apropiado explicar que, siguiendo la nomenclatura ya mencionada, que Θ (theta mayúscula) hace referencia al conocimiento profesional específico del profesor asociado a la categoría escolar de ciudadanía, y que para efectos de esta investigación se le asigna a Θ (theta mayúscula) la integración de 4 saberes específicos, los cuales corresponden a Y1 saber académico, Y2 saberes de la experiencia, Y3 teorías implícitas y Y4 rutinas y guiones; de tal manera, estos cuatro saberes representan el conocimiento profesional específico del profesor como una red de ideas integradas.

Se trabaja entonces, el conocimiento profesional específico del profesor no sólo como una red de ideas integradas sino además, asociado a la categoría de ciudadanía y para tal efecto se tuvo en cuenta la letra θ (theta minúscula) que representa la tematización del caso; es decir, los saberes constitutivos del conocimiento profesional docente específico asociados cada uno a la producción del sentido de la noción escolar de ciudadanía. Así, $\theta 1$ referencia los saberes académicos del profesor asociados a la categoría ciudadanía, $\theta 2$ los saberes de la experiencia del profesor asociados a la categoría ciudadanía, $\theta 3$ teorías implícitas del profesor asociado a la categoría ciudadanía y $\theta 4$ rutinas y guiones del profesor asociados a la categoría ciudadanía. De la explicación anterior, se desprende que θ (theta minúscula) da cuenta de las relaciones posibles entre un saber particular con una noción o categoría específica. Como las clases de las docentes fueron registradas en audio y video, las grabaciones debieron ser subdivididas en episodios que contuvieran la expresión de las profesoras en cada uno de los saberes asociados a la categoría de ciudadanía.

Lo anterior, se encuentra expresado en el protocolo propuesto por Perafán (2011, 2015) de la siguiente manera:

“Dado lo anterior, podemos establecer que un episodio cualquiera (E_{pn}), está incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (θ_n) si y solo si (\leftrightarrow) dicho tema pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes identificados como integrados al Conocimiento Profesional Docente (Y_n) y ese saber (Y_n) pertenece (\in) o está integrado al Conocimiento Profesional Docente Especifico del profesorado -de un área cualquiera-, asociado a una categoría particular (C_{tp}). (ΘA)” (Perafán, 2015, p. 98).

De ésta manera, después de ser registrada la información, podría obtenerse el siguiente tipo de argumento:

“ARG1: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in (\Theta A)$ ” (Perafán, 2015, p. 98)

Cabe aclarar, que el protocolo de observación da cuenta de 4 tipos de relaciones posibles, cuyos marcos de referencia son en su orden respectivo el conocimiento profesional específico del profesor como sistema de ideas integradas y el conocimiento profesional específico del profesor asociado a categorías particulares; los cuales surgen de entender que el conocimiento del profesor posee unas determinantes que lo constituyen, siendo la primera, la integración de los cuatros saberes de la cual surge el anterior argumento 1. Ahora, de este primer argumento se desprenden otros cuatro (Ver anexo 2), los cuales se pueden esclarecer en el momento de la interpretación de los datos arrojados por el protocolo de observación (ver anexo 1).

En el momento de hacer el registro de datos de las clases y de los episodios que se asocian a la noción de ciudadanía, de acuerdo al protocolo de observación, el propósito fue evidenciar con claridad y de forma organizada las relaciones existentes entre los saberes específicos del profesor y la asociación de ellos con la producción del sentido posible de la categoría o noción específica que se enseña. Los datos en cuestión son tratados como episodios, a los cuales se los define generalmente como las “unidades mínimas de sentido, transcritas e identificables”; dichas unidades solo pueden ser observadas en el discurso del profesor en el acto de enseñar a partir de la interpretación, análisis y subdivisión del discurso mismo. Gracias a ese procedimiento de identificación de episodios in situ, se pueden intuir de primera mano algunas relaciones posibles con los saberes específicos mencionados, los cuales permiten dar cuenta y explicar Θ theta mayúscula (conocimiento profesional específico del profesor).

Registros de audio y video

En las investigaciones de carácter cualitativo como esta, el uso de instrumentos para la recolección de datos tales como audio y video, resultan más que apropiados para la rigurosidad que se pretende alcanzar, en la medida que poseen la gran ventaja de ser fuente directa de datos, se hacen perdurables en el tiempo y confiables a la hora de necesitar acceder a estos en algún momento particular durante el proceso de interpretación, organización y análisis de datos.

En el presente trabajo investigativo, se recolectan datos por medio de la grabación de video durante 3 clases en las cuales las dos (2) docentes enseñan la noción de ciudadanía, este instrumento permitió obtener datos visibles y concretos del discurso del profesor en el acto de enseñar, el cual solo debe ser observado como un todo y este a su vez entendido como una construcción cargada de intencionalidad; una intencionalidad que está mediada desde la enseñanza y desde el proceso de construcción del sujeto profesor como sujeto epistémico; entendiéndose el proceso de la enseñanza como aquel en el cual se forman sujetos únicos y particulares “el proceso de formación de la subjetividad”.

Las grabaciones de audio se desarrollan simultáneamente a las grabaciones de video, y son de igual importancia en la medida en que estas, en momentos en que los profesores emiten juicios, apreciaciones, reflexiones o expresiones verbales en baja voz, o direccionadas a un estudiante específico y a manera de comentario o apreciación individual, el discurso del profesor por la tonalidad del mismo, podría escaparse a la grabación de video por la distancia entre la cámara y el profesor, entonces, el audio con micrófono de solapa capta con precisión estas apreciaciones igual o más importantes en la medida que están direccionadas a sujetos, promoviendo de esta forma la particularidad de los estudiantes. Además, estas grabaciones son fundamentales a la hora de contrastar datos en el momento de su transcripción, los cuales son arrojados por el video y el protocolo de observación; lo que hace corroborable y mayormente comprensible el discurso del profesor en el momento de enseñar la noción de ciudadanía.

Técnica de estimulación del recuerdo

El objetivo principal de este método introspectivo, es provocar en las docentes participantes de ésta investigación, el recuerdo de las ideas y pensamientos que experimentaron en el momento de hacer su discurso en relación con la categoría planteada (ciudadanía). Con respecto a ésta técnica, cabe aclarar que, de los registros de audio y video realizados en las clases seleccionados para evidenciar el conocimiento profesional específico docente como sistema de ideas integradas

y asociado a la categoría de ciudadanía, se escogieron unos episodios especiales para mostrárselos a las profesoras observadas, los cuales, se asume, provocaron la estimulación del recuerdo. Posteriormente las docentes pudieron contar aquello que pensaban mientras llevaban a cabo su discurso, lo cual permitió identificar evidencias relacionadas con las formas como los saberes que constituyen a las profesoras intervienen en la construcción de la categoría seleccionada en el presente trabajo investigativo.

Cabe resaltar que al demarcar los saberes del profesor en explícitos e implícitos, la técnica de estimulación del recuerdo se aplica, para los del orden de la consciencia -es decir los académicos y los de la experiencia que han sido reconocidos de manera directa o indirecta por el profesor observado-, con el fin de ampliar o explicitar elementos o supuestos conscientes que no han sido verbalizados. Los del orden del inconsciente; los saberes implícitos y los guiones y rutinas requieren de la técnica de estimulación del recuerdo para identificar en algunos episodios aquello que no hace parte de la consciencia del profesor. Algunos episodios manifestaron un sentido oculto de carácter tácito en el que se requirió lo que se denomina: “leer entre líneas” y en otros en donde hay un sentido manifiesto se requirió utilizar el “método de asociación libre” que es la técnica esencial del psicoanálisis la cual contribuye a que en el profesor emerjan las representaciones inconscientes de su quehacer, ya que puede expresar con libertad y sin restricciones sus pensamientos e ideas.

El Analytical Scheme

En el presente proyecto de investigación, se precisa el esquema analítico como un instrumento que se utilizó para facilitar el análisis, la comprensión y la interpretación de los datos que arrojaron el protocolo de observación, las técnicas de audio y video, y la técnica de estimulación del recuerdo.

La connotación que la palabra esquema refiere para el desarrollo de este trabajo investigativo al hecho de que por medio de unas representaciones simbólicas se lleva a cabo de manera accesible la construcción y lectura de los datos recolectados, lo anterior permitió, efectivamente, construir una imagen global pero a la vez detallada del tema a tratar, agilizando de esta forma el análisis lógico del asunto en cuestión. “El análisis entendido como la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos”. (Lopera y otros 2010, p. 1)

Se utiliza el análisis con el fin de acceder y entender el conocimiento que las docentes sujetos-objeto de esta investigación tienen en relación a los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas de acción, lo cual se encuentra en relación con la categoría conocimiento profesional específico docente como un sistema de saberes integrados y asociados a la noción de ciudadanía.

Perafán (2004), apoyándose básicamente en los autores Mumby (1973) y Russell (1976) quienes destacan el analytical scheme como una herramienta en forma de símbolos y algoritmos, que permiten la simplificación de datos arrojados por algunos instrumentos utilizados en investigaciones de carácter social y organizados a manera de episodios, adecua esta técnica a su tema de investigación en su tesis doctoral “conocimiento profesional específico del profesor”; permitiéndole organizar los datos recolectados en la misma, de forma clara y pertinente. Ahora bien, para efectos de este proyecto investigativo se retoma el analytical scheme adecuado por Perafán (2004) con el objetivo de permitir la organización sistemática de los datos arrojados por los diferentes instrumentos utilizados; para explicar este instrumento se toma como referencia el texto de Perafán (2015). A continuación se hacen unas referencias generales a este instrumento, pero el mismo puede ser consultado a profundidad en el anexo3.

Aquí sólo se mencionan las determinantes que en el instrumento se señalan como las más relevantes y que fueron convertidas en una nomenclatura accesible, la cual dio paso a los 17 tipos de argumentos fundamentales que lo componen (ver anexo 2)

En el instrumento en cuestión, en primer lugar, se tiene en cuenta al momento del análisis, la intención que posee un profesor al enseñar una noción (IE). Los profesores a la hora de enseñar unas categorías específicas, se interpelan así mismos para devenir en sujetos de un determinado tipo de discurso de enseñanza, e interpelan a los estudiantes para que devengan igualmente sujetos de ese discurso. La idea central que suscita este hecho es que desde el acto de la enseñanza misma y a partir del discurso del profesor se puede observar el proceso mediante el cual se accede el devenir de sujetos dentro del aula mediado este fenómeno por la intencionalidad de la enseñanza. Esta intencionalidad de la enseñanza (IE) puede observarse de acuerdo a la direccionalidad que el profesor le da a su discurso. En otras palabras, la intencionalidad del sujeto profesor está cargada de intención explícita e implícita, la cual hay que identificar dentro de la acción discursiva del profesor en si misma (AIDM) “Acción Intencional Discursiva del Maestro”.

Esta (AIDM) siendo la segunda determinante constitutiva del conocimiento del profesor, se puede entender desde dos perspectivas: la primera que se denomina “Acción Intencional Discursiva del Maestro dirigida a Objetos” (AIDM→O) referida al esclarecimiento de “un supuesto orden de la naturaleza”, y la segunda (AIDM→S), “Acción Intencional Discursiva del Maestro dirigida a Sujetos”, que consiste en la interpelación de los estudiantes por parte de los docentes a fin de promoverlos a la existencia como únicos y particulares, o sea la subjetividad misma que se puede evidenciar y organizar en los cuatro saberes mencionados a lo largo del trabajo.

...“Así las cosas, para el análisis de la información debemos suponer que un Episodio cualquiera (E_p_n) está incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (θ_n) si y sólo si (\leftrightarrow) el saber Y_n (que pertenece a ese tema particular- θ_n -) aparece estructurado (pertenece, esta contenido) en una acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos (AIDM→S)” (Perafán, 2015, p. 119). De lo cual se puede obtener:

“ARG2: $E_p_n \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in \text{AIDM} \rightarrow \text{S}$ ” (Perafán, 2015, p. 119).

De este segundo argumento, se desprenden otros cuatro (ver anexo 2), que tienen como finalidad, ordenar y demarcar las transcripciones realizadas al determinar la intencionalidad que tiene el docente en el momento de la enseñanza

Por otra parte, cada uno de los saberes que compone el conocimiento profesional docente, posee un origen epistemológico fundante particularmente definido, lo cual se convierte en la tercera determinante constitutiva del conocimiento del profesor, pero a su vez cada uno constituye elementos del discurso del profesor. Es así que: el saber académico se funda en la transposición didáctica (Td), los saberes basados en la experiencia en la práctica profesional (Pp), las teorías implícitas en el campo cultural institucional (Cci) y los guiones y rutinas en la historia de vida (Hv).

“...Siendo así, un episodio cualquiera (Ep_n) se reconocerá incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro (θ_n) planteados como esclarecedores del caso, si y solo si (\leftrightarrow) el tema (θ_n) pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes (Y_n) y dicho saber a uno de los cuatro estatutos epistemológicos fundantes (Eef_n) descritos” (Perafán, 2015, p. 119). Se obtiene así el siguiente argumento:

“ARG3: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) Eef_n (Td Pp; Cci; Hv)” (Perafán 2015, p. 119)

Del anterior argumento se despliegan cuatro más con miras al análisis de los saberes que el profesor tiene en relación a los estatutos epistemológicos fundantes. (Ver anexo 2)

Dentro de los aspectos necesarios a interpretar y evaluar, se encuentra la relación entre los saberes (Y_n) y los estatutos epistemológicos fundantes de dichos saberes (Td, Pp, Cci, Hv), es importante hacer notar que, se realiza el análisis pertinente de dicha relación desde una teoría epistemológica del conocimiento del profesor como profesión y no como una epistemología de las disciplinas que enseña.

En tercer lugar, se analiza como aspecto relevante, el carácter explícito o implícito de los saberes del profesor relacionados al conocimiento específico que este posee, este aspecto es considerado la cuarta determinante constitutiva del conocimiento del profesor. Un saber puede considerarse explícito (sex) si en el discurso es evidente y el docente da cuenta de él de forma verbal. Ahora, un saber puede determinarse como implícito desde dos perspectivas: si el profesor no puede verbalizarlo, entonces este, estará en el inconsciente en cuanto impulsa o motiva la acción discursiva y se encuentra reprimido (simr), o cuando aunque no se verbalice, esto no es por represión sino por una postura o aspecto cultural, en las dinámicas de la cotidianidad (sim-r). Estos saberes se encuentran fuera de la conciencia del sujeto, pero pueden hacerse explícitos tras la reflexión desde el discurso, cuando se hacen conscientes estos saberes entran a la estructura consciente y se instituyen como complemento de los guiones y rutinas del profesor.

Se deben reconocer los saberes explícitos de orden “teórico” (Sext) y los saberes explícitos del orden “práctico” (Sexp), siendo estos los de carácter académico (Y1) y los basados en la experiencia (Y2) respectivamente, pero con diferentes estatutos epistemológicos fundantes. Así mismo, deben tenerse en cuenta los otros dos saberes que integran el conocimiento del profesor como de tipo implícito, estos son: las teorías implícitas (Y3), las cuales “constituyen un tipo de saber inconsciente por lo tanto no verbalizable con un nivel de estructuración en forma de teoría (Sinet) que ha interiorizado el profesor” (Perafán, 2014, p. 4) y los guiones y rutinas de acción (Y4) que son saberes implícitos reprimidos (Simr) o no reprimidos (Sim-r).

El argumento general que podría plantearse para analizar los episodios desde la condición explícita o implícita es:

“...Un episodio (Ep_n) está incluido (\subset) a un tema cualquiera (θ_n) de los cuatro que han sido definidos como esclarecedores del caso (Θ), si y solo si (\leftrightarrow) dicho tema (θ_n) pertenece (ϵ) a uno de los cuatro saberes (Y_n) que han sido reconocidos históricamente como integrados al Conocimiento Profesional Docente y si dicho saber (Y_n) está asociado o pertenece (ϵ) a una cualquiera de las condiciones consciente o inconsciente

propias de dichos saberes (C_n s). Las cuales como las hemos identificado son: Sext, Sexp, Sinet, Simr o Sim-r”: (Perafán, 2015, p. 122)

“ARG4: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset C_n$ s” (Perafán, 2015, p. 122)

Del anterior argumento se desprenden cinco más (ver anexo 2) que dan cuenta del análisis de los episodios desde la condición explícita o implícita del conocimiento del profesor.

