

**EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE PRIMARIA
ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE INCLUSIÓN**



“No hay educación si no hay verdad que transmitir, si todo es más o menos verdad, si cada cual tiene su verdad igualmente respetable y no se puede decidir racionalmente entre tanta diversidad”

(Savater, 1997, p. 59)

PRESENTADO POR

FABIOLA RIVEROS ROMERO

DIRECTORA:

LILA ADRIANA CASTAÑEDA.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE PRIMARIA
ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE INCLUSIÓN**

FABIOLA RIVEROS ROMERO

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN

DIRECTORA

LILA ADRIANA CASTAÑEDA

MAGISTER EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ. D.C.

2019

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Ciudad y Fecha (Día, mes y año) _____

Dedicatoria

A mis hijos Alejandro y Sergio, a mi esposo por la paciencia y colaboración durante estos dos años.

Especialmente a Sergio quien me motivó a estar nuevamente en las aulas de clase, a emprender el camino del aprendizaje

Para ellos y toda mi familia mi amor y agradecimiento


Agradecimientos

A Dios por permitirme cumplir esta meta, a mi familia por la paciencia y la profesora Lila por su entrega, por recibirme con los brazos abiertos y la paciencia infinita, por su acompañamiento y enseñanzas.

A Sayri y Magena, por su valiosa colaboración, paciencia.

A los compañeros Aurora, Constanza, Rodrigo y Luis por su comprensión, colaboración y apoyo para que pudiera integrarme al grupo sin traumatismos, infinitas gracias. Dios los bendiga.

RAE

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Universidad de Pedagogía</small>	FORMATO
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 8

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El conocimiento Profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de inclusión.
Autor(es)	Riveros Romero, Fabiola.
Director	Castañeda Mosquera, Lila Adriana.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 146 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR, NOCIÓN ESCOLAR DE INCLUSIÓN, SABERES DEL DOCENTE, INTEGRACIÓN DE SABERES.

2. Descripción
<p>Esta tesis de grado de maestría se enmarca en la línea de conocimiento y epistemologías del profesor, del grupo Investigación por las Aulas Colombianas Invaucol. Tiene como pregunta de investigación ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de inclusión? presentando de que forma el profesor de primaria construye un conocimiento que se evidencia en los discursos durante la enseñanza de dicha noción.</p> <p>Se parte de la investigación acerca del profesor y se observan distintas tendencias en esta investigación, deteniéndose particularmente en la categoría conocimiento profesional del profesor asociado a categorías particulares (Perafán 2004, 2012, 2015, 2016) que considera como componentes de dicho conocimiento los saberes académicos, los saberes derivados de la práctica,</p>

las teorías implícitas y los guiones y rutinas, cada uno de ellos se asocia a un estatuto epistemológico así: la transposición didáctica para los saberes académicos, la práctica profesional para los saberes de la práctica, la historia de vida para los guiones y rutinas y el campo cultural institucional para las teorías implícitas.

3. Fuentes

- Ainscow.M, Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva, ¿hacia dónde vamos? Revista perspectivas Vol XXXVIII N° 1 marzo 2008.
- Alcaldía de Tenjo. (2017). Manual de Convivencia. Institución Educativa Departamental Enrique Santos Montejo. Recuperado de <https://edufisicoguasonhome.files.wordpress.com/2019/01/manual-de-convivencia-colesamo-2017-2.pdf>
- Álvarez, C., y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de antropología*, 28(1), 1-13. Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Angulo, J. (1999). Investigación sobre la enseñanza y el conocimiento docente. En *Desarrollo profesional del docente: políticas, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Ediciones Akal.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Revista Prelac. Educación para todos.
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento didáctico del conocimiento y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Universitaria de formación del profesorado*, 16(1) enero/abril, 113-124. Recuperado de http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279608817.pdf
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Booth T y Ainscow M. (2002). Índice de inclusión. desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Edición CSIE. Bristol Uk.
- Calzadilla, M.E: (2002). El aprendizaje cooperativo y las tecnologías de la información y la comunicación. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Castañeda, L., y Perafán, G. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Pensamiento Palabra Y Obra*, 14, 8-21. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/3294/2852>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. (Claudia Gilman, trad.). Buenos Aires: Aiqué. (Obra original publicada en 1991).

- Clark, C., y Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En *Witrock, M. La investigación de la enseñanza. III* (pp. 443-490). Barcelona: Editorial Paidós.
- Dos Santos, M. (2003). Educación para todos - una mirada dirigida a la pedagogía de la diversidad. En *Pedagogía de la diversidad. Desafío del mundo contemporáneo. Los profesores como intelectuales* (pp. 1-29). Santiago de Chile: LOM.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom-Helm.
- Fajardo, L. (2006). La metáfora como proceso cognitivo. *Forma y función*, 19, 47-56. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n19/n19a03.pdf>
- Hurtado, L. (2016). *Conocimiento profesional específico del profesor de Educación Física asociado a la categoría de Atletismo*. (Tesis de Maestría en educación). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Jiménez, A., y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de pedagogía*, 64(233), enero-abril, 105-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973270>
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Latadporto, S y Castro, M. (2016). *El aprendizaje cooperativo, un cambio hacia la inclusión educativa*. Revista complutense de educación. Vol 27 N° 3.
- Ley N° 115. Congreso de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 8 de Febrero de 1994. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan: Sobre Ciencia, Democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Editorial Bajo Cero.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En *Perafán y Aduriz, A. Pensamiento y Conocimiento de los profesores: Debate y perspectivas internacionales* (pp. 47-66) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marcelo, C. (julio de 1992). Como conocen los profesores, la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. *Congreso las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Congreso llevado a cabo en Santiago de Chile, Chile. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/233966597_Como_conocen_los_profesores_la_materia_que_ensenan_Algunas_contribuciones_de_la_investigacion_sobre_conocimiento_didactico_del_contenido
- Martínez, R. (2011). Métodos de Investigación cualitativo. *Revista de la corporación internacional para el desarrollo educativo*, 8, julio/diciembre, 1-34. Recuperado de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Guía N° 49. Guías Pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá:

- Navarro, R. (1995). *La mirada al texto, comentarios de textos literarios*. Barcelona: Ariel Literatura y Crítica.
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. En Perafán y Aduriz, A. *Pensamiento y Conocimiento de los profesores: Debate y perspectivas internacionales* (pp. 15-32). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Revista folios*, 37, 83-93. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a06.pdf>
- Perafán, G. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. El profesorado como productor de conocimiento disciplinar profesional*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Perafán, G., y Badillo, E. Andruiz-Bravo. A. (2016). *Conocimiento y emociones del profesorado*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Pérez, A., y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>
- Porlán, R., Rivero, A. Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, III: estudios empíricos y conclusiones. *Revista Enseñanza de las ciencias*, 16(2), 271-228. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534>
- Porlán, R., Rivero, A., y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Revista de las ciencias*, 15(2), 155-171. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488/93522>
- Pujolas, M. P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva :una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Ponencia VI jornada de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Guatemala, 2009 https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwik8Y_kyJLkAhVRwlkKHaaKDH8QFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.educacionyf.p.gob.es%2Fdam%2Fjcr%3A9fd29516-0a1f-426b-821e-befca46e1e15%2F2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf&usg=AOvVaw1I0AWM7fGLujzwuKLDC3V-
- Sacristán, A. (1995). En torno al currículum oculto. *Aldaba*, 7, 29-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1980244>
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de Investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En *La investigación de la enseñanza* (pp. 9-94). Buenos Aires: Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30 . Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

- Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S., y Bodgan. R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Unesco. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Unesco. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Unesco. (2005). Orientaciones para la inclusión Asegurar el acceso a la educación para todos. Informe mundial. Salamanca, España.
- Vasilachis de Galdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

4. Contenidos

Este informe de indagación se ha organizado en cuatro apartados: aspectos preliminares que incluyen, a saber, introducción, planteamiento del problema, justificación y objetivos de la investigación. En el capítulo uno se aborda la fundamentación teórica donde se desarrolla un recorrido histórico de la investigación de la enseñanza para ahondar en la indagación del pensamiento y el conocimiento del profesor. El segundo capítulo se ocupa de la metodología, el tipo de investigación que se desarrolla, las técnicas e instrumentos de recolección de información y el sistema de análisis de la información recolectada (*Analytical Scheme*). En el tercer capítulo se describe el análisis de la información y los resultados hallados alrededor de los saberes elaborados por los profesores de primaria asociados a la noción escolar de inclusión, allí se muestran las diferentes figuras discursivas que el maestro ha construido con la intención de enseñar dicha noción. Finalmente se presentan las conclusiones, bibliografía y anexos.

5. Metodología

Esta tesis tiene una metodología cualitativa de corte interpretativo a través de un estudio de caso múltiple acerca de la noción. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron: protocolo de observación, observación participante, registros de clase, entrevista semiestructurada, estimulación del recuerdo y documentos institucionales, donde se recopilan los aspectos de orden documental básicos del colegio. Se realizaron grabaciones de audio y video dependiendo de la técnica o instrumento. El análisis e interpretación de datos se realizó con Analytical Scheme propuesto por Perafán (2011).

La indagación se realizó con dos profesores de primaria y cuyos nombres se remplazaron por seudónimos (θA Sairy y θB Magena); los docentes se encuentran laborando en la Institución Educativa Departamental Enrique Santos Montejo sede general Santander del municipio de Tenjo, ambos docentes poseen 10 y 24 años de experiencia respectivamente.

Durante las grabaciones en audio y videos de las clases, se llevo un protocolo de observación; posteriormente las grabaciones se transcribieron y dividieron en episodios, estos fueron utilizados para aplicar la técnica de estimulación del recuerdo a los profesores, a quienes también se les realizó una entrevista semiestructurada. Los episodios fueron analizados e interpretados con el Analytical Scheme, los órdenes discursivos del profesor se agrupan según los diecisiete argumentos constitutivos de la categoría conocimiento profesional docente específico, asociado a categorías particulares; luego se reagruparon los episodios anteriores según los cuatro saberes: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas que al verse de forma integrada constituyen y dan cuenta del conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares.

6. Conclusiones

El conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de inclusión, se constituye por cuatro tipos de saberes: saberes académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas.

Se identificaron y caracterizaron los cuatros saberes antes mencionados y que integran el conocimiento profesional específico del profesor asociado a categorías particulares, en dos profesores de primaria para dar cuenta como dichos saberes se integran el discurso del docente con la intencionalidad de enseñar la noción escolar de inclusión.

Los saberes constitutivos del conocimiento específico del profesor se componen por una serie de figuras discursivas, que llevan consigo diversos sentidos que el maestro les otorga cuando enseña la noción escolar de inclusión, es así como se identificaron las siguientes figuras discursivas en los cuatro saberes:

- Saberes académicos: la metáfora de del trabajo en equipo que permite aportar las habilidades que cada uno posee y cuyo sentido parcial es el de manifestar que se puede aportar a los demás desde las ideas la expresión oral y escrita o la habilidad para dibujar y todo esto permite aceptar que cada sujeto tiene diferentes capacidades, dicho de otra manera, aceptar desde la diferencia al *Otro* y la metáfora de los colores de la diferencia a través de la cual se propicia que los estudiantes comprendan la disparidad como parte integrante de la vida, que sin ellas esta no tendría significado, además permite buscar soluciones a las dificultades diarias que se presentan; acorde con lo anterior se interpretó el sentido parcial de la alegoría como los tonos del planeta que es heterogéneo y a la vez es igual, esto es, los colores del mundo para entender que lo notable en la vida es la heterogeneidad que nos acerca.
- Saberes basados en la experiencia: se evidencian en las metáforas de los acuerdos donde se invita a los estudiantes para que formulen acuerdos de convivencia de la clase. El sentido parcial construido es establecer una relación horizontal en la cual los estudiantes pueden construir acuerdos con el fin de ser los protagonistas en el aula como una forma de ser tenidos en cuenta en la vida de la clase. la metáfora del respeto por el *Otro*

entendida como ser empáticos, ser capaces de percibir y compartir los sentimientos o experiencias de los demás dentro de un contexto común. En otras palabras, la empatía entendida desde la aceptación de las emociones y problemas ajenos.

- Las teorías implícitas: surgen las metáforas de la proyección fuera de la escuela, en la que se convoca a transferir lo aprendido hacia la vida y la comunidad, los aprendizajes de la escuela deben servir para la vida, para desempeñarse dentro de la sociedad.
- Los guiones y rutinas: inclusión emergen las metáforas del silencio como una invitación a tener momentos de quietud que propicien en el encuentro interior y la escucha para permitir las actitudes inclusivas; La alegoría del situarse para llegar a la meta, los estudiantes tienen la necesidad de situarse en lo que debe hacer y saber qué actividades va a ejecutar, como una forma de estar en sintonía en el salón a través de conocer el objetivo, el tema y la fecha.

Es así como al realizar la integración de los diferentes sentidos parciales que los docentes otorgan a las metáforas de los cuatro saberes se llegó a la conclusión de que el conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de inclusión es un dispositivo cultural académico que permite *observar los colores del mundo, aportando habilidades a los demás para aceptar la diferencia y en pro de la construcción de acuerdos que favorecen el protagonismo en el aula y la empatía y, devenir nuevo sujeto epistémico que se dispone y comparte la enseñanza, desde la calma que posibilita la conexión personal favoreciendo las actitudes incluyentes.*

Elaborado por:	Fabiola Riveros Romero
Revisado por:	Lila Adriana Castañeda Mosquera

Fecha de elaboración del Resumen:	05	09	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTOS	5
RAE.....	6
INTRODUCCIÓN	18
1. JUSTIFICACIÓN.....	20
2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	23
3. OBJETIVOS	25
3.1. Objetivo General	25
3.2. Objetivos Específicos.....	25
4. MARCO CONCEPTUAL	26
4.1 Primeras indagaciones relacionadas con el profesor.....	27
4.2 Indagaciones acerca del pensamiento del profesor	32
4.3 Estudios en relación con el profesor como un constructor de conocimiento	34
4.4 Del conocimiento práctico al conocimiento didáctico del contenido	35
4.5 Conocimiento Profesional Docente.....	38
4.6 Conocimiento docente como yuxtaposición de saberes.....	38
4.7 Conocimiento Profesional Docente como sistema de ideas integradas	42
4.8 El conocimiento específico del profesor asociado a categorías particulares	48

	14
CAPITULO II.....	51
5. MARCO METODOLÓGICO.....	51
5.1 Tipo de Investigación	51
5.2 Enfoque interpretativo.....	53
5.3 Estudio de caso múltiple	53
5.3.1 Participantes y caracterización.	56
5.3.2 Caracterización Institucional de los docentes participantes en el estudio de caso.	57
5.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	59
5.4.1 La Entrevista Semiestructurada.	59
5.4.2 Observación Participante.....	61
5.4.3 Técnica de Estimulación del recuerdo.....	62
5.5 Técnicas de análisis de la información.....	63
5.5.1 Esquema Analítico o <i>Analytical Scheme</i>.	63
5.5.2 Triangulación de la información.	67
CAPÍTULO III.....	70
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	70
6.1 Saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica; asociados a la noción escolar de inclusión	74