Triangulación

La triangulación se utiliza en diferentes métodos de investigación como la posibilidad de organizar una variedad de datos, se puede explicar cómo la herramienta que permite hacer el análisis de la información recogida por varios instrumentos aplicados a un mismo objeto de estudio o tema de investigación. Esta “... se usa para asegurar que se toma una aproximación más comprensiva en la solución del problema de investigación” (Arias, 2000, p. 15). Bajo esta forma de explicar la triangulación, se puede decir que en el marco del presente trabajo investigativo, para garantizar una mayor comprensión y análisis de resultados, se llevaron al dialogo los datos obtenidos por la observación participante, las grabaciones de audio y video, y la técnica de estimulación del recuerdo respectivamente, esto con el fin de hallar aspectos comunes y datos con los cuales se pueda intuir y corroborar la tesis donde se entiende que los profesores poseen un conocimiento propio y este está asociado a las nociones que enseñan - para el caso, asociado a la noción de ciudadanía -en otras palabras, la triangulación permitió dar respuesta de forma mucho más completa y fiable al problema de investigación.

Capítulo III

Análisis e interpretación

La idea central que recorre este capítulo de análisis e interpretación de datos es que el profesor es capaz de producir un discurso intencional, impregnado de subjetividad propia, con el cual interpela a sus estudiantes promoviéndolos de ésta forma a la existencia como sujetos del discurso escolar. Así, el discurso del profesor –el cual, este último, desde su proceso de formación ha logrado interiorizar, transformar y crear (es decir, ha materializado como conocimiento propio, único y particular, a partir de su profesión y experiencia)- se convierte en el pretexto para que los estudiantes promuevan multiplicidad de sentidos y construyan de esta manera la noción de ciudadanía (en lo relacionado con este estudio de caso múltiple en particular).

Se van a presentar en este capítulo, indicios o evidencias acerca de cómo los saberes que fundan el conocimiento de las dos profesoras de primaria que participaron de esta investigación, intervienen en la construcción de la noción de ciudadanía; lo anterior en tanto que se trata de reconocer como lo exponen Porlán y Rivero (1998), que el conocimiento del profesor está relacionado con cada uno de los 4 saberes que lo constituyen. Simultáneamente, se asumen fundamentos epistemológicos y metodológicos para documentar como lo explica Perafán (2004), que los profesores son sujetos pensantes y reflexivos, los cuales desde sus prácticas profesionales, sus historias de vida, su relación con el contexto cultural institucional y, en general, en su relación con la cultura académica, construyen un conocimiento profesional propio.

Por otra parte, el análisis y la interpretación de la información, en la presente investigación, como lo señala Perafán (2015), parte del reconocimiento de que el orden discursivo del profesor está constituido de figuras literarias tales como: metáforas, símiles y ejemplos; figuras lingüísticas todas, que en el discurso se evidencian de forma práctica o teórica, así como implícita o explícita. Estos recursos literarios evidencian un tipo de reflexión particular, tanto consciente como inconsciente, que el profesor realiza permanentemente sobre el acto de enseñar, el cual se muestra

como una manera de ver y entender la realidad, así como de construir un conocimiento propio; es decir las dos profesoras que hicieron parte de esta investigación, evidenciaron que observan y recrean el mundo escolar desde su propio punto de vista, el cual tiene como fundamento epistémico los cuatro estatutos ya mencionados.

Como se ha mencionado ya en el capítulo de la metodología, tanto las figuras literarias que constituyen y dan sentido a los cuatro saberes, como el conocimiento profesional docente que resulta de la integración de los mismos, se evidencian a partir del análisis y la interpretación de los diferentes episodios en los que, desde un punto de vista metodológico y conceptual, se divide todo el orden discursivo de las profesoras independientemente de las fuentes. Siendo así, a continuación se presenta en primer lugar cada uno de los cuatro saberes que efectivamente se encontraron como integrados al conocimiento profesional docente específico de las profesoras de primaria, que participaron de la investigación en relación con la noción de ciudadanía que ellas enseñan. Por otra parte, el desarrollo de cada saber asociado a dicha noción se presenta a partir de la identificación y caracterización de las figuras literarias que lo componen y le dan sentido. Por último, se presentan evidencias de estas figuras y saberes relacionadas con los episodios a los que se ha hecho alusión. Una vez realizado este ejercicio se muestra cómo la integración de tales figuras y saberes componen el sentido general de lo que se entiende por el conocimiento profesional docente específico de las profesoras de primaria, por lo menos las que participaron de esta investigación, asociado a la noción de ciudadanía.

Los saberes académicos asociados a la noción de ciudadanía escolar

La idea central en lo que se refiere al saber académico de las dos profesoras analizadas en este estudio de caso múltiple asociado a la categoría de ciudadanía, es hacer notar que esta noción ha sido transformada desde la propia comprensión que las docentes hacen para poner a circular sentidos propios contruidos por ellas, de tal forma que los estudiantes las entiendan. Desde esta perspectiva, se concibe que la noción de ciudadanía que llevan al aula, aun estando cargada de un

tipo de conocimiento disciplinar, de ninguna manera le pertenece a otro autor más que a ellas mismas y que de igual forma, después de construirla de modo consciente y racional se encuentra dotada del sentido que le atribuyen desde lo personal. Es así, que en el discurso de las profesoras aparecen metáforas, símiles y ejemplos a través de los cuales interpelan a los estudiantes para que ellos mismos construyan la noción planteada.

El símil de la ciudadanía, como péndulo en el cual oscila el actuar de los sujetos entre los deberes y los derechos.

Se puede evidenciar tanto en el discurso de la profesora Angélica como en el de Jeannette, uno de los símiles intuidos durante la observación y en el desarrollo de las clases de cada una de las profesoras que, **la ciudadanía es entendida como péndulo en el cual oscila el actuar de los sujetos entre los derechos y los deberes.** Símil que pretende mostrar que en cualquier espacio en el que se encuentre una persona, sus actos, siempre fluctuarán y estarán mediados por aquello que se transcribe en forma de derecho y de deber.

Es notorio que en el discurso de la profesora Angélica se presenta de manera importante este símil con el que ella establece la noción, pretendiendo señalarles a los niños, todo lo que pueden ser y todo lo que tienen que hacer a fin de estar bien con los otros y consigo mismos, dicho en otras palabras, los derechos y deberes son entendidos como elementos de libertad y coacción de las personas dentro de una sociedad. Angélica en el Ep 24 Cl 2 muestra de forma escrita en el tablero que los derechos y deberes son los que hacen posible la ciudadanía,

Ep 24 Cl 2: "... entonces... chichhhh (levanta la mano)...todo esto (señala en el tablero lo que han escrito sobre derechos y deberes), todo esto nos permite a nosotros... bueno... todo esto nos permite a nosotros (borra el tablero y muestra gesto de pensar), ser. Estos derechos y deberes cuando nosotros los practicamos en la ciudad o cuando organizamos en un país como el en que estamos, tenemos algo que se llama ciudadanía".

En este y otros episodios, queda claro que desde el proceso de comprensión y construcción de la noción de ciudadanía escolar, la profesora logra presentar de forma explícita y desde una intencionalidad propia, que la ciudadanía debe entenderse como aquello que resulta de las formas en que actúan los sujetos, actuar que se encuentra mediado por la comprensión de los derechos y deberes que se tienen dentro de un lugar. Para reforzar lo anterior se tienen los siguientes episodios.

Ep 52 Cl 1: “En la otra parte...vamos a dividirla en dos pedacitos y vamos a escribir las cosas que ustedes podían hacer, tres cosas que ustedes podían hacer y tres cosas que debíamos hacer en el juego...”

Ep 7 Cl 2: “La profesora se dirige al tablero y escribe, derechos, se voltea y dice:

Nosotros, los niños, los adultos, los adolescentes, todas las personas tenemos unos derechos y tenemos unos deberes... (Baja la voz para llamar la atención)”

De similar manera la profesora Jeannette evidencia la noción de ciudadanía, durante la Cl 1, destacando la ayuda y el sentido de pertenencia que debe asumir una persona para ser un buen ciudadano. Dichos aspectos componen en parte la categoría a enseñar desde los deberes y permiten notar el símil expresado, dichos deberes, se encuentran relacionados de manera importante con la moral aunque si bien, la profesora no lo hace explícito en su discurso, se puede leer entre líneas que ésta juega un papel significativo como principio básico e interno que posiblemente la maestra conforma a partir de esas palabras nobles (ayuda y sentido de pertenencia) en unas normas que se constituyen en elementos imperativos que orientan el actuar de las personas en su ciudad y en las que se oscila según el criterio personal. Con esto, además, puede interpretarse que la profesora manifiesta una multiplicidad de sentidos respecto a la ciudadanía que han sido diseminados en el acto de enseñar la noción. Se puede encontrar entonces en los Ep 52 y 58 de la clase 1 lo siguiente:

Ep 52: “Nosotros, nosotros debemos ayudarle también a nuestro país... primero por qué nacimos aquí. ¿Cierto? Porque aquí nos hemos criado, porque aquí está nuestro papito y nuestra mamita, porqué aquí este país nos ha dado nuestro alimento, este país aquí hemos estado la mayor parte de nuestra vida”.

Ep 58: “Ser ciudadano es sentirse perteneciente a un lugar”.

Si bien, uno de los vertientes en las que enfatiza Jeannette son los deberes del ser humano, cabe mencionarse otro de los aspectos tendientes a componer la noción de ciudadanía referente a los derechos de las personas, entendidos desde una perspectiva relacionada con la expresión egoísta de los sujetos. Los derechos que la profesora evidencia durante la clase 2 se hacen relevantes en la medida que pueden pensarse desde el símil analizado, es así que la profesora realiza sus explicaciones con ejemplos que muestran el derecho a votar, a elegir, a la tutela, al gas, al agua, a la luz y a ser respetados, en éstos se puede notar que la exigencia de los derechos empieza desde el “yo” como una necesidad apremiante del ser humano; “yo tengo derecho a”, “yo debo ejercer mi derecho”, en esa medida, la profesora sabe implícitamente que los derechos son inherentes a la persona y se traducen en unas condiciones las cuales dan paso a una relación fluctuante entre el sujeto y la sociedad. Con el fin de sustentar las anteriores afirmaciones se encuentra en el Ep 16 de la Cl 1 y la TER S1, Ep 56 las siguientes afirmaciones:

Ep 16, Cl 1: “¡Qué es votación! Es ir allá, hacer lo que hicimos nosotros recuerdan cuando votamos, cuando Tatis fue a hacer su campaña y todo el mundo ese día votó todo el mundo a ver quién iba ganar! Si recuerdan? Eso mismo sucede dentro del país, en este caso dentro de nuestra ciudad”.

Ep 56 TER S1: “...muchas veces la gente no vota, yo no sé si les dije ahí y resulta que uno tiene que ejercer ese derecho, entonces, es como mostrarles a ellos que eso no es solamente allá (sube el brazo) y votar por votar, sino que eso tiene unas consecuencias...”

Así, el símil ciudadanía, como figura discursiva que compone y hace parte instituyente del orden discursivo del profesorado de primaria, compromete la estructuración y circulación de la noción a la cual alude, como una tensión edificante de la identidad referida a lo social entre los derechos y los deberes.

La metáfora de la web y los libros de texto un pretexto para construir y deconstruir la noción de ciudadanía entendida como pertenencia hacia algún lugar.

En los Episodios 39 y 40 de la TER S1, aplicada a la profesora Jeannette se encuentra lo siguiente:

EP 39 TER S1: “ Sí, sí!, cuando yo busqué ciudadanía, salió ahí en el computador, que aparte pues de lo que es ser ciudadano, hacía parte de eso el sentido de pertenencia que tenía hacia algún lugar, un arraigo hacía, sí?, yo no te podría decir ahorita como lo busqué, uno no encuentra el mismo resultado, pero si lo decía ahí, entonces dije bueno, esta es la forma como de relacionarlo y de que ellos entiendan a que voy o por donde es que los quiero llevar”.

EP 40 TER S1: “No!, no, ese fue de un libro que estaba manejando yo, que es un libro de valores que habla de ciudadanía, que me parece muy bonito porque de ahí saque la historia del niño de Holanda, de ahí saqué la historia y porque hay actividades que refuerzan ese tipo de cosas”

En el Ep 2, arrojado por la de TER S1 de la profesora Angélica se encuentra la siguiente afirmación:

Ep 2 TER S1: “Sí, sí. para trabajar ciudadanía, lo que yo hice fue mirar en internet ¿Qué era ciudadanía?, ¿cuál era el concepto de ciudadanía?, pero ese concepto de ciudadanía es como muy, ¿Cómo se dice eso?, como muy denso para explicárselo de esa manera a los chicos, entonces pues yo empecé a mirar, pues venga tengo que cuadrarle de tal manera que ellos empiecen a entender cuál es el camino que nosotros recorremos, de acciones para llegar a esa ciudadanía. ¿Cómo le hacemos para explicar ciudadanía desde lo que ellos viven, desde lo que trasegamos comúnmente?, entonces yo desde el concepto que yo conseguí, (bueno varios conceptos, porque hay muchos porque nadie se pone de acuerdo), entonces yo construí desde lo que era prioritario mirar: derechos y deberes de una persona con la ciudad...”.

Es así que, **la web y los libros de texto se convierten en pretextos para construir y deconstruir la noción de ciudadanía escolar como figura discursiva que moviliza el sentido de pertenencia hacia algún lugar como parte de la construcción de la identidad social.** Esta metáfora es intuitiva en el saber académico como elemento importante para las profesoras sujetos de esta investigación, que utilizan con el fin de consultar y tomar como punto de partida en la enseñanza de la categoría. No obstante, como se puede evidenciar en los diferentes episodios clasificados en este grupo, hay que aclarar que con la metáfora no se pretende decir que las docentes son transmisoras de todo aquello que han buscado por internet o consultado en los libros sino que precisamente evidencian cómo su relación con lugares supuestamente asociados con el depósito de los bienes culturales, no tiene otra dimensión que la de ser pre-textos, pues lo cierto es que los supuestos contenidos allí depositados han sido no solo transformados sino que se manifiestan como conocimiento propio que es enseñado a los estudiantes, ejemplo de esto puede verse en el Ep 69 de la Cl 1 de la profesora Jeannette al escribir ella la definición de ciudadanía consultada, ésta se connota como el pretexto para desarrollar la clase, pero no es el sentido total de la noción que la docente le atribuye a la misma. Cabe resaltar en este punto que la profesora toma la definición de un libro de valores, el cual dice ella “habla de ciudadanía” aspecto que menciona en el Ep 40 de la TER S1 referenciado anteriormente y que se hace relevante en la medida que la profesora destaca en ese mismo episodio que al verse escribiendo la definición, cae en cuenta de no haber dado la concepción tal cual como lo dice el libro sino como ella pretendía que la entendieran. En esa medida, podría pensarse que la definición escrita por la profesora, no ocupa un lugar tan importante en su discurso.

Ahora bien, también se puede evidenciar en la profesora Angélica que, una vez los estudiantes son cautivados a través del juego y después de dar ejemplos y reflexiones, la profesora siente que es el momento de abordar el tema desde los contenidos explícitos que conforman académicamente la noción, por esta razón, como se puede observar en el Ep 7 de la clase 2, ella, tras considerar que es el momento más adecuado para introducir a los niños en la noción de derecho y deber propiamente dichos, presenta de forma explícita los conceptos que aparentemente han sido sacados de lecturas consultadas en la web, sin embargo, desde su propia intencionalidad y forma particular de concebir la noción, logra seleccionar lo que considera adecuado para la edad,

para el contexto y para la realidad de sus estudiantes. Entonces, desde su propia interpretación e interiorización de las lecturas que hace, conceptúa de forma escrita la noción para los estudiantes, claro está, que para la maestra la ciudadanía abarca mucho más de lo que pudo consultar.

Ep 7 Cl 2: “La profesora se dirige al tablero y escribe, derechos; se voltea y dice: nosotros, los niños, los adultos, los adolescentes, todas las personas tenemos unos derechos y tenemos unos deberes, (baja la voz para llamar la atención)”

Todo lo anterior, corrobora la metáfora intuida en torno a la noción de ciudadanía y relacionada con el saber académico. Esta permite reconocer como parte importante del saber de las dos profesoras, un tipo de conocimiento disciplinar escolar que ha sido aportado por el profesorado para la comprensión de la formación del “ser” ciudadano, a la vez que se evidencia que este aporte no compone todo su conocimiento sino que es desarrollado en un proceso de transposición didáctica, entendida esta última por Perafán (2013) como uno de los estatutos epistemológicos fundantes del conocimiento profesional docente.

Los saberes basados en la experiencia asociados a la noción de ciudadanía escolar

Los saberes basados en la experiencia pueden concebirse como aquellos que están mediados por la reflexión sobre la práctica y la intencionalidad dada desde la enseñanza, es así, que desde esta relación el profesor actúa y ese actuar se da en función de las nociones que enseña, para este caso la categoría de ciudadanía. Es claro que durante el proceso de enseñanza se promueve el devenir de sujetos únicos y particulares, quienes a su vez le darán sentido a las nociones que los profesores enseñan dotadas de intencionalidad e interpretación propia y que desde su discurso expresa a través de metáforas, símiles o ejemplos, que de forma explícita o no, se entienden que “son dispositivos culturales ampliamente reflexionados por el profesor que contribuyen a la construcción de sentido particular de la noción” (Perafán. 2015, p. 32). Esta reflexión sobre la práctica docente tiene la particularidad de no ser un espacio de aplicación de

principios emanados de la investigación didáctica o pedagógica (o cualquier otra disciplina foránea al aula), sino de la comprensión según la cual hay un conocimiento o saber, y una reflexión, en la acción misma de enseñanza.