6.1.1	El trabajo en equipo como una invitación a contribuir desde sus habilidades hacia la aceptación del otro.....	74
6.1.2	Los colores de la diferencia en calidad de principio de vida como una exhortación a entender que somos diversos.	80
6.1.3	Saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional, asociado a la noción escolar de inclusión.....	85
6.1.4	La metáfora de los acuerdos como una incitación a ser protagonista en el aula.	85
6.1.5	La metáfora del respeto por el <i>Otro</i> como un llamado a reconocer la diferencia con igualdad de derechos.	92
6.1.6	Teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: el campo cultural institucional; asociado a la noción escolar de inclusión.	98
6.1.7	La metáfora de la proyección fuera de la escuela como invitación a la transferencia del conocimiento a la vida.	98
6.1.8	La metáfora del compañerismo como una incitación a la ayuda mutua y a la superación de dificultades.....	102
6.1.9	Guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida; asociado a la noción escolar de inclusión.....	107
6.1.10	La metáfora del silencio como una invitación a llevar a cabo las actividades con agrado.	108
6.1.11	La metáfora del situarse como una exhortación a llegar a la meta.....	111

7. INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE INCLUSIÓN	116
7.1 Integración de primer nivel: saberes académicos asociados a lo noción escolar de inclusión	117
7.2 Integración de segundo nivel.....	122
7.3 Integración de tercer nivel.....	123
8. CONCLUSIONES	125
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	131
ANEXO 1. FORMATO DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA .	135
ANEXO 2 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN:.....	140
ANEXO 3 EJEMPLO DEL <i>ANALYTICAL SCHEME</i> DILIGENCIADO A PARTIR DE	145
UNA TRANSCRIPCIÓN	145
ANEXO 4 EJEMPLO DEL CUADRO RESUMEN DEL <i>ANALYTICAL SCHEME</i> DE LAS CLASES.....	149
ANEXO 5 PROTOCOLO DE ANALISIS DOCUMENTAL	152
ANEXO 6 PERFIL EPISTEMOLÓGICO DE LA NOCIÓN DE INCLUSIÓN.....	153
BIBLIOGRAFÍA.....	155

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Tomado de Porlán, Rivero y Martin del Pozo (1997, p. 158) dimensiones y componentes del conocimiento profesional.....	40
---	----

Figura 2. Tomado de Perafán (2015, p. 26). El conocimiento del profesor como sistema de ideas integradas.....	43
Figura 3. Tomado de Perafán (2015, p. 30). El conocimiento Profesional Docente asociado a categorías particulares.....	49
Figura 4. Protocolo de entrevista semiestructurada. Grupo Invaucol.....	51
Figura 5. Protocolo de observación Tomado de Perafán (2015)	52
Figura 6. Síntesis de los argumentos que corresponden al <i>Analytical Scheme</i> adaptado por Barraza (como se cita en Hurtado, 2016, p. 50).....	57
Figura 7. Conocimiento profesional docente asociado a la noción escolar de inclusión. (Es una construcción propia).....	112

TABLA DE IMÁGENES

Imagen 1. Clase 1 19/10/18 ΘA la docente señala los acuerdos que ya pactaron para escribir los nuevos.	77
Imagen 2. Clase 2. 17/09/18 ΘB. El profesor pego los carteles en el tablero de las normas elaboradas por los estudiantes.....	78
Imagen 3 y 4 . Clase 2ΘA se observa como la profesora ayuda a la estudiante con discapacidad a realizar las actividades propuestas	93
Imagen 5. La profesora ΘA, sitúa al estudiante mediante día fecha y objetivo	101

INTRODUCCIÓN

Esta indagación sobre el conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de inclusión, se enmarca en la línea de investigación del conocimiento y epistemologías del profesor que constituye uno de los intereses investigativos del grupo de investigación por las aulas Colombianas (Invaucol) el grupo ha trabajado en dicho campo y ha propuesto y desarrollado las categorías Conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas (Perafán, 2004) y Conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares (Perafán, 2015) a fin de mostrar como el profesor participa en la construcción de la noción escolar que enseña.

Partiendo del enfoque conceptual epistemológico y metodológico presentado por Perafán (2004, 2013, 2015, 2016), se designa al conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares, como un sistema que integra cuatro saberes (saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas) con sus correspondientes estatutos epistemológicos fundantes (transposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional, historia de vida) que posee el profesor en relación con las nociones que enseña, noción que en este caso es la de *inclusión*.

Además, la investigación se soporta desde el enfoque teórico y metodológico cualitativo e interpretativo, correspondiente a un estudio de caso múltiple, en el cual participaron dos profesores de primaria denominados Magena (ΘA) y Sayri (ΘB), en concordancia con los planteamientos de Stake (1999) lo que permitió reconocer al docente de primaria como un sujeto productor de conocimiento, con la intencionalidad de enseñar, que ha construido en su discurso alrededor de la *noción escolar de inclusión*, diversos sentidos, todo ello alrededor de la integración de los cuatro saberes propuestos, en otras palabras, el conocimiento profesional que

construye el docente de primaria asociado a la noción escolar de inclusión es un conocimiento, polifónico, complejo y diferenciado.

Este informe de indagación se ha organizado en cuatro apartados: aspectos preliminares que incluyen, a saber, introducción, planteamiento del problema, justificación y objetivos de la investigación. En el capítulo uno se aborda la fundamentación teórica donde se desarrolla un recorrido histórico de la investigación de la enseñanza para ahondar en la indagación del pensamiento y el conocimiento del profesor. El segundo capítulo se ocupa de la metodología, el tipo de investigación que se desarrolla, las técnicas e instrumentos de recolección de información y el sistema de análisis de la información recolectada (*Analytical Scheme*). En el tercer capítulo se describe el análisis de la información y los resultados hallados alrededor de los saberes elaborados por los profesores de primaria asociados a la noción escolar de inclusión, allí se muestran las diferentes figuras discursivas que el maestro ha construido con la intención de enseñar dicha noción. Finalmente se presentan las conclusiones, bibliografía y anexos.

1. JUSTIFICACIÓN

A los profesores históricamente se les ha adjudicado el papel de transmisor de conocimientos que otros han elaborado, si bien se les reconoce hoy en día como profesionales de la educación, es preciso establecer que, como profesionales, tienen un conocimiento con una epistemología propia, en otras palabras, es imperativo para la concepción del profesor como un profesional observar que tipo de conocimiento es el que el profesor produce alrededor de su enseñanza, expresado en los discursos que elabora en la acción educativa.

De ahí que realizar esta indagación acerca del conocimiento profesional del profesor asociado a una noción escolar específica se tiene el propósito de reconocer al maestro como un productor de un conocimiento que es idiosincrático pues se produce en un contexto específico, y es complejo, pues aborda una realidad que desborda el conocimiento producido en las disciplinas al estar mediado por la intencionalidad formativa buscando interpelar al sujeto estudiante para que devenga un nuevo sujeto. ..

En consonancia con lo anterior, se hace necesario preguntarse sobre cómo está configurado el conocimiento profesional del profesor, y cómo el docente elabora dicho saber. Este es un nuevo interés que ocupa a la comunidad académica, en donde muchas investigaciones se han ocupado habitualmente de encontrar las falencias y desaciertos en la acción docente. Esta, por el contrario, busca reivindicar el papel del maestro como profesional de la educación y a la vez develar la constitución y el desarrollo de dicho conocimiento específico.

El profesor ha construido un conocimiento fundamental, viable, pertinente mediado por la intencionalidad de enseñanza evidenciado en el orden discursivo que él elabora para enseñar un concepto y como un sistema integrado de ideas asociado a los saberes constitutivos del conocimiento del profesor con un estatuto epistemológico fundante —saberes académicos,

saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y los guiones y rutinas— los cuales permiten reconocer al docente como un intelectual y productor del conocimiento escolar (Perafán, 2015).

Indagar sobre el conocimiento que elaboran los maestros de primaria asociado a la noción escolar de inclusión, es pertinente dado que dicha noción es nueva en el ámbito educativo, emerge de las políticas internacionales de “Educación Para Todos” (Unesco, 2005) y se refleja en la normatividad expedida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que ha llevado a las aulas a estudiantes con diferentes discapacidades y compartir el aprendizaje con los demás compañeros por lo que hoy el salón es multicultural, multifacético, etc es decir diverso. Dado que en la escuela esta circulando la idea de inclusión es relevante indagar cual es el conocimiento que los docentes han construido alrededor de dicha experiencia y como esta construcción se evidencia en su discurso, interpelando a sus estudiantes para entenderla y luego vivenciarla en su ámbito familiar y social.

En concreto se puede afirmar que la inclusión es un tema que se ha abordado desde lo político, lo que se ha evidenciado en conferencias de la UNESCO como las de Salamanca y Jomtien, por estados interesados en los derechos de las personas vulnerables, con el fin único de que sea respetado su derecho a ser partícipe de la sociedad, a ser tenidos en cuenta como sujetos con ideas y opiniones.

Estas conferencias han formulado políticas internacionales que se materializan en los diferentes países con la implementación de leyes y decretos que cumplen las exigencias que se hacen a los gobiernos locales para cumplir requerimientos externos y que llegan a las escuelas como normas de obligatorio cumplimiento por parte de los establecimientos educativos y docentes. Incluir no es un asunto fácil; los profesores han apropiado el concepto de inclusión desde lo político y en muy pocos casos se les forma en sus estudios iniciales frente al tema.

En la escuela los docentes se preparan por su cuenta frente al tema de la inclusión y sobre todo llevar a la realidad la diversidad de su aula de clase. La inclusión no es únicamente adaptar el currículo el espacio o la infraestructura, es emprender un cambio actitudinal y comportamental de todos en el aula y en el centro escolar.

La investigación del conocimiento específico del profesor asociado a la noción escolar de inclusión permite develar al docente como un constructor del conocimiento que enseña y por ende reivindicar su papel como trabajador de la cultura y profesional educativo.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Investigar el conocimiento del profesor reviste importancia pues parte de la crisis que produce la idea generalizada de que los docentes son transmisores del saber que los científicos y las universidades han pensado y elaborado. Por lo tanto, su misión es compartir esa información; pero no se ve al maestro como productor de conocimiento en el aula; lo que lleva a algunos investigadores a buscar la reivindicación de la profesión docente, como constructores de conocimiento.

Ha hecho tradición considerar al maestro como un difusor del conocimiento que desarrollan los científicos y las universidades; en el mejor de los casos se le concede el rol de docente-funcionario que se encarga de poner en práctica lo que dicta la disciplina y ejecutar planes de estudio elaborados por expertos. Bajo esta óptica el profesor de primaria tiene como tarea cumplir con un currículo preestablecido que les permita a los estudiantes un desempeño adecuado en el bachillerato, desconociendo en ocasiones el papel en la configuración de sujeto en este momento de la formación, es necesario entonces observar el discurso del profesor en la clase.

Cabe señalar que, a partir de 1991 en las aulas colombianas circula una nueva noción; la de *inclusión*, la cual ha sido acogida por los docentes como un concepto a enseñar y a vivir, desde la práctica diaria en las clases y llevarla a fuera de la escuela para hacerla una vivencia cotidiana.

Dicha noción como se dijo es de reciente aparición en la vida escolar en Colombia; emerge en la constitución de 1991, que privilegia la igualdad de derechos de todos los ciudadanos y abre el camino al respeto y a la diversidad; igualmente en la ley 115 de 1994 (Art.

46), establece que las personas con discapacidad puedan asistir a la escuela entre otras normas que se han promulgado en el país.

Lo anterior en respuesta a las exigencias hechas por la Unesco en torno a la necesidad de crear una educación *para todos* (Unesco, 2005), con el fin de acortar la brecha de exclusión de todas las personas en condición de vulnerabilidad y así puedan tener las mismas oportunidades de enseñanza.

Desde la conferencia en Jomtien, Tailandia (1990) se han venido desarrollando varios encuentros en torno al tema; se puede mencionar el encuentro de Salamanca España (1994), donde se concluye que la escuela debe recibir a todos los estudiantes independiente de sus condiciones —pobreza, raza, discapacidad e idioma— (Unesco, 2005), entre otras muchas que se han llevado a cabo y que comprometen a los países miembros a promulgar normas en torno al cumplimiento de compromisos adquiridos en dichas conferencias, por ejemplo, que niñas y niños tienen el mismo derecho a la formación, los sistemas educativos deben tomar en cuenta las diferentes capacidades y necesidades, adoptar con carácter de ley o política el principio de educación integrada.

Colombia no ha sido la excepción y es así como se ha promulgado una extensa normatividad en torno al tema la cual obliga a la escuela y en especial al docente a llevarlas a cabo. Por lo tanto, el profesor ha incorporado una nueva noción que hace parte de su conocimiento.

A la luz de lo anterior, se hace necesario investigar acerca de la cognición que el profesor de primaria ha construido alrededor de la enseñanza del concepto de *inclusión*, por lo que surge la pregunta ¿cuál es el conocimiento profesional específico del docente de primaria asociado a la noción escolar de inclusión?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Comprender e interpretar el conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de inclusión.

3.2. Objetivos Específicos

- a) Identificar y caracterizar los saberes académicos del profesor de primaria asociado a la noción escolar de inclusión.
- b) Identificar y caracterizar los saberes basados en la experiencia del profesor de primaria asociado a la noción escolar de inclusión.
- c) Identificar y caracterizar las teorías implícitas del profesor de primaria asociado a la noción escolar de inclusión.
- d) Identificar y caracterizar los guiones y rutinas del profesor de primaria asociado a la noción escolar de inclusión.
- e) Explicitar la integración de los saberes constituyentes del conocimiento profesional docente asociado a la noción escolar de inclusión en los profesores de primaria

4. MARCO CONCEPTUAL

A continuación, se muestra el desarrollo que ha tenido el programa de investigación acerca del conocimiento del profesor. Dicho desarrollo se incubó en las investigaciones acerca de la enseñanza, al preguntarse por las relaciones que se dan entre docente y estudiante y como hacer más eficiente la enseñanza.

Es importante aclarar que la intención de dichas indagaciones no es el conocimiento del profesor en sí, pero si abrió el camino para que se ampliara la investigación hacia la cognición del profesor a entender el porqué de las actuaciones en el aula de clase hasta evidenciar que los docentes son constructores del conocimiento que enseñan.

Para entender este desarrollo epistemológico se parte de los siguientes momentos:

Primeras investigaciones relacionadas con el profesor: en esta sección se examinan los principales programas de indagación acerca de la enseñanza y que consideraron al maestro como un agente importante dentro de esta, además suscitaron proyectos investigativos con el objetivo de ver lo que ocurría con el maestro en los procesos de enseñanza, igualmente generando la necesidad de entender al profesor y lo que ocurría con sus acciones.

Indagaciones referentes a la cognición del profesor: en esta sección se abordarán los principales avances en cuanto a pensar al docente como un poseedor de conocimiento al que se le denominó inicialmente como práctico, posteriormente surge la descripción del conocimiento del profesor como algo complejo, que se desarrolla desde los saberes que lo hacen posible y relacionado con las disciplinas. De igual manera, se expondrá el planteamiento en cuanto al conocimiento didáctico del contenido que se le atribuyó al maestro como el conocimiento base de la enseñanza.