Entonces, los saberes basados en la experiencia, para la presente investigación, son los adquiridos desde la reflexión y comprensión de la noción de ciudadanía que se enseña, los cuales se encuentran como constituyentes de la práctica de enseñanza de los profesores expertos. Este tipo de saber se convierte en las formas prácticas con las cuales las profesoras contribuyen en la formación de los sujetos que están educando, quienes desde esta subjetividad crean y le dan sentido propio a la noción de ciudadanía escolar.

La metáfora del cuento y el juego como viaje al interior del sujeto en función de la construcción de la noción escolar de ciudadanía.

En relación con los saberes basados en la experiencia, puede notarse en un primer momento, que la profesora Jeannette al inicio de la clase 1 hace uso de la lectura de un cuento que se constituye en un elemento importante del sentido y la intención que tiene para enseñar la noción de ciudadanía. El cuento, es el pretexto que denota el viaje hacia el interior de los estudiantes. La lectura de “El Pequeño Héroe de Holanda” referida en los episodios del 4 al 36 CL 1, hace pensar intuitivamente que los elementos que constituyen al niño del cuento, con el cual imaginariamente, y de manera diferenciada, se identifican los estudiantes, componen en parte la noción de ciudadanía. Adicionalmente, hay que considerar que la vivencia del cuento no es igual para todos los niños, de esta manera, la profesora proyecta la construcción de la noción de ciudadanía como una estructura de la propia subjetividad que emerge en la medida que cada uno de los estudiantes la construye desde su propia realidad.

Ahora bien, la profesora Angélica por su parte, selecciona el juego para que los estudiantes por medio de este conciben las dinámicas que socialmente se dan y para que a través de la

introspección logren desprenderse de lo que ellos interiormente conciben de las formas de actuar, reconociendo desde las funciones y personajes que cumple cada niño dentro del juego, el entendimiento del otro, desde sus roles y diferencias. Se intuye, entonces, que las profesoras utilizan la metáfora **del cuento y el juego como viaje al interior del sujeto, en función de la construcción de la noción escolar de ciudadanía**, en tanto que el cuento y el juego se convierten en una muestra sensible de las formas de interactuar con los otros, mediada por las construcciones previas que sobre el tema realizan los niños en lo que aquí se denomina el viaje al interior. Tras esto, los niños dejan salir sus formas más espontáneas para actuar en la vida real, en el diario vivir; de forma entretenida, verbal y físicamente, edifican normas y dinámicas sociales sobre lo que las profesoras consideran, es la ciudadanía. Es decir, el cuento y el juego abstraen sin darse cuenta nociones (derechos, deberes, pertenecer, comprender, ayudar, etc.), que les permitirán actuar como verdaderos ciudadanos.

Es claro que tanto en el cuento como en el juego, se evidencia la intencionalidad que tienen las profesoras para que los estudiantes construyan desde sí la propia noción de ciudadanía. Se puede notar, además, que estos dos elementos que ellas utilizan han sido planeados y previamente reflexionados, quizá no propiamente para el entendimiento de la noción de ciudadanía, pero sí deviene de la práctica profesional que poseen. Dicho en otras palabras, esto que las maestras entienden del cuento y del juego lo han interpretado y transformado a través de los años de experiencia y lo asumen en momentos determinados de sus clases con el fin de que se den los diversos aprendizajes en los estudiantes.

Hay que destacar que las profesoras utilizan tanto el cuento como el juego con una intención, la cual podría decirse que es la de despertar el interés en los niños en relación con lo que hizo tanto el personaje del cuento “El Pequeño Héroe de Holanda” -con el que se identifican emocionalmente-, como con lo que tienen que hacer los diferentes personajes que participan dentro del juego “la gallinita ciega” desde sus funciones; lo anterior, con el fin de poder relacionarlo posteriormente con la noción de ciudadanía, tratando, a través de la enseñanza que ellas consideran que deja el cuento y el juego respectivamente, hacerles entender que la noción en cuestión emerge para ellos como parte de realidad creada, en la medida en que ellos se edifican creándola. Dado lo

anterior, se explica de otra manera el hecho de que ellas interpelan a los niños a partir de preguntas acerca de la enseñanza que les queda de esta experiencia, lo que de alguna manera permite en los estudiantes la construcción del propio significado de ciudadanía, hecho el cual se ratifica en el Ep 37 Cl 1 y EP 13 de la TER S1 para la profesora Jeannette y el Ep 19 TER para la profesora Angélica.

Profesora Jeannette

Ep 37 Cl 1: “Bueno cuenten ¿qué enseñanza les deja la historia?”

Ep 13 TER: “los cuentos pues como sabemos siempre dejan una enseñanza, yo pienso que nosotras las profesoras de primer ciclo y preescolar utilizamos bastante este tipo de elementos para hacerles entender y dejarles una enseñanza a los niños, y casi siempre nos valemos de esas historias para poder que ellos entiendan ciertas cosas que tal vez a nosotras se nos hace difícil decirles o digerirles más para que ellos entiendan.”

Profesora Angélica

Ep 19 TER: “Quería que respondieran algo para enfatizar sobre los deberes, los derechos y deberes, ahí ya era. El juego era la excusa para, y esa pregunta ¿Qué teníamos que cumplir? era que deberes tenemos, si, es eso, llevarlos hacia el tema esa era la intención”

Los niños al participar de la lectura del cuento y el juego, utilizan su imaginación y realizan por medio de esto sus propias representaciones sobre lo leído y lo recreado, lo que posibilita el aprendizaje. Prueba de ello se muestra en el Ep 14 de la TER S1, donde la profesora Jeannette verbaliza lo siguiente: “Yo si me acuerdo de muchas cosas, además que uno cuando pequeñito, por lo menos mi mamá me leía muchísimo cuento y yo soñaba, por ejemplo, yo soñaba muchísimo con vestirme de princesa, pero aparte de eso era como buscar que siempre estuviera ayudando a los demás...”, se evidencia entonces, que de igual manera que la profesora Jeannette soñaba de niña con vestirse como los personajes de cuentos, la profesora, intenta estimular la fantasía e imaginación en los estudiantes mediante el cuento para que creen sus propias apreciaciones en cuanto a la ciudadanía, en tanto que la profesora Angélica por su parte considera que para ella el juego es como ponerse en los zapatos del otro, imaginar situaciones y recrearlas a fin de entender las relaciones que desde el interior los sujetos tienen para con los otros desde sus formas de actuar y desde sus diferencias. Situándose los

estudiantes, en lugares y tiempos desconocidos, entendiendo personajes y sentimientos que los llevan a la vivencia interior propia. A continuación dos episodios que refuerzan lo anterior.

Ep 5 Cl 1: “Vamos... yo voy a escoger a unas personas para que hagan algo y a otras personas para que hagan otra cosita; esas personas deben estar atendiendo muy bien la misión que les voy a dar, ok? ¿Ustedes han jugado gallinita ciega cierto? Ok, bueno los que no han jugado entonces ahorita les voy a indicar como se hace”

Ep 15 TER: “Primero hay que lograr al estudiante, encantar ¿Cómo lo encantas? Lo encantas con las cosas que le gustan, si tú le mueves ese chip (mueve sus manos hacia el corazón), si tú lo activas ya el resto va a ser de nadado sincronizado. La cosa es así, si tú ya lo encantas, lo cogiste y ya empiezas a llevarlo y lo llevas por el camino que tú demarcas. Entonces vincularlo con el juego, vincularlo con esas misiones y con todo lo que tiene que ver con una cosa y con la otra, empoderarlo de alguna manera, tú haces que el chico se motive y aprenda fácil.

La metáfora del dibujo como la forma de ver y proyectar el interior de los sujetos con relación a la noción de ciudadanía.

En un segundo momento, caracterizado también como un saber de la experiencia, las profesoras Jeannette en el Ep 72 Cl 1 y Angélica, en Ep 51 CL 1 y Ep 16 y 17 Cl 2, buscan interpelar a los niños y de esta manera, podría decirse que intuitivamente se materializa la siguiente metáfora: **el dibujo como la forma de ver y proyectar el interior de los sujetos con relación a la noción de ciudadanía**, siendo ésta la más hallada en el discurso de las profesoras.

Profesora Jeannette

Ep 72 Cl 1: “Aquí abajito (la profesora señala la parte de abajo del tablero) Voy a dibujar. ¿Cómo puedo yo ser un buen ciudadano?”

Profesora Angélica

Ep 51 Cl 1: “Cada uno va a tener una hojita, en una parte (muestra la hoja), esto se llaman caras de la hojita... ¿Santiago?...en una cara de la hojita van a dibujar lo que paso allá afuera como quiera, lo que usted quiera”.

Ep 16 Cl 2: “Entonces, decir que ya no me van más. Terminan de copiar y aquí debajito van a hacer un deber, van a dibujar un solo deber, y les voy a decir por qué, ... vamos a ver un video”

Ep 17 Cl 2: “La profesora le explica en tres ocasiones aproximadamente, a unos niños que se acercan para a preguntar nuevamente como hacer el ejercicio en la hoja. Ella les indica que de forma vertical, escriban lo que en el tablero se construyó de la discusión en gran grupo y que debajo presenten por medio de un dibujito, un deber que tengamos que cumplir en la ciudad.

Es así que en el Ep 8 de la TER S1, la profesora Jeannette plantea la intención que tenía con el dibujo: “Que me muestren que fue lo que se les quedó a ellos...”. Es probable, que la profesora quisiera decir con esta afirmación, que lo que ella pretendía era **que los estudiantes desde su interior plasmaran en el dibujo sus propios pensamientos** acerca de cómo ser un buen ciudadano. Algo importante para resaltar, es que ella, buscaba saber **qué fue lo que los niños entendieron** del cuento que les leyó, además de afirmar que los estudiantes dibujaron al niño de Holanda y no a ellos mismos, afirmación que en el Ep 16 de la TER S1 asume más como que los niños a través de sus dibujos **muestren ejemplos de lo que aprendieron** y así, utilizando el dibujo puede saber si los niños **entendieron o no el concepto**. Esta aparente ambigüedad solo puede ser señalada, por el momento, como una posible tensión constitutiva del orden discursivo de esta docente, pero en verdad el Ep 16 TER CL1, como veremos en seguida, no parece dejar dudas sobre el potencial que la profesora atribuye a los niños cuando afirma: “independientemente si se dibujan a ellos mismos o dibujan al niño de la historia”. Angélica, por su parte en el Ep 13 TER, toma más claramente la magia del dibujo como la posibilidad para que los niños expresen de forma libre, y desde su esencia, el sentir personal, es una de las formas en que invita a los estudiantes a mostrar todo aquello que internamente piensan y que no logran verbalizar; todo lo que son y entienden en relación a la ciudadanía. Se puede leer entre líneas que para las profesoras, lo importante del dibujo es que los niños piensen en aquello que entendieron y lo plasmen, esto, con el fin de corroborar la condición edificante del propio proceso formativo del niño como ciudadano; en otras palabras, para ellas el pensamiento interior se cristaliza a través del dibujo.

Profesora Jeannette

Ep16 TER S1: “Por lo general ellos nunca le responden a uno con un concepto, ellos le responden a uno con un ejemplo, entonces, cuando yo les mando a hacer una actividad de estas, que dibujen, que hagan, es más que me den el ejemplo y ahí yo sé que ya están entendiendo el concepto, si me entiendes?, independientemente si se dibujan a ellos mismos o dibujan al niño de la historia”.

Profesora Angélica

Ep 13 TER: “Yo pienso, yo creo, aunque yo no soy buena dibujante, para mí el dibujo es una forma fácil de expresar lo que sientes, quizá porque irónicamente para mí fue muy difícil, no aprender a escribir, pero si tratar de escribir bien y para mí era muy fácil dibujar, es esto, yo soy muy esquemática, entonces el chico acá representó esto. Y ese libremente es porque ligado a la experiencia uno le dice al chico, bueno lo primero que hicimos fue tal cosa, dibujen eso, no eso no, dibuje lo que a usted más le guste, porque es tu sentir, es que le causó allá adentro esa experiencia”

Por último, hay que mencionar que existen otros elementos que las profesoras utilizan y que asumen como saberes que desde la experiencia y asociados a la noción de ciudadanía escolar, provienen de las vivencias y percepciones surgidas en la práctica profesional. Por ejemplo, el video que utilizan durante la clase 2 (profesora Jeannette) y la clase 3 (profesora Angélica), se asumen en la medida que durante los años que llevan de práctica docente, han podido entender que las ayudas audiovisuales resultan apropiadas para interesar a los niños en el tema a enseñar, pero más exactamente como pretextos para estimular lo que se ha denominado aquí el viaje al interior, el cual prepara al niño para su crecimiento o edificación espiritual; en este caso se trata de un viaje hacia la comprensión desde el interior de sí mismo del sentido que lo que significa devenir ciudadano. Es importante resaltar que las profesoras reconocen que se debe tratar de involucrar a los niños con todo y de todas las formas posibles (textual y audiovisualmente). De esta manera es importante reconocer, que todos estos saberes están orientados desde la intencionalidad de las profesoras como sujetos dotados de una subjetividad propia.

Las teorías implícitas relacionadas a la categoría de ciudadanía escolar

Desde la comprensión y entendimiento de que las teorías implícitas son un saber que obedece a las formas inconscientes que constituyen al sujeto profesor y cuyo estatuto epistemológico fundante es el campo cultural institucional, se decide asumir para cada una de las profesoras (Jeannette y Angélica), metáforas, símiles y ejemplos diferentes, los cuales se hallan en su discurso y son totalmente particulares a cada una. Las teorías implícitas para las profesoras, responden a la realidad que cada una concibe desde las vivencias y contextos en los cuales se han formado como sujeto y como ciudadano, es desde esa comprensión de la cotidianidad, de los espacios y desde las formas de entenderlos, que ellas construyen y emiten un discurso en el momento de enseñar la noción de ciudadanía.

El símil del ciudadano como súper héroe colaborador, protagonista principal de la ciudadanía

En relación con las teorías implícitas y con miras a realizar el estudio correspondiente a este tipo de saber, es pertinente iniciar el análisis con el Ep 37 de la CI1 en donde la profesora Jeannette pregunta a los niños acerca de la enseñanza que les deja el cuento: “El Pequeño Héroe de Holanda”. En cuanto a este aspecto, en el Ep 3 de la TER S2, la profesora considera que naturalmente la enseñanza del cuento con relación a la ciudadanía, es todo hecho o acción que tiene que ver con “la colaboración” desinteresada que una persona puede asumir por su ciudad. En el Ep 2 TER S2, se puede pensar que la docente trata de estimular y motivar en los estudiantes, la imaginación y el pensamiento para que ellos construyan desde aquello que constituye al niño de Holanda la noción de ciudadanía desde una perspectiva de la creación del sentido de la acción de colaboración. En este mismo episodio, puede leerse entre líneas que el protagonista del cuento es el súper héroe que salva a Holanda; en este punto, podría decirse entonces, que se conforma el **símil del ciudadano como súper héroe colaborador, protagonista principal de la ciudadanía** y que

se constituye como teoría implícita ya que se encuentra presente en la consciencia de la profesora y está basada en la función social (referida a la colaboración) que cumple cualquier súper héroe.

Ep 3 Cl 1: “Bueno cuenten ¿qué enseñanza les deja la historia?”

Ep 3 TER S2: “Pues básicamente que ellos me dijeran a mí, que ellos podían, que querían colaborar sin necesidad de que alguien les esté diciendo, oiga!, hagan!, sí?, sino que nazca de ellos, es lo que más les inculco yo siempre, siempre, que no tengan que esperar a que les pidan las cosas las personas, sino que si yo lo puedo hacer, hombre!, porque no lo hago”.

Ep 2 TER S2: “Pues porque cuando yo lo leí, primero a los niños se les lleva todo lo que tiene que ver con niños y que sea algo como pintoresco, que tenga, como digamos, los superhéroes y todo eso, este niño iba a ser el superhéroe, entonces yo dije, no!, este es el que me va a servir, me va a ayudar para poder darles como una motivación y llevarlos como al tema, entonces pienso que la enseñanza primero la tiene cada cuento y era oportuna para lo que yo quería hacer en clase”.

De esta manera, queda claro que el héroe es una idea consciente que aparentemente orienta la construcción del orden discursivo que pone a circular la profesora con la intención de enseñar la noción de ciudadanía; no obstante, lo que no se explicita es que hay unas ideas tacitas sobre la noción de héroe que re-direccionan ese orden discursivo y que se encuentran como estructuras de sentido en el inconsciente de la profesora. Una de esas ideas tacitas corresponde a la teoría del trabajo colaborativo. En efecto, como puede apreciarse en el Ep 54 Cl 3 en el que la profesora dice: “Bueno! Les he traído una hojita, para que ustedes vean como también podemos colaborar en la casa” y el Ep 60 Cl 3 “así como nosotros vamos a organizar nuestro proyecto, he! Les estoy dando un dibujito de las actividades que también podemos colaborar en casa, no solamente aquí somos ciudadanos en este colegio, sino también dentro de nuestra casa”. Se evidencia entonces, la manera de trabajar que de la profesora supone algunos de los principios del trabajo colaborativo así no sea verbalizado por ella. Por otra parte, esta teoría hace parte de la red de sentido institucional en la cual la profesora se encuentra vinculada y en la que se desarrolló esta investigación, tal como puede apreciarse en la siguiente cita tomada de PEI del Colegio Salitre-Suba en la que se asume que **un proyecto de aula “es la didáctica que posibilita la construcción y la integración de saberes, competencias, en el marco de las interacciones a través de un trabajo conjunto (niños-docente) que responde a las necesidades del grupo”**. Dicho trabajo conjunto supone la colaboración que debe existir entre

profesores y estudiantes para que se desarrollen plenamente los proyectos planteados en aula, así como también se evidencia implícitamente la colaboración y ayuda que deben aportar las familias en este proceso.

El símil del vínculo como inclusión y respeto a la diferencia que hace posible la formación de ciudadanos

Una de las teorías implícitas que posee la profesora Angélica y que se ve reflejada en el Ep 36, 37 y 38 Cl 3, es el hecho en el que ella considera que para la conformación de la ciudadanía, lo primero es dejar en claro que se debe incluir a todas las personas, lo cual conlleva a sentirse parte de algo y a generar vínculos de afectividad que llevarían a los seres humanos a actuar consecuentemente con el cuidado de la ciudad y de quienes viven en ella; ese entendimiento del otro, es lo que permite formar verdaderos ciudadanos; se evidencia, además, que de ninguna manera esa inclusión, ese hacer parte de, depende de la igualdad en las formas físicas, mentales o sociales, por el contrario manifiesta que las personas deben reconocerse en la diferencia y conformar la ciudadanía desde ésta. Esta teoría implícita la profesora la verbaliza en el Ep 33 TER.

Ep 38 Cl 3: “El video rueda y la profesora lo detiene cuando dicen la primera característica y dice: entonces ama su ciudad, un ciudadano ama su ciudad (se lleva la mano al pecho), ¡un ciudadano ama su ciudad!, ahí dice sentido de pertenencia, ama su ciudad, la quiere, por eso la ciudad, por eso la respeta, vamos a mirar que otra cosa nos dice pedro”.

Ep 33 TER: “Lo que he venido diciendo, es el guion de todo el discurso, y es eso, lo que tu amas lo cuidas, lo proteges, lo conservas, te preocupas por él, ese sería el vínculo ideal con una ciudad”.

Es así que se reconoce lo que implícitamente siente y piensa la profesora en cuanto a la ciudadanía como resultado de comprender al otro, de amar y preocuparse por lo que acontece en la ciudad y lo que les pasa a quienes se consideran socialmente vulnerables por sus condiciones de discapacidad, edad, o simplemente por el hecho de observar sus necesidades, esto se reafirma en

el Ep 43 Cl 1 y Ep 30 TER. Se puede entender entonces, que la maestra expresa a manera de símil **del vínculo como inclusión y respeto a la diferencia que hace posible la formación de ciudadanos**, dejando entrever dicho vínculo, tal cual se da entre dos o más sujetos, como la posibilidad de unir los seres humanos y proveer la existencia. La ciudadanía permite entonces, en ese sentido, la unión de los sujetos que habitan un lugar facilitando de esta forma la existencia de la sociedad, es decir, la ciudadanía se nota como vínculo amoroso que posibilita el respeto a la diferencia entre sujetos y espacios.

Ep 43. Cl 1: “Ahora, entre Maily que fue la gallinita ciega, Laura que fue la segunda gallinita ciega y Jonathan que fue la tercera gallinita ciega... ¿hubo diferencias?”

N: unos dicen siiiii, otros nooooo

P: ¿sí o no?

N: generalizan el siiiii

P: ¿Cuáles fueron las diferencias?”

Ep 30 TER: “Precisamente eso, reconocer las diferencias, de hecho ellos ya lo saben, para que ellos vieran que a pesar de las diferencias todos podemos vivir en armonía, todos podemos colaborar, todos podemos eh eh eh, si todos podemos disfrutarnos el uno al otro”.

Así, el orden discursivo de las profesoras de primaria que se produce con la intención de enseñar la noción de ciudadanía está instituido, también, por una teoría democrática implícita que integra la inclusión desde una perspectiva más emocional o afectiva que racional y el respeto por las diferencias.

Los guiones y rutinas asociados a la noción de ciudadanía escolar

Estos saberes pueden entenderse como aquellas estructuras y formas de pensamiento que el profesor adquiere, en parte, gracias a la experiencia de vida cotidiana; dichas formas de pensar

y asumir la realidad en el aula facilitan que casi de forma intuitiva los profesores mantengan el orden y resuelvan situaciones o problemas que en el momento de enseñar una noción específica se presentan. Es importante aclarar que estos saberes se deban de alguna forma a la historia de vida de los sujetos que han devenido posteriormente profesores, estos poseen un carácter implícito y obedecen en la mayoría de los casos a los intereses particulares que tienen los profesores como sujetos de vida cotidiana, resultado de experiencias vitales en las que se fueron constituyendo a medida que procesos inconscientes, algunos de carácter represivo, iban tejiendo sus fuerzas psíquicas y construyendo con eso un mundo cultural dinámico y cambiante pero susceptible de crear realidades viables y medianamente comprensibles para el sujeto. Es así, que como lo plantea Perafán (2015), los guiones y rutinas están directamente relacionados con las formas de ver y asumir la vida, no solo desde la realidad de los profesores, sino desde la realidad de los sujetos que están formando.

De ahí que las metáforas, símiles o ejemplo halladas en el discurso de las profesoras en la presente investigación con relación a los guiones y rutinas, se diferencian en la medida en que para estos saberes, las características que poseen las profesoras, son dadas desde su historia de vida y formación como sujeto únicos y particulares que son.

El símil de las monerías como deseo inconsciente de identidad social (Símil hallado en el discurso de la profesora Jeannette).

La profesora Jeannette al realizar la lectura del cuento “El Pequeño Héroe de Holanda” en la clase 1 asume la postura que tiene el personaje principal (monerías) en un momento determinado cuando con su dedo tapa el agujero que hay en el dique para que el agua no entre e inunde el país. Al cuestionar a la maestra sobre esto, en el Ep 20 de la TER S2 apunta: “...*es que yo me veo ahí haciendo todas esas monerías y yo soy así, esa soy yo y siento que de esa manera los niños me entienden... a ellos como que les gusta eso, se disponen más...*” este comportamiento se puede observar en el transcurso de las tres clases que se filmaron. Ella es muy expresiva y casi siempre hace gestos que conforman sentido en su discurso. Puede entreverse entonces, el símil de **las monerías como deseo inconsciente de**

identidad social, ya que estos actos se encuentran cargados de una intencionalidad implícita a la vez que le permiten efectivamente mantener centrada la atención de los estudiantes.

Este símil, se explica también desde las características personales de la profesora que la determinan como sujeto y todo aquello que expresa en relación al país que la hacen ser diferente en los Ep 22 de la TER S2. Más allá, podría entenderse que el entorno y todo aquello que ha vivido ejerce una influencia que la conforma y la identifican como diferente de los demás. Esto que Jeannette es desde su interior y que refleja en su ser externo, ayuda a que los estudiantes construyan la noción de ciudadanía.

Ep 22 TER: “Ah, es que yo quiero mucho a mi país, además que les saqué también lo de la selección Colombia, porque me gusta mucho, o sea, pienso que yo tengo un gran sentido de pertenencia y eso mismo lo evoco y lo demuestro yo cuando hago este tipo de ejercicios con ellos, con lo que tiene que ver con Colombia”.

Estos gestos o monerías conllevan un deseo profundo de identidad social que subyace en el inconsciente de la profesora y que se expresa en un lenguaje no verbal; no obstante, dado que se producen en el proceso por el cual la profesora pone en movimiento un orden discursivo para enseñar la noción de ciudadanía, hay que, por principio, pensarlos como integrados a dicha noción y, por ende, requieren de ser interpretados en función de la manera como el deseo de identidad social, tanto individual como colectivo, compone la noción escolar en cuestión.

La metáfora de la mano derecha en señal de poder como función de autorreconocimiento y relación de poder (metáfora hallada en el discurso de la profesora Angélica)

Respecto al guion del auto reconocimiento y las relaciones de poder, la profesora casi que a manera de ritual enmarca su discurso en las normas, pero además desde su expresión física levanta su mano derecha en señal de poder, con ella les informa que deben actuar en consecuencia con el otro. Su mano se encuentra dotada de intencionalidad, y ésta además de ser única, obedece de forma implícita a la necesidad que Angélica tiene como ser humano, de equilibrar la convivencia desde

el orden y la obediencia. En efecto, más allá de los actos verbales, el cuerpo mantiene en su estructura histórico-cultural que es, unos sentidos que lo constituyen y con los cuales de manera tácita o inconsciente se interactúa con los otros. En este interactuar el ser humano se entreteje como sujeto de sentido. Siendo así, la metáfora de la mano, como componente del orden discursivo que se produce con la intencionalidad de enseñar la noción de ciudadanía debe ser leída como portador de un sentido particular de esta opción escolar. Dicho gesto está estrechamente relacionado con su historia de vida, lo que se hace explícito en el Ep 27 de la TER. Considera necesario que a través de las normas, los estudiantes comprendan que existen relaciones de poder y que por medio de ellas se puede llegar al auto reconocimiento, una vez se entienda el rol o función que ha de cumplir como ciudadano. Entonces, más allá de sus palabras, es desde su gestualidad (la mano que levanta y acompaña de una mirada que cuestiona) EP 6, 7, 16, 19, 24, 27, 31, 32 de la Cl 1; 1, 4, 10, 24 de la Cl 2 y 9, 20 y 28 de la Cl 3, que logra ser escuchada, leída y entendida como sujeto histórico que es.

Ep 1 Cl 1: “Buenos días, como este es el curso más juicioso (arregla algunas sillas), por eso la profe Amparo (refiriéndose a mi), se vino para acá, entonces...chichhhh, (levanta la mano y dirige la mirada a unos niños que hablan), vamos a callarnos...ustedes van a hacer de cuenta...van a hacer de cuenta (levantando la mano chichhhh)...van a hacer de cuenta que ellos no están aquí (refiriéndose a dos chicos que están grabando)...no se preocupen por ellos...espéreme allá (le dice a un niño que se va a levantar)”.

Ep 26 TER: “ A ellos les digo que tienen que ser el ejemplo del colegio, que ese es el curso excelente del colegio, entonces cualquier cosa que yo voy a hacer, que yo necesite la atención de ellos...levanto la mano y ellos saben que hay algo en el momento, o que se tienen que callar o que se tienen que portar muy bien, o que tienen que hacerlo rápido, sigue el momento ellos actúan, solo es que yo levante la mano y los miro y ellos ya lo tienen codificado, es un comportamiento, es un mecanismo de comportamiento”.

La forma como Angélica presenta las relaciones de poder, son las que permiten a los estudiantes autocorregirse y eso hace parte del proceso de auto reconocimiento. Desde la reflexión de los propios actos los estudiantes aprenden las formas en que prefieren actuar, pero a su vez se identifican como aquellos ciudadanos que se deben a las dinámicas sociales. La profesora tras esta representación de la noción que enseña, muestra las maneras más apropiadas para que las formas

de actuar y pertenecer se den desde la aprehensión y comprensión desde las funciones propias y las de los demás, o sea desde los roles y las relaciones de poder.

La gestualidad que la profesora pone en práctica, permite llevar a los estudiantes de forma autónoma a que cumplan las normas y regulaciones a fin de facilitar las dinámicas que se generan dentro de un espacio cualquiera y más aun dentro de una comunidad. Se puede intuir que se reconoce en Angélica, a manera de metáfora, que **la noción escolar de ciudadanía implica las nociones de autorreconocimiento y relaciones de poder**; hacer visible el orden y las diferencias entre los sujetos, es la esencia misma de los seres humanos entonces, su mano alzada y rígida se convierte en la batuta principal para direccionar a los estudiantes, al igual que en una orquesta se dirige a los músicos, en este caso al dirigir a los estudiantes, estaría erigiendo comunidad, generando desde la armonía espacios basados en las normas y la concepción de buenos ciudadanos. Para corroborar lo anterior, se presenta el siguiente episodio.

Ep 25 TER: “Ahhh ya se, pues porque estábamos analizando uno de los temas que estaban en el video, y cumplir las leyes es muy facilito, cumplirlas, porque en cada lugar hay unas normas y quieras o no quieras, estas enmarcando en un lugar, cúmplelas y vive bien, cosas básicas, pues que tú no puedes discutir, ellos lo saben. Si vez un semáforo en rojo no es si es de tu preferencia o no, son normas, hay que cumplirlas, punto... sí, claro así lo creí, por eso yo no entre en detalle, porque todo el tiempo yo hablo con ellos de esto, en todos lados hay normas, tu sabes a donde tienes que llegar, que tienes que hacer puesto que en cada lugar hay una norma”

Se puede entender que la noción de ciudadanía, tal cual la enseña la profesora, se constituye de dos aspectos o formas de ver el mundo, las cuales al estar en equilibrio darían como resultado una sociedad mejor en términos de reorganización y humanidad posible. Las normas y reglas, las cuales dan cuenta de las relaciones de poder y a su vez presenta la forma racional e institucionalizada de respetar al otro y a los espacios en los cuales conviva, a su vez estas relaciones de poder desde las normas están orientadas desde el entendimiento de los derechos y los deberes que las personas tienen en cualquier lugar donde se encuentre. Así, la ciudadanía es entendida por

Angélica, como aquello que se construye desde el diario vivir, desde la cotidianidad, aquella que se sale de cualquier concepto escrito y estrictamente dicho, es ser en sí mismo humanos consciente de los roles y funciones de los sujetos en los espacio.

Entonces, la intencionalidad de los profesores, está orientada a hacer comprensibles las nociones escolares que enseñan, en este caso para Jeannette y Angélica, la ciudadanía; se da desde las formas de ver y asumir el mundo, que ellas entienden la realidad y el contexto de aula, esperando que desde el orden, los niños interpreten y creen la noción de ciudadanía, esto permite dar cuenta de la subjetividad que maneja el sujeto profesor, pero que de ninguna manera desconoce la de sus estudiantes, por el contrario, desde la noción que están enseñando (ciudadanía), y tras las formas de enseñarla, por ejemplo desde los guiones y rutinas, reafirmen esa subjetividad, y esto es lo que permiten la construcción de ciudadanía.

De la integración de los cuatro saberes y sus respectivas figuras discursivas en la producción del sentido general de la noción escolar de ciudadanía

Se reconoce que las docentes tienen una manera única y particular de entender la noción de ciudadanía y que esta se construye a partir de la integración de los cuatro saberes que las constituyen y que se han presentado a lo largo de este capítulo. Además, las figuras discursivas que las profesoras utilizan para que sus estudiantes construyan la propia noción, permite entender reflexiones personales permanentes, que ellas realizan acerca de dicha noción, en las que se evidencia a la ciudadanía como una relación de afecto y comprensión por el otro; como un sentirse parte y hacer parte al otro; como una construcción con relación a los otros y un reconocimiento e identidad de los sujetos.

Es así, que la noción de ciudadanía que construyen las dos profesoras, trasciende los conceptos dados desde las políticas gubernamentales, desde las escuelas de pensamiento político y desde las posturas legalistas y la empiezan a entender como ese algo intangible y casi sublime que

históricamente ha hecho parte del actuar de los hombres en tanto seres humanos y seres sociales. También, puede notarse que el afecto es el elemento vivo de esta noción y el reconocimiento del otro se convierte en el factor determinante para que la ciudadanía se de forma positiva o no en los sujetos.

Capítulo IV.