Estudios con relación al profesor como un constructor de conocimiento: en esta sección se presentarán los aportes realizados a la investigación del conocimiento del profesor y que da origen a una creciente investigación, constituyéndose en una base fundamental en la construcción de posteriores elementos teóricos en relación con el tema.

Conocimiento profesional docente: en esta parte se expone los avances de la línea de investigación del conocimiento del profesor asociado a categorías particulares, delineado por el grupo Invaucol, que busca mostrar al docente como un constructor del conocimiento que enseña, conocimiento de carácter complejo y diferente al de las disciplinas.

4.1 Primeras indagaciones relacionadas con el profesor

La génesis del conocimiento profesional del profesor se puede situar en la investigación sobre la enseñanza, en razón a que el docente es un actor fundamental en la actividad de enseñanza, por su interacción con el estudiante a quien enseña en el contexto escolar; dichas indagaciones se enmarcaron en la psicología conductista que predominaba en los años 60 época en la que se inician dichas investigaciones, que combinaban un criterio de eficiencia (rendimiento) y correlatos de los procesos de enseñanza (Shulman, 1989, p. 15).

Estas indagaciones buscaban entender cómo se produce la enseñanza, cómo influye el docente en su alumno para hacer más eficiente la labor del profesor. Se presentan a continuación algunos de estos programas:

El programa proceso-producto, surge en los EE. UU., en la década de los 60 a manera de resistencia al carácter permisivo de la cultura juvenil de la época y las bajas calificaciones, con el objetivo de estudiar las relaciones que había entre lo que hacía el profesor en el aula y lo que el estudiante aprendía enfocado en un criterio básico de eficiencia en la enseñanza (Shulman, 1989, pp. 16-25).

La investigación de proceso-producto se enmarcó en la tradición de la prospección de la psicología conductista que utilizaba una serie de análisis estadísticos, que buscaban correlaciones positivas entre las variables asociadas a la conducta del profesor y los resultados de las pruebas de aprendizaje de los estudiantes.

Además, se utilizaba una serie de análisis estadísticos, que buscaban correlaciones positivas entre las variables asociadas a las conductas del profesor y los resultados de las pruebas de aprendizaje de los estudiantes.

Otro rasgo de la indagación es que se realizó en el medio natural, en las mismas aulas mientras los maestros y estudiantes realizaban las actividades; con unas escalas de observación categorizadas durante un periodo dado, se tomaron a modo de unidades de análisis las acciones de los docentes y estudiantes y los tiempos del estudio. Igualmente se consideraron variables como el contexto, materia, edad, sexo de los educandos, tipo de escuela (Shulman, 1989, p. 15).

Los resultados de este programa tuvieron implicaciones directas en la práctica y la política educativa de la época, en los programas de formación de nuevos educadores, asociando a las acciones de los profesores el rendimiento académico de sus estudiantes.

En este tipo de investigación al profesor no se le reconoce un conocimiento propio, por el contrario, se le muestra como un sujeto pasivo en la enseñanza que transmite un conocimiento dado por la disciplina, por lo que hay que buscar cómo prepararlo para que enseñe mejor, según los resultados de dicha indagación.

La consideración de una sola variable de análisis determinada solo a los comportamientos observados con la consecuente descontextualización de la actuación de los docentes presentándolos como responsables del bajo rendimiento académico de los alumnos, fue una de las críticas hechas a esta investigación; además, se observan dificultades respecto a la

explicación limitada de la variable *producto de la formación*, la cual ahora sabemos que no es únicamente el resultado académico obtenido por los estudiantes, sino también los efectos de la educación, los procedimientos de trabajo, las expectativas y actitudes del estudiante y finalmente, la poca o nula consideración del alumno como agente de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Todo lo anterior, hizo decaer el programa proceso-producto y abrió la puerta a nuevas indagaciones.

El programa de Investigación del Tiempo de Aprendizaje Académico (TAA), surge en los años 70 a manera de variación del programa proceso-producto, su cambio se basa “en la creencia de que lo que un profesor hace en un momento afecta al estudiante fundamentalmente en ese momento” (Castañeda y Perafán, 2015, p. 11).

El TAA cambió el foco de investigación hacia el estudio del comportamiento del docente en la enseñanza, se consideraron variables tales como: *la habilidad* del estudiante, entendida como la medida de duración para conocer la tarea; *la oportunidad* de aprender, definida a manera de la proporción de tiempo que el profesor ocupa a que el alumno aprenda una tarea; *la perseverancia* explicada como el tiempo que el educando dedica para entender y dominar; y *la capacidad* que combina los estilos de aprendizaje y la calidad de la instrucción (Shulman, 1989, p. 39).

El TAA tuvo en cuenta tres variables de tiempo:

- Tiempo asignado: el que el profesor dedica a la instrucción de un área de contenidos.
- Tiempo ocupado: el que el alumno invierte en actividades de un área.

- Tiempo académico de aprendizaje: el que el alumno está involucrado en actividades con un nivel bajo de dificultad.

Entre las debilidades del TAA se encuentra el énfasis en las relaciones entre variables, concentrarse en alumnos individualmente descontextualizando la incidencia del contexto de aula y también el entender al aprendizaje como una acción pasiva.

El programa mediacional, se enfoca en la idea de que las acciones y conductas de los docentes y estudiantes están mediados por procesos cognitivos de ambos.

Inicialmente el programa mediacional se centra en el estudio del desarrollo cognitivo del estudiante “partiendo de preguntas como ¿cómo comprenden los estudiantes la instrucción que se da en la clase?, ¿cuáles son los procesos inmediatos y a medio plazo que la enseñanza genera en los estudiantes?” (Shulman, 1989, p. 40).

Los estudios mediacionales centrados en los docentes se consideran el punto de partida de las indagaciones del conocimiento del profesor, “es decir, qué saben los docentes, cómo representan la materia a enseñar, cómo organizan su actuación...” (como se citó en Angulo, 1999, p. 268).

Acerca de las críticas al modelo se puede decir que prestó poco interés a las variables contextuales puesto que interpretan este influjo sólo en función de su representación en la mente de los protagonistas.

El programa Ecológico del aula: este programa inicia a finales de los años 70; se caracteriza por tener una perspectiva naturalista, orientada hacia entender las múltiples reciprocidades que se dan en el aula, donde median las relaciones del contexto, las culturales y las sociales.

Los criterios para la investigación ecológica propuestos por Hamilton son: atender a la reciprocidad en las interacciones entre las personas y sus medios, pensar la enseñanza y el aprendizaje como proceso continuamente interactivo, incluir los contextos que afectan lo que ocurre en las aulas; considerar a los pensamientos, acciones y sensaciones a modo de fuente de datos de la indagación (como se citó en Shulman, 1989, p. 48).

Además, la investigación ecológica busca los criterios de eficiencia dentro de las situaciones escolares, que implican igualdad en la participación, ellos son:

- Resume sus resultados en forma narrativa.
- Ve las aulas como medios sociales y culturalmente organizados, buscando explicar significados más que comportamientos.
- Es un programa comparativo porque considera cada contexto incluido entre otros y suele elaborar estudios en entornos culturalmente diferente.
- Realiza estudios sobre el fracaso escolar.

Hay que mencionar, por una parte, ciertas características del programa: atención a las variables contextuales y perspectiva interdisciplinar, por otra parte, la vida del aula posee particularidades de múltiples dimensiones: simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia.

Finalmente, algunas de las debilidades que presentó el programa fueron: la dificultad de realizar estudios interpretativos con niveles adecuados de fiabilidad y precisión; propensión por ignorar el contenido específico del currículo, examina con extremo detalle algunas de las variables descuidando otras igualmente importantes. Además, no siempre se determinó con exactitud, cómo se recolectó la información, ni cómo se llegó a las conclusiones propuestas.