Conclusiones

Respecto del conocimiento profesional específico de los profesores de primaria asociado a la categoría de ciudadanía, es preciso explicar en primera instancia que, al hablar de ciudadanía, las personas que transitan en la cotidianidad del mundo responden desde la certeza y entendimiento de esta noción, desde el concepto dado por la disciplina y desde el aspecto legal que le otorga a las personas en su mayoría de edad, haciendo referencia a la aplicación del derecho a participar por medio del voto y con relación a ello algunos derechos y deberes basados en normas y leyes acordadas socialmente; sin embargo, al observar con detenimiento, y desde el acto riguroso que puede dar la investigación y el método cualitativo interpretativo, el discurso de las profesoras (Jeannette y Angélica) puede dar cuenta que la noción de ciudadanía no se desprende del simple concepto dado desde las disciplinas; por el contrario, desde sus formas de asumir y comprender la vida y desde su sentir como seres humanos que son, ellas vuelcan en su discurso y formas de enseñar esta noción diversidad de cualidades y características que ellas poseen como sujetos que, a su vez, consideran fundamentales para la construcción y entendimiento de la ciudadanía.

Dada la interpretación realizada en este estudio de caso múltiple, y por definición, se presupone que las dos profesoras sujetos de la misma poseen cuatro saberes específicos los cuales desde el momento de la observación de cada una de las clases pueden evidenciarse. Hechos particulares tales como: el escribir en el tablero la definición de ciudadanía propuesta en un libro de texto y hablarles a los niños acerca del sentido de pertenencia refiriéndolo como un componente constitutivo de la noción enseñada, permiten el entendimiento del saber académico que de manera individual cada profesora construye, siendo enteramente racionales al acceder de manera comprensiva a las definiciones de ciudadanía que desean enseñar, sin entender con esto, que dicha dilucidación sea plenamente la noción, si no que en alguna medida ésta se convierte en parte fundamental de la misma, sin desconocer que las maestras han realizado un trabajo previo de comprensión y transformación que les permite poner a circular el conocimiento que tienen de la

noción diseminando otros componentes que para ellas se encuentran a la base de este. Lo anterior permitió reconocer como parte importante del saber de las dos profesoras, un tipo de conocimiento disciplinar escolar que ha sido aportado por el profesorado para la comprensión de la formación del “ser” ciudadano, a la vez que se evidencia que este aporte no compone todo su conocimiento sino que es desarrollado en un proceso de transposición didáctica.

Elementos fundamentales como la lectura de cuentos e historias, el dibujo y el juego, con los cuales las profesoras introducen y verifican la enseñanza de la noción, ratifican que existe en ellas un tipo de saber basado en la experiencia del cual son conscientes. Este conocimiento de las profesoras se entiende no solamente como una ayuda que motiva y dinamiza el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que por supuesto acarrea con la intención que las docentes tienen cuando enseñan la noción de ciudadanía, lo que conduce a pensar pertinentemente que el conocimiento que se encuentra presente en las dos profesoras está orientado a los niños sujetos de la educación y no se limita a la mera explicación de objetos. Dicho conocimiento se constituye en pretexto para estimular lo que se ha denominado en este trabajo el viaje al interior, el cual prepara al niño para su crecimiento o edificación espiritual; en este caso se trata de un viaje hacia la comprensión desde el interior de sí mismo del sentido que lo que significa devenir ciudadano.

Percibir en las dos docentes ciertas inestabilidades en sus discursos, innegables tensiones en algunos momentos determinados en los que ellas no expresan verbalmente al parecer algo que está presente en su pensamiento y que de hecho le atribuyen sentido importante para la construcción de la noción, permite después de la realización de la interpretación reconocer que las dos profesoras poseen teorías implícitas las cuales forman parte de su conciencia y que devienen del entendimiento que realizan de una creación colectiva institucional. De manera más concreta, hay unas ideas tacitas sobre la noción de héroe que re-direccionan ese orden discursivo y que se encuentran como estructuras de sentido en el inconsciente de la profesora. Una de esas ideas tacitas corresponde a la teoría implícita del trabajo colaborativo

Algunas maneras representativas que las dos profesoras utilizan con el fin de que los niños presten atención y permanezcan en orden y motivados cuando se les enseña la noción de ciudadanía, algunos giros significativos en sus discursos en los que replantean preguntas para que los estudiantes puedan desde sí mismos construir dicha noción y el reconocimiento de elementos constitutivos y distintivos en la misma, dejan entrever los guiones y rutinas que hacen parte de ellas de manera inconsciente pero que al realizar la estimulación del recuerdo emergen desde allí para resignificar el conocimiento que poseen. Las formas de ver y asumir el mundo de las profesoras, la cual es inalienable de la constitución de su subjetividad, posibilitan que los niños interpreten y creen la noción de ciudadanía, esto permite dar cuenta de la subjetividad que maneja el sujeto profesor.

Se precisa entonces con ello, que tanto Jeannette como Angélica, enseñan la noción de ciudadanía desde lo que ellas consideran, es decir construyen su propia noción y la llevan al aula, entendido esto, como que la noción está llena de intencionalidad y sentido, el cual se observa de forma explícita e implícita en su discurso, su gestualidad y hasta en sus silencios. Lo anterior es lo que en el aula permite la configuración y construcción de la noción que los estudiantes, a su vez, hacen de forma única y particular. Los niños, desde lo que logran leer en el discurso de las profesoras, e incluso desde aquello que no pueden leer de forma consciente de este, deconstruyen la noción y construyen la propia.

Ahora, para cada profesora, la noción de ciudadanía puede dar cuenta de aspectos comunes o similares a las dos, lo cual puede ser entendido en la medida en que ellas han hecho consultas previas de dichas nociones en textos y otras herramientas de contenido académico (disciplinar). Así, recoger aspectos conceptuales es un elemento común entre ellas, sin embargo, cada profesora desde su experiencia, su historia de vida y campo cultural institucional, asume y construye la noción; direccionar su discurso desde este entendimiento y desde la intencionalidad propia de la enseñanza, hace que esto sea un conocimiento el cual cada una de ellas ha construido desde su profesión de forma única y particular.

Por otra parte, es notable que las profesoras participantes de la presente investigación, aunque acuden a los textos y otras herramientas como la web, no pueden desprenderse de lo que son como sujetos del lenguaje, y de lo que conciben desde su propia realidad cultural, histórica e idiosincrásica como ciudadanos, lo cual se explica que ellas se “resistan” a llevar al aula la noción tal cual como la encuentran; entonces, es en el acto de enseñar que ellas se apartan de la mera definición escrita y dejan salir de sí mismas la noción para los estudiantes, como si emanara de ellas un manantial de sentidos nuevos y distintos condicionados por el orden discursivo que emerge de ellas en el acto de la enseñanza. Las dos posturas o formas de dar la noción por parte de las profesoras, de ninguna manera desconocen aspectos hallados para la noción (derechos y deberes), pero privilegian lo que para ellas debería entenderse como ciudadanía, lo cual es que esta noción hace referencia a aquello que solo es posible si se entiende, se respeta, y se ayuda a otros, tanto para Jeannette como para Angélica, la ciudadanía solo se da si se logra entender que el ser humano es un ser social que habita un lugar y que se debe a las interrelaciones dentro de ese lugar y con otras personas, quienes tienen también derechos y deberes, entendidos desde la comprensión de la necesidad egocéntrica de los seres humanos (derechos), pero, sin descuidar la necesidad colectiva de entenderse en función de otros (deberes).

Desde la comprensión y entendimiento de que las teorías implícitas son un saber que obedece a las formas inconscientes que constituyen al sujeto profesor y cuyo saber fundante es el campo cultural institucional, se precisan para cada una de las profesoras (Jeannette y Angélica), metáforas, símiles y ejemplos diferentes, los cuales se hallan en sus discursos y son totalmente particulares a cada una. Las teorías implícitas para las profesoras, responden a la realidad que cada una concibe desde las vivencias y contextos en los cuales se han formado como sujeto y como ciudadanos, es desde esa comprensión de la cotidianidad, de los espacios y desde las formas de entenderlos, que ellas construyen y emiten un discurso en el momento de enseñar la noción de ciudadanía.

Es así, que las dos profesoras analizadas en esta investigación, se notan como sujetos de conocimiento, el cual ha sido construido desde las formas particulares que cada una de ellas tiene de ejercer su profesión, pese a que este hecho muchas veces no se encuentre presente en la

conciencia individual. De esta forma, se puede decir que estas profesoras no son reproductoras ni transmisoras de conocimiento que ha sido traspasado desde las disciplinas, verificándose además que las dos docentes, son racionales y de hecho eligen aquello que consideran necesario para la construcción de la noción que enseñan, sucesos que las hacen poseer un saber único. De igual manera se corrobora la hipótesis inicial planteada en la que se afirma que el profesor construye un tipo de conocimiento distinto al que le ha sido enseñado desde las ciencias. La presente investigación es una evidencia importante que permite descubrir el pensamiento de las profesoras analizadas y caracterizarlo como reflexivo en cuanto a su quehacer.

Bibliografía

- Adúriz -Bravo, A (2001). Integración de la Epistemología en la formación del profesorado de ciencias. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Arias, M. 2000. La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Trabajo de grado. Medellín.
- Ballenilla, F. (2003). El practicum en la formación inicial del profesorado de ciencias de enseñanza secundaria. Estudio de caso. Sevilla. España: Diada Editoras.
- Barnett, J. y Hodson, D. (2001). Pedagogical Context Knowledge: Toward a Fuller Understanding of What Good Science Teachers Know, *Science Education*.
- Barragán, B. (2007). Del análisis de la transmisión al análisis de la construcción: La emergencia del paradigma cognitivo en la educación en Colombia. Volúmen 7, N 3 Colombia. Revista electrónica. *Actividades Investigativas en educación*.
- Bolívar, A. (1995). El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular. Granada: Force/Universidad de Granada.
- Bolívar A. (2005). Conocimiento didáctico de contenido y didácticas específicas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9, 2. Granada España.
- Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação, en *Revista Educação e Pesquisa* N° 26, 2, jul/dez, Brasil.
- Clarck, C. y Peterson,P. (1989). Teachers' thought processes. En M. C. WITTROCK (ed.): *Hándbol of research on teaching*. Nueva York, Mac Millán, 1986. Traducción española: *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Clark, C. y Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En: Wittrock (comp.). *La investigación de la enseñanza, III*. Profesores y alumnos. Barcelona: Ministerio de Educacion (Titulo original de 1990, *Handbook of Research on Teaching*).

Clark, C. M. y Yinger, R. J. (1979). Three studies of teacher planning (Research Series N.º 55). East Lansing, Michigan: IRT, Michigan State University, 1979 (b).

-Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1984). Personal practical knowledge at Bay Street school: Ritual, personal Philosophy and image. En: Halkes, R. y Olson, J.K. (eds). Teacher thinking. A New perspective on persisting problems in education. Lisse: Swets and Zeitlinger, pp. 134 – 148.

-Fenstermacher, G.D. (1978). A Philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. En L.S. Shulman (ed) review of research in Education, vol 6, 157 – 185 Itasca, IL, Peacock.

-Fenstermacher, G.D. (1986). Philosophy of research on teaching. Third edition. New York, Mcmillan, 37 – 49, ed. Cast. “Tres aspectos de la filosofía de la investigación de la enseñanza I. En M. C. Wittrock (ed), la investigación de la enseñanza I. Enfoque, teorías y métodos. Barcelona – Madrid: Paidós – MEE, 1989, 150 – 179.

-Fenstermacher, G.D. (1994)). The Knower and the Known: The nature of Knowledge in research on teaching, en L. DARLING-HAMMOND (ed) Review of Research in Education, Washington, D.C.

-Gardner, H. (1986). The Mind's new science: A history of cognitive revolution. New York: Basic Books. (ed) Cast: La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva. Barcelona. Paidós, 1987.

-Gil, D. (1993): «Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje», Enseñanza de las Ciencias, 11 (2).

-Jackson, W. (1968). La vida en las aulas. Madrid. Ed. Paideia.

-Lopera, J, Ramírez, C, Zuluaga, M y Ortiz, J. El método analítico como método natural. Antioquia. Colombia. Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas.

-Marcelo, C. (1987). El pensamiento del profesor. Ediciones CEAC. Barcelona

-Marcelo, C. (1992). Ponencia Como conocen los profesores la materia que enseñan, algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Congreso “las didácticas específicas en la formación del profesorado”, Santiago 6 al 10 de julio.

Marland, P. (1979). A study of teachers' interactive information processing. En G. ROWLEY (ed.): Proceedings of the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Melbourne: A.A.R.E.

-Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado. Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. RODRIGO, A. RODRIGUEZ y J. MARRERO: Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.

Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. En P. PETERSON y H. WALBERG (eds.): Research on teaching: Concepts, findings and implications. Berkeley, California: McCutchan.

-Perafán, G. (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá. Colombia: Universidad. Pedagógica Nacional.

Perafán, G. (2011). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. (Material de trabajo presentado en el Seminario Doctoral: Del conocimiento profesional docente como categoría general, al conocimiento profesional docente específico). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. PERAFÁN, G. (2011). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. (Material de trabajo presentado en el Seminario Doctoral: Del conocimiento profesional docente como categoría general, al conocimiento profesional docente específico). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

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

-Perafán, G. (2013). La trasposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. Bogotá. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

-Perafán, G. (2015). Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. Bogotá D. C. Colombia. Editorial Aula.

-Perafán, G. Y Adúriz, A. (2005). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Barcelona. España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Perafán, G, Reyes, L y Salcedo, L. (2001). Acciones y Creencias. Tomo II. Universidad Pedagógica Nacional. Colciencias. Bogotá D. C. Colombia.

-Perez, A y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el Profesor: de los estudios sobre la planificación del pensamiento práctico. Infancia y aprendizaje.

-Porlán, R. (1989): Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

-Porlán, A. Rivero, G. y del Pozo, M. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. En: Enseñanza de las Ciencias. Sevilla España.

-Porlán, R. y Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Serie fundamentos N° 9. Colección universidad y enseñanza. Díada. Sevilla.

-Pozo, J.I. (1996) Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza.

-Pozo, J.I. (1998). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. Trabajo presentado en la Primera Reunión del Proyecto: “Los profesores y alumnos ante el cambio educativo”, en el marco de la Red del Programa ALFA que coordina el Dr. J. I. Pozo de la Universidad Autónoma de Madrid (Subsidio: Unión Europea: 1998).

RODRIGO y RODRIGUEZ (1991). Teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano. Barcelona: Visor.

- Shullman, L. (1975). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. San Francisco. Estados Unidos: Revista de curriculum y formación del profesorado.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14. (Trad. y edición española: El saber y entender de la profesión docente. En: *Estudios Públicos*. Chile: Centro de Estudios Públicos, 99, 2005, 195-224.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (ed.): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós/MEC, 9-91.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en las ciencias sociales. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Año/vol. 9, número 002. Granada España.
- Skinner, B. (1974). Sobre el conductismo. Nueva York, USA. Proyectos Editoriales y audiovisuales.
- Stake, R.E. (1999). Investigación con estudio de casos. Ed. Morata Madrid, España.
- Watson W. 1919. *Psychology from the Standpoint of Behaviorist*. Copyright. 199, By J.B. Lippincott Company.
- Yinger, R. J. (1986): «Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional», en VILLAR, Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- Yinger, J.R. (1997): A study of teacher/planning: description and theory development using ethnographic and information processing methods. Tesis doctoral inédito. East Lansing: Universidad del estado de Michigan. Citado en p. 455 – 458. Clark, Christopher; Peterson, Penelope. 1990 procesos de pensamiento de los docentes en Wittrock, Merlin C. Compilad. LA INVESTIGACION DE LA ENSEÑANZA III PROFESORES Y ALUMNOS. Barcelona: Paidós – MEC

Anexo 1

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE: NUEVAS PERSPECTIVAS
EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS. INSTRUMENTOS DE
INVESTIGACIÓN. PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN.

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

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

Instrumentos de investigación
Protocolo de Observación¹

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri.²

Presentación del protocolo de observación

El protocolo de observación constituye un instrumento para la **recogida o,** más exactamente, **producción de datos adecuados** al tipo de investigaciones que estamos desarrollando, cuyo particularidad consiste en apropiar las determinantes fundamentales de las categorías

¹ Tomado de: Perafán, G. A. (2011). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Bogotá: UPN. Material de trabajo para El Seminario Doctoral. DIE. Manuscrito en prensa. (Existe una publicación parcial en prensa: Perafán, G. A. (2013). El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. En: Estado de la enseñanza de las ciencias: 2000-2011. MEN - Universidad del Valle. 2013).

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

Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas (Perafán, 2004) y Conocimiento Profesional Docente Específico asociado a Categorías Particulares (Perafán, 2011, 2012 y 2013) para orientar la observación de las clases y proponer un tipo particular de organización de la información.

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

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

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

Descripción del protocolo de observación

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

dependiendo de lo acordado con cada uno de ellos, frente a como quieren aparecer en cada protocolo y en la investigación

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

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

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

- Los saberes académicos construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_1).
- Los saberes basados en la experiencia construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_2).
- Las teorías implícitas construidas por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_3).