En definitiva, la investigación acerca del profesor abrió la puerta hacia nuevas indagaciones enfocadas exactamente a los procesos de pensamiento y acciones de los docentes antes durante y después de la clase. Es por lo que a continuación se ahondará específicamente acerca de la investigación sobre el pensamiento del profesor, para reconocer otros antecedentes de esta indagación.

4.2 Indagaciones acerca del pensamiento del profesor

Dos hechos importantes marcan el origen de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, el primero la publicación del libro *La vida en las aulas* de Philip Jackson en 1968, quien describe la vida de los docentes en la clase, donde se clasificaron las etapas de la enseñanza en: *preactiva*, la cual se considera como el tiempo en el que el maestro planea la clase e *interactiva* que es lo que ocurre en la clase en la interacción con los estudiantes (Castañeda y Perafán, 2015, p. 12).

El segundo hito es la realización de la Conferencia Nacional de estudios sobre la enseñanza en 1974, y donde Lee Shulman presidió la comisión sexta, dicha comisión presentó un informe donde sustentaba la investigación acerca de los procesos de pensamiento del profesor; se parte del principio de que lo que hace el maestro es producto de lo que piensa. Además, los miembros de la comisión plantearon que la indagación sobre el pensamiento del profesor era necesaria para comprender que es “lo que hace que el proceso de la enseñanza sea específicamente humano” (Clark y Peterson, 1997, p. 445).

De ahí que uno de los objetivos de esta indagación es comprender las decisiones que toman en el salón, las bases de las determinaciones y juicios que toman frente a sus estudiantes y los procesos de pensamiento “a través de los cuales seleccionan y encadenan las acciones que

han aprendido a realizar” (Shulman, 1989, p. 60) en el aula cuando enseña, por lo que se analiza la manera cómo piensa antes, durante y después de la clase.

En este sentido Clark y Peterson (1997) plantean que el pensamiento del profesor incluye tres clases de conocimiento:

- Planificación docente (Pensamiento preactivo y postactivo).
- Pensamientos y decisiones interactivas.
- Teorías y creencias.

Las dos primeras categorías son de carácter temporal, ocurren antes durante y después de la clase y la tercera simboliza los múltiples conocimientos que posee y que afecta sus decisiones y pensamientos en el aula.

En consecuencia, la planificación docente se refiere a los procesos de pensamiento cuando éste se encuentra estructurando la clase, dicho de otro modo, las reflexiones que realiza, es así como en las investigaciones de Clark y Peterson se distinguen “ocho clases de planificación: semanal, diaria, de largo alcance, de corto alcance, anual, de periodo lectivo, de unidad y de lección” (Castañeda y Perafán, 2015, p. 13).

Asimismo, otras indagaciones se centraron en el pensamiento y las decisiones interactivas que aluden a lo que el docente piensa mientras se encuentra en la clase interactuando con sus estudiantes. El pensamiento interactivo son las actuaciones producto de la toma de decisiones que de manera consciente o inconsciente se suscitan durante la interrelación en el aula.

Por último, las teorías y creencias consideradas como parte de las elaboraciones cognitivas de la práctica profesional; se conceptúan como un contexto ideológico dentro del cual el maestro entiende, explica, resuelve, actúa y valora (Pérez y Gimeno, 1988, p. 45). Para Janesick, por una parte, las teorías y creencias están formadas por una combinación de valores,

ideas e hipótesis acerca del papel como docente, por otra parte, Mumby plantea que el maestro tiene de su rol en la sociedad y que confluyen en la toma de decisiones en el aula y los procesos de enseñanza, se señala entonces la importancia de entender las representaciones de los docentes acerca de la función y dinámica de los métodos de formación y de los planes de estudios (como se citó en Clark y Peterson, 1997).

4.3 Estudios en relación con el profesor como un constructor de conocimiento

La indagación referente al conocimiento del profesor emerge de la línea del pensamiento del profesor, que mostró algunas dificultades como el énfasis que se le dio al enfoque cognitivo olvidando variables *emotivas* y *contextuales*, la preponderante concepción de la enseñanza como una actividad eficaz representada en el rendimiento de los estudiantes, llevaron a que surgieran el interés por estudiar, qué piensa y por qué piensa de esa manera un docente, Marcelo (2005) admite que

La investigación sobre el pensamiento del profesor, “*teacher thinking*” (Marcelo, 1987), predominante en la década de los años 80, dio paso a una gran preocupación por el conocimiento del profesor, “*teacher Knowledge*”. El cambio de intereses vino motivado por el descubrimiento de la estrechez del análisis psicológico y cognitivo de la investigación, así como de una creciente influencia contextual y epistemológica que reconocía, gracias a la aportación entre otros de Donald Schön (1982, 1987), el hecho evidente de que los docentes son profesionales que desarrollan una epistemología de la práctica, esto es, que generan conocimiento sobre la enseñanza que merece la pena ser investigado (p. 47).

Lo que explica por qué los estudios del pensamiento del profesor se orientaron a responder preguntas acerca de los procesos mentales antes, durante y después de la interacción

en la clase, en tanto que las investigaciones sobre el conocimiento del profesor proponen la existencia de un conocimiento propio del maestro que es construido a lo largo de su práctica profesional.

4.4 Del conocimiento práctico al conocimiento didáctico del contenido

Así, el trabajo de Elbaz (1981) es considerado como pionero en el estudio del conocimiento del profesor desde los docentes y no sobre los docentes (como se citó en Castañeda y Perafán, 2015, p. 14); propone que los maestros poseen un conocimiento práctico, el cual es el conocimiento de cómo hacer algo, en este sentido presenta cinco orientaciones del conocimiento práctico: situacional, personal, social experiencial y teórico; de igual forma estableció cinco ámbitos del conocimiento práctico, a saber, conocimiento del yo, del ambiente de la enseñanza, de la materia a enseñar, curricular y de la instrucción y finalmente halló tres niveles en la organización jerárquica de dicho conocimiento, estos son, la reglas de conducta, los principios prácticos y las imágenes.

Por su parte autores como Shulman inician la discusión sobre el conocimiento del profesor en la medida en que se empieza a reflexionar respecto a lo que saben los docentes, ubicando al maestro desde su práctica.

Es así como el proyecto de investigación *Desarrollo del conocimiento en una profesión: desarrollo del conocimiento en la enseñanza*, dirigido por Lee Shulman en la universidad de Stanford en 1983, pretendía establecer un marco teórico que permitiera dilucidar y especificar los elementos constitutivos de lo que él denominó la cognición, base para la educación (Bolívar, 1993, p. 115).

Shulman (2005) parte de preguntas como:

¿Qué es conocimiento base? ¿Conocemos lo suficiente sobre la enseñanza como para sustentar un conocimiento base? ¿Acaso la enseñanza no supone poco más que un estilo personal, habilidad para comunicarse, cierto conocimiento de la materia y la aplicación de los resultados de investigaciones recientes sobre la enseñanza efectiva? (p. 7).

Shulman busca saber cuál es el conocimiento que posee el profesor referente a la disciplina que enseña y cómo la transforma para ser enseñada de forma comprensible a sus estudiantes; en el artículo sobre “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma” (2005) define siete categorías del conocimiento del profesor, a saber, conocimiento del contenido: referido a los saberes que posee el docente sobre el área que orienta; conocimiento didáctico general: corresponde a la forma que el profesor guía y ordena su clase; conocimiento del currículo: alude al saber acerca de la organización de la asignatura; conocimiento didáctico del contenido: se refiere a la fusión entre el conocimiento general de la materia y conocimiento de pedagogía y del contexto; conocimiento de los alumnos: [...]; conocimiento de los contextos [...]; [y] conocimiento de los objetivos y finalidades de la educación (p. 11).

Posteriormente propone tres clases de conocimiento:

- Conocimiento de la materia: es lo que el docente sabe sobre la asignatura que enseña.
- Conocimiento pedagógico: pensado conforme al saber de la manera de enseñar, principios de la forma de educar o conocimiento didáctico.
- Conocimiento curricular: son aquellos saberes que posee el profesor acerca del currículo, en otras palabras, de qué manera se encuentran organizados los contenidos para ser enseñados (Shulman, 1989, p. 65).

Para Shulman el profesor debe desarrollar un conocimiento específico acerca de cómo enseñar la materia a este conocimiento lo que llamó *Pedagogical Content Knowledge* o Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) traducido al castellano. Así que el CDC es una combinación del conocimiento del contenido, del conocimiento pedagógico y del conocimiento de los alumnos (Bolívar, 1993, p. 116; 2005, p. 9). Dicho de otra forma, saber cómo enseñar o transmitir la asignatura de diferentes modos, a través de metáforas, analogías y otros recursos a fin de preparar que un contenido sea entendido y accesible al estudiante. El CDC se encuentra constituido por varios elementos entre ellos:

- 1) Conocimiento de la comprensión de los alumnos: modo cómo los alumnos comprenden un tópico disciplinar, sus posibles malentendidos y grado de dificultad;
- 2) Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y los alumnos;
- 3) Estrategias didácticas y procesos instructivos: representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y posibles actividades/tareas; y
- 4) Conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia: concepciones de lo que significa enseñar un determinado tema (Bolívar, 1993, p. 116).

En síntesis, el programa de Shulman buscó reivindicar el trabajo del profesor y ganar su reconocimiento como un profesional, que posee una preparación necesaria para ejercer su ocupación, tanto en el dominio de la materia que se enseña como en el talento de transformar conocimientos científicos en saberes enseñables, siendo y dueño de un 'saber experto'. Además de mostrar al docente en calidad de competente, procuró influir en el mejoramiento de la formación inicial de los educadores.

Como resultado del programa de Shulman se iniciaron varias investigaciones acerca del conocimiento profesional docente.

4.5 Conocimiento Profesional Docente

En cuanto al conocimiento profesional del profesor se puede afirmar que Shulman abrió la puerta a la variada investigación y producción acerca de esta temática desde la perspectiva cognitiva, que estudia “los procesos de razonamiento, juicio, toma de decisiones que contribuyen al desarrollo de la conducta docente” (Marcelo, 1992, p. 2).

Según Marcelo (1992) se han usado diversos términos para hablar del conocimiento profesional del profesor “conocimiento del Oficio (Brown & McIntyre, 1986); conocimiento práctico personal (Clandinin, 1985); [...] conocimiento práctico (Elbaz, 1983)”;

conocimiento Didáctico del contenido (Shulman, 1989);” entre otros (Marcelo, 1992, p. 3).

4.6 Conocimiento docente como yuxtaposición de saberes

Así pues, en el marco de indagación, Porlán y Rivero, en los trabajos del grupo IRES (Grupo de Investigación en la Escuela, 1991) y del grupo proyecto de investigación DIE (Didáctica e Investigación Escolar), realizan un estudio donde plantean tres elementos fundamentales para asumir la enseñanza de las ciencias y la formación de profesores en España.

Proponen una investigación acerca del conocimiento del profesor desde tres perspectivas a saber:

- **Perspectiva Constructivista:** que afirma que los docentes y estudiantes tienen un acervo de saberes del contexto, social que le permite actuar en la escuela.
- **Perspectiva Sistémica y compleja** basados en los presupuestos de Morin (1997) considerando que el conocimiento es una acción en constante evolución, en permanente creación, pero a la vez es una construcción intrincada y susceptible de análisis y

comprensión, desde lo simple hasta lo complejo (como se citó en Porlán, Rivero y Martín, 1997, p. 156).

- La investigación en la escuela se concibe como un proceso orientado de construcción de significados progresivamente más complejos acerca de la realidad “de ahí nuestro interés por estudiar las concepciones epistemológicas de los profesores” (Porlán y Rivero, 1997, p. 156).
- Perspectiva Crítica: las ideas, conductas y procesos de comunicación no son neutrales “adoptar una perspectiva crítica implica reconocer la relación que existe entre interés y conocimiento” (Porlán y Rivero, 1997, p. 157), además es el resultado de la confluencia de nuestra visión simplificadora de la realidad y de nuestros intereses personales.

Desde el marco de referencia se trató de caracterizar una ‘epistemología escolar’, comprendiendo el conocimiento profesional del docente a partir de las preguntas: ¿Cómo es? Y ¿Cómo se genera? El conocimiento profesional ‘de hecho’, para responder a dichas cuestiones, Porlán, Rivero y Martín (1997, p. 158) plantearon que dicho conocimiento es el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes generados en contextos, momentos que no siempre concurren y se mantienen separados, permanecen en la memoria del docente y se exponen en situaciones profesionales diferentes, clasificados en dos dimensiones epistemológicas que se estructuran alrededor de lo racional-experiencial y de lo tácito y explícito, que se resumen en este cuadro.



Figura 1. Tomado de Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998, p. 158) dimensiones y componentes del conocimiento profesional.

Los cuatro saberes constitutivos del conocimiento de hecho del docente se definen como

- a) Saberes Académicos: son entendidos como conocimientos, saberes que poseen los profesores sobre la disciplina que enseñan y que son la base de los contenidos escolares; ellos son adquiridos en la formación inicial. Se consideran de orden racional y explícito, los docentes son conscientes de que lo tienen y lo verbalizan en sus discursos.
- b) Saberes basados en la experiencia: en este sentido se consideran a manera de ideas, imágenes, reflexiones saberes que el profesor desarrolla durante su ejercicio profesional, referidos a cómo enseñar, metodología, las formas evaluativas, la habilidad de elaborar estrategias disciplinarias en las clases; son de orden explícito y experiencial, verbalizados en forma de metáforas, representaciones.
- c) Las rutinas y guiones de acción: son pensados como acciones que realiza el docente de forma reiterada y que le permiten establecer pautas de acción frente a

diferentes situaciones que ocurren en la clase y en la vida escolar. Son de orden tácito, en razón a que se van incorporando a los esquemas de actuación personal.

d) Las teorías implícitas: aluden a las creencias y acciones que tienen los docentes, que son evidentes en situaciones escolares específicas y emergen en las acciones de los docentes más allá de su conciencia, por esto son de orden tácito y solo se puede ser consciente de ellas con ayuda externa (Porlán, Rivero y Martín 1998, p. 159).

En ese mismo sentido, de acuerdo con Rodrigo las teorías implícitas son “un conjunto más o menos organizado y coherente de conocimientos, sobre el mundo físico o social; su carácter implícito supone que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia” (como se citó en Jiménez y Feliciano, 2006, p. 112).

Es así como el conocimiento profesional del profesor propuesto por Porlán y Rivero (1997) en su investigación es el resultado de la adaptación social del docente a la cultura, al contexto laboral, comunitario y al currículo oculto a la formación inicial y a los estereotipos sociales que circulan acerca de la educación y la enseñanza (p. 159).

En resumen, Porlán y Rivero consideran que los docentes poseen un conocimiento profesional constituido por los cuatro saberes antes mencionados y que se encuentran desintegrados por lo que ocasionan incongruencias en las acciones del profesor, es por lo que proponen en 1998 una reconstrucción de los cuatro saberes en búsqueda del conocimiento profesional *deseable* al que consideran como un conocimiento práctico, puesto que es en la práctica donde se afrontan problemas de la enseñanza, relacionados con la toma de decisiones entre otros; dicho de otro modo “ es un conocimiento epistemológicamente diferenciado, resultado de la reelaboración e integración de diferentes saberes, que puede concebirse como un sistema de ideas en evolución” (Porlán, Rivero y Martín, 1998, p. 271).