- Los guiones y rutinas construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_4).

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

Dado lo anterior, podemos establecer que un episodio cualquiera (EP_n), está incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (θ_n) si y solo si (\leftrightarrow) dicho tema pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes identificados como integrados al Conocimiento Profesional Docente (Y_n) y ese saber (Y_n) pertenece (\in) o está integrado al Conocimiento Profesional Docente Especifico del profesorado -de un área cualquiera-, asociado a una categoría particular (Ctp). (ΘA o ΘB).

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

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

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

Caso ΘA :

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

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

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

ARG1.4: $EP_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in \Theta_A$

Caso Θ_B :

ARG1.1: $EP_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta_B$

ARG1.2: $EP_n \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \Theta_B$

ARG1.3: $EP_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \Theta_B$

ARG1.4: $EP_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in \Theta_B$

En síntesis, el protocolo de observación consiste en cuatro tipos de argumentación posible que, dada la estructura de las categorías *Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas* y *Conocimiento Profesional Docente Específico asociado a Categorías Particulares*, actúan como marcos de referencia para la construcción y registro de los datos en la observación de clases. Con el protocolo, entonces, se pretende en primera instancia favorecer el registro y la identificación de episodios, tanto como la asociación de cada uno de los episodios con los saberes mencionados a los que éste hace alusión. Todo lo anterior con el fin de ir esclareciendo el caso Θ desde la observación.

Descripción y presentación del formato asociado al protocolo de observación.

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

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

En el espacio Identificación de episodios asociados a $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$ se debe asociar los episodios registrados previamente, a los problemas específicos que ayudan a esclarecer el caso. Así, la identificación de un episodio en el proceso de observación presupone intuir o suponer una relación de éste con por lo menos uno de los temas específicos señalados en la investigación como esclarecedores del caso Θ .

Formato asociado al protocolo de observación

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

Instrumentos de investigación

Formato Protocolo de Observación

Investigador	Institución Educativa	Fecha:	Hora de inicio: Hora final:
Profesor(a):	Edad Entre 20 y 30 ____ Entre 31 y 40 ____ Más de 41 ____	Curso: Grado: Ciclo:	Intensidad horaria
Experiencia del profesor(a): Entre 5 y 10 años ____ Entre 10 y 15 años ____ Más de 15 años ____		No. de alumnos:	Asignatura:
Temas asociados	Estrategias pedagógicas (guías, trabajo en grupo, juegos, exposiciones, etc)	Empleo de libros de texto	
Θ_A = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción (n)			
Registro de episodios (Ep_1, Ep_2, \dots, Ep_n) de clase asociados a Θ_A	Identificación de episodios asociados a $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$	Descripción Tipo: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_A$ ¿Por qué $Ep_n \in \theta_n$?	
1			
2			
3			
4			
5			

ANEXO 1

Formato protocolo de observación

Investigador <i>Pilarica Castillo</i>	Institución Educativa <i>Salitre-Suba</i>	Fecha: <i>3 de abril de 2015</i>	Hora de inicio: <i>11:00 a.m.</i> Hora final: <i>12:00 m.</i>
Profesor(a): <i>Jeannette Cibarracín</i>	Edad Entre 20 y 30 ___ Entre 31 y 40 <u><i>X</i></u> Más de 41 ___	Curso: <i>204</i> Grado: Ciclo:	Intensidad horaria:
Experiencia del profesor(a): Entre 5 y 10 años ___ Entre 10 y 15 años ___ Más de 15 años <u><i>X</i></u>	No. de alumnos: <i>30</i>	Asignatura: <i>Noción de ciudadanía</i>	
Temas asociados	Estrategias pedagógicas (guías, trabajo en grupo, juegos, exposiciones, etc)	Empleo de libros de texto	
Θ_A = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción (n)			
Registro de episodios (Ep_1, Ep_2, \dots, Ep_n) de clase asociados a Θ_A	Identificación de episodios asociados: $a, \theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$	Descripción Tipo: Ep_n $\subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_A$ ¿Por qué $Ep_n \in \theta_n$?	
1- La profesora dice que hará la lectura del cuento "El pequeño héroe de Holanda" 2-P: Nos vamos a cruzar de brazos y vamos a estar muy altos 3-P: Explica que son los exclusivos y el sonido de un gotero. 4-P: Assume la postura de Peter (protagonista del cuento) como si introdujera el dedo en un agujero de un dique para que no se cuele el agua.	<i>θ_2</i> <i>θ_4</i> <i>θ_4</i>	1- El cuento conlleva una intencionalidad que ha sido percibida por la profesora. 2- Es una forma que la profesora utiliza para mantener el orden en la clase. 3- No tiene que ver con la ciudadanía. 4- ayuda a que los estudiantes cuenten la atención en el cuento.	

ANEXO 1

Registro de episodios (Ep_1, Ep_2, \dots, Ep_n) de clase asociados a ΘA	Identificación de episodios asociados $a \theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$	Descripción Tipo: Ep_n $\subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ¿Por qué $Ep_n \in \theta_n$?
<p>5- Explica que a Peter le dio miedo que se inundara el país y que por eso metió el dedo</p> <p>6- Explica que es costumbre</p> <p>7-P: coloniu colorado este cuento se ha acabado</p> <p>8-P: cómo enseñanza nos deja la historia</p> <p>9- ¿Por qué lo metió? (el dedo) cuestiona a los niños.</p> <p>10-P: ¿ustedes por qué creen que el hizo eso?</p> <p>P: Explica - a él le daba miedo que se inundara el país por su papa y su mamá pero también por el resto de personas que estaban ahí.</p> <p>11- Pero ustedes saben por qué el niño llegó a querer tanto a su país? pregunta la profesora</p> <p>12-P: dice: bueno pero hay otra cosa más importante?</p> <p>13-P: cambia la pregunta ¿Quién quiere a Colombia? - ¿Tú por qué quieres a Colombia?</p> <p>14-P: cambia la pregunta ¿Por qué cuando el equipo juega (el de Colombia) todos nos ponemos la camiseta amarilla...</p>	<p>θ_2</p> <p>θ_2</p> <p>θ_3</p> <p>θ_4</p> <p>θ_4</p> <p>θ_4</p> <p>θ_3</p> <p>θ_3</p>	<p>Parece que con esto tiene la intención de relacionarlo posteriormente con la ciudadanía.</p> <p>6- No tiene relación</p> <p>7- mantiene la atención</p> <p>8- Al parecer la profesora considera que todos los niños poseen una sensibilidad (devenir del E.I.)</p> <p>9-10 son quiones y niños porque es una forma esquemática y la profesora utilizó para llegar a la construcción de ciudadanía.</p> <p>11- La profesora continúa cuestionando</p> <p>12- Existe una tensión en la profesora, al parecer hay algo en su pensamiento que aún no verbaliza pero de lo cual es consciente.</p> <p>13-14-15- Son quiones y niños oprimidos desde la historia de vida.</p>

ANEXO 1

Registro de episodios (Ep_1, Ep_2, \dots, Ep_n) de clase asociadas a ΘA	Identificación de episodios asociados $a \theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$	Descripción Tipo: Ep_n $\subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ¿Por qué $Ep_n \in \theta_n$?
<p>15-P: ¿qué hacen los muchachos allá? - nos están representando, por eso es que cuando juegan y todo, uno se pone la camiseta y uno quiere como más a su país.</p> <p>16- La profesora relaciona el evento con la ciudadanía. P: cuando uno ama tanto a su país, hace cosas como los que hizo el pequeño Peter</p> <p>17- Habla de estar agradecidos con el país porque el país nos da todo. P: dice cuando uno está agradecido, cuando hay tantos cosas bonitas del país, ahí hay sentido de pertenencia.</p> <p>18-P: ustedes saben que es ser ciudadano?</p> <p>19-P: Hay tan bonito eso que dijo Tatis</p> <p>20- Ser ciudadano es sentirse perteneciente a un lugar. Si yo soy buena ciudadana quiero a mi país. La profesora pregunta a los niños sobre los cosas que harían para ser buenos ciudadanos.</p>	<p>θ_1</p> <p>θ_1</p> <p>θ_4</p> <p>θ_4</p> <p>θ_1</p>	<p>16-17 Parece que de esta manera la profesora pone a circular el saber que tiene sobre ciudadanía. Ella realiza la comprensión que tiene de la nación y la hace entender a los estudiantes.</p> <p>18-19- Guía y nutre, así mantiene la atención de los estudiantes. La profesora privilegia el país es nuestro sangre. Es posible que ella sienta eso por el país.</p> <p>20- Podría decirse que quizá esto lo dijo de algún texto.</p>

ANEXO 1

Formato protocolo de observación

Investigador AMPARO LANÓNEZ S	Institución Educativa COLEGIO JOSÉ FRANCISCO SOLARRASA IED	Fecha: 14 DE MAYO DE 2015	Hora de inicio: 8:40 A.M. Hora final: 9:25 A.M.
Profesor(a): ANGÉLICA WILCHES	Edad Entre 20 y 30 ___ Entre 31 y 40 <u>X</u> Más de 41 ___	Curso: Grado: SEGUNDO Ciclo:	Intensidad horaria 6 HORAS
Experiencia del profesor(a): Entre 5 y 10 años ___ Entre 10 y 15 años ___ Más de 15 años <u>X</u>	No. de alumnos: 41	Asignatura: AVENTUREROS	
Temas asociados CONVIVENCIA	Estrategias pedagógicas (guías, trabajo en grupo, juegos, exposiciones, etc)	Empleo de libros de texto NO	
OA = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción (n)			
Registro de episodios (Ep_1, Ep_2, \dots, Ep_n) de clase asociados a OA.	Identificación de episodios asociados $a, \theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$	Descripción Tipo: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \subset Y_n$ y $Y_n \in OA$ ¿Por qué $Ep_n \in \theta_n$?	
<p>¿Ustedes recuerdan que cosas se podían hacer y que no se podían hacer?</p> <p>P.S. Aclara: Los derechos y los deberes.</p>	<p>$\theta_2 \theta_3$</p> <p>θ_1</p>	<p>• La profesora evoca recuerdos</p> <p>• Interpreta los sujetos</p> <p>• Entienden que efectivamente tienen los conceptos.</p> <p>utiliza conceptos, pareciera que resuelve dándole importancia al saber académico</p>	

ANEXO 1

Registro de episodios (Ep_1, Ep_2, \dots, Ep_n) de clase asociados a Θ_A	Identificación de episodios asociados a $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$	Descripción Tipo: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_A$ ¿Por qué $Ep_n \in \theta_n$?
<p>P: Clasificar los derechos y deberes</p> <p>Nina: lo que hay que hacer y lo que no podemos</p> <p>P: ¡Muy bien Leidy!</p>	<p>θ_1</p> <p>θ_2</p> <p>θ_3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Maneja conceptos • involucra e interpela a estudiantes con preguntas • Rescata los aportes, en respuesta a un pensamiento y postura que parece.
<p>P: Todo esto nos permite a nosotros ser.</p>	<p>$\theta_1 \theta_4$</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hace referencia a lo conceptual • Escucha al sujeto que es y todo el tiempo lo hace.
<p>P: ¿Discriminar? Explica... Hay que aceptar al otro.</p>	<p>$\theta_1 \theta_4$</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe y señala el tablero, manejo conceptual • Durante la clase deja ver lo importante de relacionarnos con los otros y respetarlos tal cual son. Queremos uno a otros.

ANEXO 1

Registro de episodios (Ep_1, Ep_2, \dots, Ep_n) de clase asociados a ΘA	Identificación de episodios asociados a $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$	Descripción Tipo: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ¿Por qué $Ep_n \in \theta_n$?
<p>P: Es importante el autocuidado y el cuidado del otro.</p>	<p>$\theta_3 \theta_7$</p>	<p>La profesora entiende que el autorreconocimiento y el reconocimiento del otro son importantes para construir ciudadanía.</p>
<p>P: ¿ Nacionalidad? muestro o explico que es una cedula. ¿ Soy Colombiano, Soy parte de ... ?</p>	<p>$\theta_1 \theta_4$</p>	<p>Retoma conceptos dados por las normas la recepción de edad y la cedula. Hace un llamado a identificarse y sentirse parte. Esa es la clave para construir ciudadanía.</p>
<p>P: Cumpla la mayoría de edad, y me dan la cedula... pero uno participa con su voto así no la tenga, ejemplo ustedes eligieron al personero.</p>	<p>$\theta_1 \theta_4$</p>	<p>Toma conceptos sacados de textos pero los impregna desde lo que hecha ha podido vivir y aprender.</p>

Anexo 2

TABLA DE ARGUMENTOS (PROTOCOLO DE OBSERVACION Y ANALYTICAL SCHEME)	
Argumentos relacionados con la integración de los 4 saberes	Saberes relacionados con la intencionalidad de la enseñanza
<p><input type="checkbox"/> ARG1: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta_n$</p> <ul style="list-style-type: none"> • $E_{p_n} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in \Theta_n$ • $E_{p_n} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in \Theta_n$ • $E_{p_n} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in \Theta_n$ • $E_{p_n} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in \Theta_n$ 	<p><input type="checkbox"/> ARG2: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \text{AIDM} \rightarrow S$</p> <ul style="list-style-type: none"> • ARG2.1: $E_{p_n} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in \text{AIDM} \rightarrow S$ • ARG2.2: $E_{p_n} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in \text{AIDM} \rightarrow S$ • ARG2.3: $E_{p_n} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in \text{AIDM} \rightarrow S$ • ARG2.4: $E_{p_n} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in \text{AIDM} \rightarrow S$
Saberes relacionados con el estatuto epistemológico fundante	Saberes relacionados con el carácter implícito o explícito de los saberes
<p><input type="checkbox"/> ARG3: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n$ (es causado por) $E_{ef_n}(T_d; P_p; C_{ci}; H_v)$</p> <ul style="list-style-type: none"> • ARG3.1: $E_{p_n} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1$ (es causado por) T_d • ARG3.2: $E_{p_n} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2$ (es causado por) P_p • ARG3.3: $E_{p_n} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3$ (es causado por) C_{ci} • ARG3.4: $E_{p_n} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4$ (es causado por) H_v 	<p><input type="checkbox"/> ARG4: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset C_n S$</p> <ul style="list-style-type: none"> • ARG4.1: $E_{p_n} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \subset \text{Sext}$ • ARG4.2: $E_{p_n} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \subset \text{Sext}$ • ARG4.3: $E_{p_n} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \subset \text{Sin et}$ • ARG4.4: $E_{p_n} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \subset \text{Simr}$ • ARG4.5: $E_{p_n} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \subset \text{Sim-r}$

Anexo 3

GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL-
 PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE: NUEVAS PERSPECTIVAS
 EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN: ANALYTICAL SCHEME

AUTOR DR. GERARDO ANDRÉS PERAFÁN ECHEVERRI

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

**Instrumentos de investigación
 Analytical Scheme³**

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

Presentación del Analytical Scheme

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

Por su parte, Russell (1976) en su tesis de doctorado “On the Provision Made for Development of Views of Science and Teaching in Science Teacher Education (Sobre la planeación para el desarrollo de puntos de vista sobre la ciencia y la enseñanza en la formación del profesorado de Ciencias), desarrolla un analytical scheme que permite identificar, organizar, seleccionar y, en últimas, analizar diferentes perspectivas sobre la naturaleza de la ciencia y sobre la enseñanza de las ciencias. Al contrario de Mumby,

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

Russell mantiene un método más circunscrito a los trabajos previos que han hecho uso de esta técnica de investigación en la enseñanza, aunque propone seguir lo que Toulmin denominó “esquema para analizar argumentos” (Toulmin, 2007: 135) como complemento al método tradicional. En efecto, el modelo presentado

por Russell mantiene el esquema tradicional de registro y organización de los datos por episodios por un lado, y de identificación y análisis de los datos sobre la base de conceptualizaciones previamente determinadas; no obstante, su aporte, a nuestro juicio, consiste en haber hecho uso de la forma de los argumentos ilustrada por Toulmin, para analizar situaciones concretas del aula.

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

Caracterización del Analytical Scheme

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

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

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

ARG2: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$

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

ARG2.1: $E_{p_n} \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \theta_1$ y $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$

ARG2.2: $E_{p_n} \subset \theta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \theta_2$ y $Y_2 \in AIDM \rightarrow S$

ARG2.3: $E_{p_n} \subset \theta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \theta_3$ y $Y_3 \in AIDM \rightarrow S$

ARG2.4: $E_{p_n} \subset \theta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \theta_4$ y $Y_4 \in AIDM \rightarrow S$

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

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

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

Obtendremos de ésta manera la siguiente formulación del argumento:

ARG3: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) Eef_n (Td;Pp; Cci; Hv)

En ese orden de ideas obtenemos un nuevo despliegue de formas de argumentos posibles, para el análisis de la información, con miras a diferenciar en los documentos transcritos y ordenados en episodios, los saberes que

mantiene el profesorado, en cada caso, asociados a sus estatutos epistemológicos fundantes.

ARG3.1: $Ep_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) Td

ARG3.2: $Ep_n \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) Pp

ARG3.3: $Ep_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) Cci

ARG3.4: $Ep_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y Y_4 (es causado por) Hv

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

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

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

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

interiorizado el profesor, cuyo origen es la estructura de sentido institucional, asociada a una categoría de enseñanza

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ARG4.1: $Ep_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \subset Sext$

ARG4.2: $Ep_n \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \subset Sexp$

ARG4.3: $Ep_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \subset Sinet$

ARG4.4: $E_{p_n} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset \text{Simr}$
 ARG4.5: $E_{p_n} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset \text{Sim-r}$

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

ARG1: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$
 ARG2: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in \text{AIDM} \rightarrow S$
 ARG3: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{ef_n}
 ARG4: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset C_n S$

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

Formato del Analytical Scheme

Analytical Scheme Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)		
El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de (un área cualquiera) asociado a la noción de (una categoría particular) Profesor: ---. / Texto: Clase --- / Fecha: ---		
Línea	Organización por episodios relativos a. <i>Observación participante</i>	Análisis e interpretación. Tipos posible de agumentación: ARG1: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ARG2: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in \text{AIDM} \rightarrow S$ ARG3: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{ef_n} ARG4: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset C_n S$
5	Episodio 1 P: (Realizando un esquema de la tabla periódica en el tablero.) Ya estamos en silencio, ¡a ver! Nadie nos ha dicho hablar, ni molestar.	Arg1-.1 / Arg2.1
10	Episodio 2 P: Bueno tenemos acá un esquema aproximado de lo que es la tabla periódica, si nosotros tenemos un esquema aproximado de lo que es la tabla periódica, ¿Cuál es la finalidad? ¿Cómo se agrupan los elementos en la tabla periódica?, a ver empezamos contigo, ¿cómo están agrupados? A ver vamos a es cuchar.	Arg2.1

ANEXO 3

Analytical Scheme Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)		
El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de (un área cualquiera) asociado a la noción de (una categoría particular) Profesor: ---. /Texto: Clase --- / Fecha: ---		
Línea	Organización por episodios relativos a la técnica de estimulación del recuerdo referentes al saber de la experiencia de la profesora Jeannette Albarracín.	Análisis e interpretación. Tipos posible de agumentación: ARG1: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta A$ ARG2: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n \text{ y } Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n$ (es causado por) E_{ef_n} ARG4: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset S_{C_n}$
	<p>Episodio 1</p> <p>I: (antes de la realización de la técnica se le explica a la profesora que se le presentaran algunos episodios de sus clases que se irán deteniendo con el fin de realizarle algunas preguntas y que si además ella quiere detener el video en algún momento para hacer alguna apreciación sobre lo que ve, puede hacerlo).</p> <p><i>TV CL1 P1</i></p> <p><i>Episodio 2</i></p> <p><i>P: Bueno niños hoy quiero que me escuchen, les he traído una historia bien bonita que se llama el pequeño héroe de Holanda, la vamos a escuchar y después yo les voy a hacer unas preguntas, ¿vale?</i></p> <p>Episodio 2</p> <p>I: Bueno, entonces, de esta parte que tu vez digamos cuál fue la intensión que te llevó a escoger este cuento para leérselos a los niños?.</p> <p>Episodio 3</p> <p>P: Lo que pasa es que lo que yo siempre busco o sea dependiendo el tema trato de buscarles algo que se relacione bastante con lo que yo quiero enseñarles además de digamos del tema principal si? íbamos a hablar de lo de ciudadanía pero también tenía otras cosas más aparte de eso que era pues el trabajo como colectivo, la ayuda que se le puede brindar a otro o sea aquí lo importante es que</p>	<p>ARG: 3.2</p>

<p>uno pueda tener interdisciplinariedad para de pronto lograr más, abarcar muchos más temas en una sola lectura, yo por eso lo hice.</p> <p><i>TV CL1 P1</i></p> <p><i>Episodio 63</i></p> <p><i>P: Listo!. Entonces vamos a sacar el cuaderno... de integradas en la parte de subarte... si! en la parte de subarte</i></p> <p><i>Episodio 64</i></p> <p><i>P: y vamos a dibujar ya con todo lo que vimos, vamos a dibujar</i></p> <p><i>Dibujar! Dibujar!</i></p> <p><i>Episodio 72</i></p> <p><i>P: Aquí abajito (la profesora señala la parte de abajo del tablero) Voy a dibujar. ¿Cómo puedo yo ser un buen ciudadano?</i></p> <p><i>Episodio 4</i></p> <p><i>P: Uno como...como se ve de diferente, o sea como se siente diferente uno cuando está mirándose porque uno no lo hace y es como retroalimentación lo que está haciendo.</i></p> <p><i>Episodio 5</i></p> <p><i>I: Bueno digamos que retrocediendo un poco en la parte del cuento, ya voy a preguntarte sobre el dibujo digamos que tu podrías considerar que ese cuento permite que los niños viajen a su interior y desde ahí entiendan que fue lo que hizo el pequeño héroe de Holanda? y, perdón!</i></p> <p><i>Y además ese, o sea, si lo ves de esta manera es la relación que existe entre ese niño y la ciudadanía?</i></p> <p><i>Episodio 6</i></p> <p><i>P: Mira yo, yo soy una fiel creyente de que si tú le pones al cuento como la emotividad en todo el sentido que tiene, las exclamaciones y las interrogaciones a los niños les gusta eso y más ver a su profe como está leyendo y eso le hace interesante un cuento, una historia! Yo pienso que sí, eso hace que los niños interioricen más y no solamente porque después de que les leí</i></p>	<p>ARG: 2.2</p>
---	-----------------

<p>ese cuento y esa semana que estuvimos en lo de ciudadanía y todo eso, ellos recordaban mucho ciertas cosas que decían en el cuento entonces ah! como el niño que ayudó, nosotros también podemos ayudar, ahoritica con lo del proyecto de las plantas ellos también están haciendo eso igual que hizo el niño de Holanda cuando ayudó a toda la gente nosotros también vamos a ayudar al colegio para que haya más plantas fue lo que me dijeron la semana pasada, entonces yo pienso que sí, el hecho de que uno y el entusiasmo que uno le ponga a la clase, eso yo pienso que es lo más importante</p> <p>Episodio 7</p> <p>P: Y cual fue lo otro, lo segundo que preguntaste?</p> <p>I: O sea, ese cuento, esa digamos esas acciones que hacía el pequeño héroe de Holanda, tú las relacionas con lo que es la ciudadanía?</p> <p>P: Si! Es que ser ciudadano es colaborar, es ser capaz de ser tolerante ante la diferencia, es ayudar sin necesidad de tener nada a cambio, entonces todo esto les enseña a los niños que aunque ellos sean pequeños también pueden ayudar y ser buenos ciudadanos. Yo pienso que son semillitas que uno va sembrando y va dejando porque es que nada te garantiza a ti que ya están sabios en ese tema! Pero si tienen algo ahí, una semillita sembrada que yo sé que de aquí a más adelante eso les va a ayudar.</p> <p>Episodio 8</p> <p>I:Cuál es tu intención al pedirle a los niños que dibujen, ahí textualmente dices como puedo yo ser un buen ciudadano?</p> <p>P: Aja!</p> <p>I: Qué quieres hacer con el dibujo? qué pretendes hacer con el dibujo?</p> <p>P: Que me muestren que fue lo que se les quedó a ellos, porque ellos van básicamente lo que dibujaron fue al niño! No se dibujaron ellos. Ellos dibujaron fue al niño de Holanda si? Entonces era como buscar saber qué fue lo que entendieron de lo que yo les leí porque</p>	<p>ARG: 2.2</p> <p>ARG: 2.2</p>
--	---------------------------------

	<p>pues obviamente que ellos todavía no...yo pienso que no están como tan como centrados en que es lo que puedo hacer yo por, sino más vienen en cómo voy hacer para ayudar a ... entonces yo pienso eso.</p> <p>Episodio 9</p> <p>I: y entonces tú, digamos según esta respuesta que me das, tú esperabas que ellos dibujaran a ese pequeño héroe?</p> <p>P: La historia sí, la historia más que ellos dibujándose, porque es que por lo general ellos imitan, entonces si uno empieza a hacer el dibujo de un niño ayudando a pasar la calle a un viejito, todos hacen lo mismo, entonces, era más buscar que era lo que se había aprendido de la historia, no tanto como ellos se ven, porque es muy difícil, si uno a veces no puede decir como se ve, entonces para ellos es más complicado, entonces pues la intención más que todo era saber si ellos habían entendido el... digamos el significado de lo que yo quería que entendieran sobre ciudadanía. que los niños estaban viviendo ellos, porque era muy diferente a lo que yo estaba viviendo en el momento.</p>	<p>ARG: 3.2 ARG: 4.2</p>
--	--	------------------------------

Analytical Scheme Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)		
El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de (un área cualquiera) asociado a la noción de (una categoría particular) Profesor: ---. /Texto: Clase --- / Fecha: ---		
Línea	Organización por episodios relativos a la técnica de estimulación del recuerdo referentes a las teorías implícitas de la profesora Jeannette Albarracín	Análisis e interpretación. Tipos posible de agumentación: ARG1: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta A$ ARG2: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n \text{ y } Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n$ (es causado por) E_{ef_n} ARG4: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset S_{C_n}$
	Episodio 1 I: Hola Jeannette, gracias nuevamente por estar con migo, entonces hoy vamos a hacer la segunda parte de la estimulación del recuerdo y es como la misma dinámica que tuvimos la sesión pasada, cierto?, entonces vamos a observar el primer collage y te voy a ir haciendo unas preguntas o tú detienes el video. P: Lo mismo que la vez pasada, sí? TV CL 1 P1 Episodio 37 P: Bueno cuenten ¿qué enseñanza les deja la historia? Cuenta a ver Mateo... a ver vamos de uno en uno... Mateo! Episodio 2 I: Viste la primera parte en donde tú asumes que el cuento tiene una enseñanza? P: Sí. I: Por qué, tú asumes que ese cuento les va a dejar alguna enseñanza?. P: Pues porque cuando yo lo leí, primero a los niños se les lleva todo lo que tiene que ver con niños y que sea algo como pintoresco, que tenga, como digamos, los superhéroes y todo eso, este niño iba a ser el superhéroe, entonces yo dije, no!, este es el que me va a servir, me va a ayudar para poder darles como una motivación y llevarlos como al tema, entonces pienso que la enseñanza primero la tiene cada cuento y era oportuna para lo que yo quería hacer en clase.	ARG: 1.3 ARG: 3.3 ARG: 4.3

	<p>I: Pero bueno, ahí más adelantico dices, mmmm..., cambias la pregunta cierto?, tu vienes hablando del cuento y luego como no escuchas lo que quieres escuchar... (la profesora no deja terminar la pregunta)</p> <p>P: Porque es que uno trata, o sea, busca cómo lo que tú dices, tienes toda la razón, uno trata de que le respondan lo que uno quiere oír, no?.</p> <p>I: Si.</p> <p>P: Entonces uno busca herramientas para que me respondan eso, si yo no lo logro con eso, trato de llevar a colación algo que me, algo que vaya como a la par para que ellos me puedan decir la respuesta, más que lo que yo quiero escuchar, es lo que yo quiero que ellos entiendan, que lo que les quede aquí (señalando la cabeza) que quiero que entiendan.</p>	
--	--	--

Analytical Scheme Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)		
El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de (un área cualquiera) asociado a la noción de (una categoría particular) Profesor: ---. /Texto: Clase --- / Fecha: ---		
Línea	Organización por episodios relativos a la técnica de estimulación del recuerdo referentes a los saberes académicos de la profesora Angélica Wilches	Análisis e interpretación. Tipos posible de argumentación: ARG1: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta A$ ARG2: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n \text{ y } Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n$ (es causado por) Eef_n ARG4: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset S_{C_n}$
	TECNICA DE ESTIMULACION DEL RECUERDO INTRODUCCION Buen día profesora, estamos aquí para aplicarle un técnica de investigación, llamada técnica de estimulación del recuerdo, consiste en lo siguiente. Yo le presentare unos episodios o unidades mínimas de sentido sacada de sus tres clases y clasificados en los 4 tipos de saberes, académicos, saberes basados en la experiencia, saberes guiones y rutinas y teorías implícitas. Yo le presentare cada una de estas carpetas o callages y pondré a correr los videos, entonces si tú crees necesario que yo pare el video para hacer alguna aclaración, explicación o explicar algo que veas al respecto necesario, tú me dices y yo lo detengo, si no lo haces tú, yo lo hace en el momento en que considere necesario hacer una pregunta al respecto. SABERES ACADÉMICOS EPISODIO 1 Episodio 52. CLASE 1 <i>P: en la otra parte...vamos a dividirla en dos pedacitos y vamos a escribir las cosas que ustedes podían hacer, tres cosas que ustedes podían hacer y tres cosas que debíamos hacer en el juego.</i> I: cuando tú haces referencia de poder y deber hacer, ¿Qué querías decir exactamente? ¿Tomaste estos conceptos de algún texto? P: a lo que yo quería era invitar a los chicos a pensar en que los derechos es lo que esta adherido a nosotros y los deberes es eso que tenemos que cumplir, era como guiarlos hacia eso, para luego llevarlos a la ciudad, pero sacado de algún lugar, pues no, de lo que hacemos de la cotidianidad. EPISODIO 2	ARG1: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta A$ ARG 1.1: Ep 1 al 14

<p>Episodio 7. CLASE 2</p> <p><i>La profesora se dirige al tablero y escribe, derechos, se voltea y dice:</i></p> <p><i>P: nosotros, los niños, los adultos, los adolescentes, todas las personas tenemos unos derechos y tenemos unos deberes...(baja la voz para llamar la atención)</i></p> <p>Episodio 8. CLASE 2</p> <p><i>P: Los derechos es lo que nos brindan a nosotros, lo que nosotros podemos disfrutar ¿cierto?...y los deberes son las obligaciones que tenemos nosotros. Sara Mater?, dime por ejemplo un derecho que tú tengas en el colegio.</i></p> <p>I: cuando haces la aclaración de que es un derecho y que es un deber, ¿esa definición la sacaste de algún texto?</p> <p>P: sí, sí. Para entender y trabajar ciudadanía, lo que yo hice fue miraren internet ¿Qué era ciudadanía?, cuál era el concepto de ciudadanía, pero ese concepto de ciudadanía es como muy, ¿Cómo se dice eso?, como muy denso para explicárselo de esa manera a los chicos, entonces pues yo empecé a mirar, pues venga tengo que cuadrarle de tal manera que ellos empiecen a entender cuál es el camino que nosotros recorremos, de acciones para llegar a esa ciudadanía. ¿Cómo le hacemos para explicar ciudadanía desde lo que ellos viven, desde lo que trasegamos comúnmente, entonces yo desde el concepto que yo conseguí, (bueno varios conceptos, porque hay muchos porque nadie se pone de acuerdo), era prioritario mirar derechos y deberes de una persona con la ciudad.</p> <p>Digamos lo que en términos generales yo asumí después de buscarlo y eso como se ve reflejado en el colegio, entonces empecé a buscar el concepto de derecho y e concepto de deber y cómo le explicaba que es cada cosa de esas para que ellos lo entendieran en su contexto.</p> <p>I: pero, ¿cree que esos conceptos están atados a una lectura meramente académica o definitivamente hay una transformación de parte tuya?</p> <p>P: no, yo considero que hay de las dos cosas, pero trate de no escaparme mucho del concepto tal cual lo encontré.</p> <p>EPISODIO 3</p> <p>Episodio 24. CLASE 2</p> <p><i>P: entonces... chichhhh...todo esto (señala en el tablero lo que han escrito sobre derechos y deberes), todo esto nos permite a nosotros... bueno... todo esto nos permite a nosotros (borra el tablero y muestra gesto de pensar), ser...</i></p> <p><i>Estos derechos y deberes cuando nosotros los practicamos en la ciudad o cuando organizamos en un país como el que estamos, tenemos algo que se llama ciudadanía.</i></p>	
---	--

<p>I: cuando dice “todo esto nos permite a nosotros” y te detienes, se observa una tensión en ti, hay dudas y cambias, le das un giro a tu discurso, ¿Por qué? ¿Qué ibas a decir en un primer momento?</p> <p>p: pues yo creo que iba a decir ciudadanos, porque eso yo lo había codificado, en el momento de la clase no era, considerare que en ese momento no, que no tenía que meterlo todavía, primero tenía que seguir mirando como esos derechos y deberes nos permiten estar en una ciudad, pero, ¿Cómo le explico yo al niño, que eso es ser ciudadano?, cuando el sale a la calle y ve que alguien se pasa un semáforo en rojo. Creo que en ese momento eso era lo que iba a decir “ser ciudadano”</p> <p>EPISODIO 4</p> <p><i>Episodio 25. CLASE 2</i></p> <p><i>P: la ciudadanía es el conjunto de derechos y deberes que tenemos nosotros para poder vivir con los demás. Ese es ese conjunto de derechos y deberes que tenemos ¿para qué? Para poder vivir en una comunidad, o sea con otro grupo de personas. ¿Listo?</i></p> <p>P: eso si es totalmente el concepto, ligado solo a eso, a lo que yo en primera instancia dije, a bueno, yo teniendo claro que es ciudadanía, entonces, lo primero que tengo que hacer es mostrárselo a través del juego, luego de eso sacamos que es tal cosa y luego llegamos a que ese conjunto es lo que nos permite ser parte de una ciudad.</p> <p>I: y ¿Cuál es la intención en el momento de decírselos de esta manera a ellos?</p> <p>P: acercarlos a lo que ellos son, por eso el juego, para ellos es más fácil empezar a pensarlo desde allí.</p> <p>I: allí se observa que tu acudes a una hojita, la miras antes de decir y escribir el concepto en el tablero, ¿tomaste eso de algún texto, para luego llevarlo al aula?</p> <p>P: lo construí, yo hice el proceso de buscar qué era ciudadanía, ciudadanía para niños, ciudadanía en edad primaria, te ata. Ehhh y luego empecé a tomar de cada ladito, ahh pero es que ser ciudadano significa tener, ah ser ciudadano, ah tener derechos, tener deberes, tener obligaciones, pertenecer a una ciudad, pertenecer a un país, ¿yo como le explico todo eso a un chinito?, entonces yo empecé en mi hojita, yo hice el concepto que yo quería que ellos entendieran.</p>	
--	--

<p>P: yo no lo había analizado desde ese punto de vista, pero ahora que lo veo, podría ser, aunque también para mi es habitual.</p> <p>I: en tu vida, ¿las regulaciones siempre han estado presentes? ¿Será acaso que por eso regulas de tal forma a tus estudiantes?</p> <p>P: yo creo, yo creo. Te cuento, en términos generales yo no crecí, digamos que yo no crecí con muchas normas pero, o sea en mi vida eran claros unos parámetros que me colocaron: usted si pasa de aquí, como que ya sabe que le ocurre, cuales son las consecuencias. Digamos que eso siempre fue bien claro, pero que yo tuviera unas regulaciones así como me veo ahorita, no. Yo soy así, pero no pensé que fuera tan notorio en mis clases, pero yo no crecí con muchas normas.</p> <p>EPISODIO 28</p> <p><i>Episodio 7. CLASE 1</i></p> <p><i>P: que hacemos? Chichhhh (levanta la palma de la mano)... qué hacemos?, otros niños....chichhhh, vamos dos veces (le dice a un niño que no se calla)...otros niños van a encargarse de estar mirando, vigilando que los demás no hagan trampa...de estar mirando que cumplan con las...con las indicaciones del juego.</i></p> <p>P: normas, no les podía decir que eran normas</p> <p>I: cuéntame mas</p> <p>P: pues ahí, en mi pensamiento estaba ustedes van a cumplir unas normas del juego, como unas normas que están en todo lado, pero aquí son las reglas del juego, necesitaba meterlos allá, ellos no sabían cómo jugar.</p> <p>I: ahí tu dices “unos niños van a estar pendientes de que los demás no hagan trampa”, ¿esto tiene algo que ver con que desde la ciudadanía tomos somos responsables de todo? Fíjate que ahí hasta bajas la voz</p> <p>P: digamos que en ese momento aquello de estar pendientes, pues ahora que lo reflexiono, podría ser eso, como que siempre podamos acudir a otras personas, a otras instancias a nivel de... o sea ya teniéndolo en cuenta como ciudadanía. Aunque en ese momento yo solo lo veía como que habían huecos, mi angustia era que por correr por preocuparse del juego, el chino se me fuera dentro de ese hueco, entonces, esos niños que estaban pendientes y era más por prevención frente a los chicos, para que no ocurriera ningún accidente y no lo asocié al tema, ahora que lo veo, hubiera podido decirles miren, también actúan como, o sea en el momento era el afán de cuidarlos.</p> <p>Pero si, si si, claro, además era un mecanismo fácil para que ellos entendieran los deberes y los derechos a partir del juego.</p> <p>EPISODIO 29</p> <p><i>Episodio 27. CLASE 1</i></p>	<p>ARG 1.3 Y ARG 1.4</p>
---	--------------------------

Anexo 4

Analytical Scheme Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)		
El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de (un área cualquiera) asociado a la noción de (una categoría particular) Profesor: ---. /Texto: Clase --- / Fecha: ---		
Línea	Organización por episodios relativos a las grabaciones de audio y video de la clase 1 de la profesora Jennette Albarracín.	Análisis e interpretación. Tipos posible de agumentación: ARG1: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ARG2: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in$ AIDM $\rightarrow S$ ARG3: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{ef_n} ARG4: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset S_{c_n}$
	<p>Episodio 1</p> <p>P: Bueno niños ustedes recuerdan lo que vimos la vez pasada de ciudadanía? Qué se acuerdan?</p> <p>N: De los árboles</p> <p>P: No, no, no, la clase que tuvimos que dijimos, a ver dime tú!</p> <p>N: De la naturaleza.</p> <p>P: No de la naturaleza no. ¿Qué es ser ciudadano?</p> <p>Episodio 2</p> <p>P: ¿Qué es ser ciudadano? ¿Cuándo hacíamos qué?... cuando nos respetábamos.</p> <p>N: No decir groserías.</p> <p>P: Ah, entonces si se acuerdan?...listo. cuando les ayudamos, cuando colaboramos, cuando hacemos muchas cosas en beneficio de nosotros pero que no vayan a afectar a los demás, cierto?</p> <p>Episodio 3</p> <p>P: Hoy les traje un video, un video, donde vamos a ver y quiero que pongamos mucha atención, dura muy poquito, entonces vamos a poner atención y vamos a hablar un ratico sobre eso.</p> <p>Episodio 4</p> <p>(La profesora intenta poner el video)</p> <p>Episodio 5</p>	<p>ARG: 1.4 ARG: 2.4</p> <p>ARG: 1.1 ARG: 2.1 ARG: 4.1</p> <p>ARG:1.2 ARG: 2.2 ARG: 3.2</p>

<p>Video: A los legisladores les hemos dado el poder de hacer las leyes que nos gobiernan, al presidente y al alcalde de ejecutarlas, a los jueces el poder de resolver los conflictos y a la fuerza pública el poder de defendernos.</p> <p>Episodio 6</p> <p>P: A ver! Si escucharon cómo fue?</p> <p>N: Siiii.</p> <p>P: ¿Qué escucharon?</p> <p>N: Presidente.</p> <p>P: Eso fue todo lo que escuchaste?</p> <p>No! Vamos a escuchar que es lo que dice ahí, quiero que estén muy atentos, porque ustedes se ponen ahí a (la profesora mueve sus brazos y su cuerpo) no! A ver vamos a escuchar y a estar atentos que es lo que nos dice ahí</p> <p>Episodio 7</p> <p>(La profesora colocando nuevamente el video)</p> <p>Episodio 8</p> <p>V: a los legisladores les hemos dado el poder de hacer las leyes que nos gobiernan.</p> <p>P: ¿Qué dijeron?</p> <p>N: a los legisladores...</p> <p>P: Y ustedes saben que son los legisladores?</p> <p>N: No</p> <p>P: Los legisladores, que nos dicen ahí que nosotros les hemos dado el poder para que nos gobiernen.</p> <p>Episodio 9</p> <p>P: Será? Por qué será?. Los legisladores son todas esas personas que hacen todo lo de las leyes. Cierto?, entonces voy a hacer una ley que diga: prohibido que los niños no hagan tareas!.. tienen que hacer tareas (mueve la cabeza acentuando)</p> <p>Episodio 10</p> <p>P: Entonces resulta que esa persona que hizo esa ley dice todo el mundo tiene que hacer tareas de aquí en adelante y el que no haga se va pa la cárcel, entonces, esas son esas personas las que hacen las leyes</p>	<p>ARG:2.4</p> <p>ARG: 1.1 ARG: 2.1 ARG: 4.1</p> <p>ARG: 1.1 ARG: 2.1 ARG: 4.1</p> <p>ARG: 1.1 ARG: 3.1</p>
--	---

	<p>Episodio 11</p> <p>P: Y resulta que nosotros somos los que ponemos a éstas personas allá. Ustedes si ven! A ver! Quien ve noticia aquí?</p> <p>N: Yo, yo...</p> <p>P: Muy bien los felicito que vean noticias.</p> <p>Episodio 12</p> <p>P: Ustedes si han visto una cosa que se llama el congreso?</p> <p>N: Siii.</p> <p>P: Que hay muchos señores allá, hablando acerca de leyes y reformas y todo eso, básicamente las noticias se van, toda la noche o el medio día en eso.</p> <p>Episodio 13</p> <p>P: De las personas que hacen todo ese tipo de leyes y nosotros somos los que los elegimos. Por ejemplo el domingo van a haber unas elecciones de acuerdo a los partidos, es decir, al grupo al cual pertenezco yo políticamente</p> <p>Episodio 14</p> <p>P: Entonces por ejemplo, hay liberales, hay conservadores, hay del polo democrático, hay del partido verde, hay muchos partidos, si? Hay muchos partidos políticos, no estoy hablando de partidos de futbol, si ya se estaban emocionando, si son partidos políticos.</p> <p>Episodio 15</p> <p>P: Y nosotros elegimos a las personas, por ejemplo, cuando van a... como se llama nuestro alcalde?</p> <p>N: Petro.</p> <p>P: A Petro lo elegimos por votación.</p> <p>Episodio 16</p> <p>P: ¡Qué es votación! Es ir allá, hacer lo que hicimos nosotros recuerdan cuando votamos, cuando Tatis fue a hacer su campaña y todo el mundo ese día votó todo el mundo a ver quién iba ganar! Si recuerdan? Eso mismo sucede dentro del país, en este caso dentro de nuestra ciudad.</p>	<p>ARG: 2.4</p> <p>ARG: 2.2 ARG: 3.2</p> <p>ARG: 2.2 ARG: 3.2</p> <p>ARG: 2.4 ARG: 3.4 ARG: 4.4</p> <p>ARG: 2.1 ARG: 3.1 ARG: 4.1</p> <p>ARG: 2.1 ARG: 3.1</p>
--	---	--

	<p>Episodio 17</p> <p>P: Y todo el mundo fue a votar y a decir quién era que quería que fuera el alcalde... ven para acá, venga para acá hágase acá.</p> <p>Episodio 18</p> <p>P: Entonces, eso es lo que se hace, nosotros elegimos a esas personas para que hagan leyes, vamos a ver que más nos dicen.</p> <p>Episodio 19</p> <p>Video: al presidente y al alcalde de ejecutarlas, a los jueces el poder de resolver los conflictos y a la fuerza pública el poder de defendernos.</p>	<p>ARG:2.1</p> <p>ARG: 2.1</p>
--	---	--------------------------------

Analytical Scheme		
Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)		
El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de (un área cualquiera) asociado a la noción de (una categoría particular)		
Profesor: ---. / Texto: Clase --- / Fecha: ---		
Línea	Organización por episodios relativos a la las grabaciones de audio y video de la clase 1 de la profesora Angelica Wilches	Análisis e interpretación. Tipos posible de agumentación: ARG1: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta A$ ARG2: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n \text{ y } Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n$ (es causado por) E_{ef_n} ARG4: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset S_{C_n}$
	<p>CLASE 1: ENSEÑANDO LA NOCION DE CIUDADANIA</p> <p>Episodio 1.</p> <p>P: buenos días, como este es el curso más juicioso (arregla algunas sillas), por eso la profe Amparo (refiriéndose a mi), se vino para acá, entonces...chichhhh, vamos a callarnos...ustedes van a hace de cuenta...van a hacer de cuenta (levantando la mano chichhhh)...van a hacer de cuenta que ellos no están aquí (refiriéndose a dos chicos que están grabando)...no se preocupen por ellos...espéreme allá (le dice a un niño que se va a levantar).</p> <p>Episodio 2.</p> <p>P: y me van a escuchar (tocándose la oreja)... ¿Julián?...vamos a dejar escrito ejercicio en clase porque posiblemente ahora vengamos y lo necesitemos. ¿Carlos? ¿Carlos? (mirando a un niño que no hace silencio).</p> <p>Episodio 3.</p> <p>P: Sara esto debe ser tuyo (alzando un objeto del suelo)... ¿listo?, entonces ¿qué vamos a hacer en este momento?, cerramos cuadernos, los guardamos.</p> <p>Episodio 4.</p> <p>P: y me van a escuchar las explicaciones antes de salir ¿ok?...vamos efectivamente a salir y cuando salgamos vamos a hacer lo siguiente,</p>	<p>ARG: 1.2 ARG: 1.4</p> <p>ARG: 1.2</p>

<p>muy sencillo...José no estas colocando atención, ¿cierto?</p> <p>Episodio 5.</p> <p>P: vamos... yo voy a escoger a unas personas para que hagan algo y a otras personas para que hagan otra cosita; esas personas deben estar atendiendo muy bien la misión que les voy a dar, ok? Ustedes han jugado gallinita ciega ¿cierto? Ok, bueno los que no han jugado entonces ahorita les voy a indicar como se hace.</p> <p>Episodio 6</p> <p>P: ¿Brayan?... ¿Brayan? (le dice a un chico que no está atendiendo a las explicaciones) (levanta la mano)... yo voy a elegir...chichhh (levanta la mano con la palma abierta y la sierra). Voy a elegir a un niño (baja el tono de voz)...yo lo elijo, después de que lo elija, a ese niño le voy a vendar los ojos. La idea es que los demás no se dejen coger por el niño que está ahí...si ese niño la/los toca, automáticamente usted va a salir del juego, ¿listo?...si ese niño o esa niña los toca automáticamente sale del juego.</p> <p>Episodio 7.</p> <p>P: ¿qué hacemos? Chichhhh (levanta la palma de la mano)... ¿qué hacemos?, otros niños...chichhhh, vamos dos veces (le dice a un niño que no se calla)...otros niños van a encargarse de estar mirando, vigilando que los demás no hagan trampa...de estar mirando que cumplan con las...con las indicaciones del juego.</p> <p>Episodio 8.</p> <p>P: otros niños con otros niños, vamos a mirar que pasa, vamos a mirar que ocurre...ustedes están pendientes de todo lo que pueda ocurrir allá afuera. Para que tengan el espacio, ¿dónde vamos a estar?</p> <p>Episodio 9.</p> <p>P: vamos a estar, vamos a estar allá afuera (señalando el patio)...en este, en este patio interior, no nos podemos salir de ahí, es decir que los que vayan a ser gallinita ciega, no van a</p>	<p>ARG: 1.3</p> <p>ARG: 1.2 ARG: 1.3</p> <p>ARG: 1.4</p> <p>ARG: 1.3 ARG: 1.4</p>
---	---

<p>ponerse a ir a buscar...gurr (le toca la cabeza a un niño que no hace silencio).</p> <p>Episodio 10.</p> <p>P: no van a ponerse a buscar por tooodo el colegio, sino solamente van a buscar en ese espacio.</p> <p>Episodio 11.</p> <p>P: ¿listo? Vamos a tener unos niños que van a servir allá de...de ¿cómo se llama?</p> <p>N: de malla</p> <p>P: eso, de malla para que las personas que son gallina ciega no se vayan dentro del huequito, ¿listo? Y...</p> <p>Episodio 12.</p> <p>P: y vamos a tener otros que les van a colaborar a las gallinitas ciegas...porque como ahí hay obstáculos. Ahí hay sillas de pronto se me pueden pegar... ¿cuál es la condición? Que no nos salgamos de ese lugar, ¿listo?</p> <p>Episodio 13.</p> <p>P: ¿listo? Entonces cada gallina ciega va a tener quien le ayude para que pueda perseguir a los otros...pero tiene que tener cuidado el que le va ayudar a la gallina ciega para que no lo haga mal...yo voy a elegir ahorita...ya vamos a elegir...entonces vamos a mirar quienes son la gallinita ciega y quienes van a servir de mallas y quienes van a servir de observadores... sumarse como no se ha callado, entonces como difícil (le dice a un niño que no hace silencio).</p>	<p>ARG: 1.3</p> <p>ARG: 1.3</p>
---	---------------------------------