4.7 Conocimiento Profesional Docente como sistema de ideas integradas

En el apartado anterior se expusieron los planteamientos de Porlán y Rivero sobre el conocimiento del profesor donde se identifica al conocimiento profesional docente como una yuxtaposición de los cuatro saberes (académicos, de la práctica, guiones y rutina y teorías implícitas), de naturaleza diversa que se generan en distintos momentos y contextos, que necesitan reestructurarse para llegar a lo que denominaron conocimiento profesional deseable.

Por lo tanto, se posibilita pensar que es factible hablar de un conocimiento del maestro como una construcción propia que ha realizado, pero como los sostiene Perafán (2004) este conocimiento no se encuentra yuxtapuesto, por el contrario, se encuentra integrado por lo que propone una reestructuración de los saberes en relación con su estatuto epistemológico fundante.

Es así como Perafán expone la necesidad de entender el conocimiento profesional docente desde una visión integrada de los cuatro saberes propuestos por Porlán, Rivero y Martín (1998) considerando que dicho saber se ha construido históricamente, ostenta una epistemología compleja y polifónica, que debe ser visto como una unidad; además, Perafán considera que el conocimiento que el profesor posee no es yuxtapuesto y que las acciones que realiza en el aula tienen la intención de enseñar una noción para promover la configuración de subjetividades (Perafán, 2015, p. 26).

En razón a ello propone la categoría conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas, donde se asocian los cuatro saberes enunciados por Porlán, Rivero y Martín (1997) y se identifica un estatuto epistemológico fundante para cada uno de ellos. En el siguiente cuadro hace una síntesis de su reflexión (Perafán, 2015).

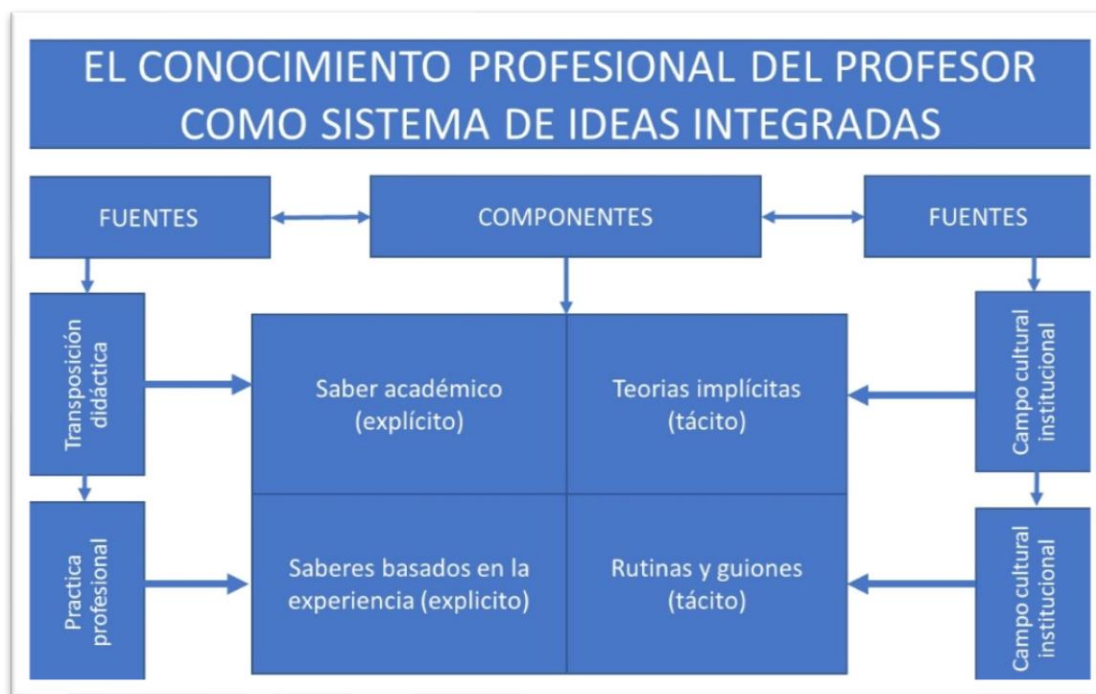


Figura 2. Tomado de Perafán (2015 p. 26). El conocimiento del profesor como sistema de ideas integradas.

En relación con lo planteado, Perafán realiza una reformulación de los cuatro saberes propuestos por Porlán y Rivero (1997). Así:

Los saberes académicos y su estatuto fundante: la trasposición didáctica: son saberes contruidos por el profesor durante su preparación inicial, de carácter explícito, teórico, consciente que tienen a manera de estatuto epistemológico fundante la trasposición didáctica que corresponde:

[...] complejo epistémico que integra tanto la intencionalidad de la enseñanza, a modo de eje estructurador, como la lógica del *conocimiento* 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 al parricidio (Perafán, 2015, p.27).

En relación con la transposición didáctica se puede agregar que, Perafán, remite nuevamente a la noción de trasposición didáctica de Chevallard (1997), como un término que no se ha entendido completamente, desde la perspectiva epistemológica de la categoría misma.

Para Perafán (2013), el problema epistemológico radica en tres puntos, primero una cuestión epistemológica relacionado con la procedencia del saber que tiene que ver con el *lugar* de origen y con la intencionalidad relacionada con dicho origen; el segundo es “un asunto asociado a un obstáculo epistemológico oculto tanto a la comunidad académica —en particular a la comunidad de didactas y a la comunidad de especialistas en las disciplinas—, como a los docentes” (Perafán, 2013, p. 87); y el tercero un tema vinculado con la resistencia al parricidio a romper el cordón umbilical con la disciplina.

En lo referente al origen del saber del maestro que plantea la trasposición se puede decir que lo didáctico no tiene origen en la disciplina, por el contrario, es en la antropología del conocimiento que nos enseña la forma peculiar de producir el conocimiento a un saber del individuo y del objeto, ello con un propósito determinado.

Cuando se toma un tema, por ejemplo, *las fracciones* el sujeto profesor se relaciona consigo mismo y se da lo que Perafán (2013) denomina el co-nacimiento donde se construye la noción de quebrados.

En términos generales, puede plantearse que el llegar a ser del saber académico (SA) del profesor, en el marco de la trasposición didáctica, es el “devenir del profesor como tal” (Perafán, 2013, p. 88). En esa lógica, la transposición didáctica deviene, es razón del génesis, motivo de entender la estructura y la mecánica de cómo se produce el saber académico del docente.

De ahí que la transposición didáctica se considere como un fenómeno gnoseológico, en otros términos, tendría el significado de ser un modo de explicar la manera de elaborar el saber

del docente y por ende es un individuo formado por el deseo de enseñar. La transposición didáctica y no la disciplina es comprendida a manera de “estatuto epistemológico fundante” (Perafán, 2013, p. 88), del saber académico del profesor.

Los saberes académicos del docente no son los que se aprenden en la formación, por el contrario, son construcciones propias cuyo estatuto fundante es la transposición didáctica, a partir de la intención de enseñar y que hace que se transforme un conocimiento científico en un saber para ser enseñado (Perafán, 2013, p. 91).

En consecuencia, los saberes académicos del profesor son producciones epistemológicas particulares que se basan en la transposición didáctica. Se comprendería que es de allí donde se originan los saberes académicos, fuera de las disciplinas.

Por tanto, la transposición didáctica ha de entenderse como la base o norma que posibilita entender la génesis de los saberes académicos del profesor. A ella pertenecen tres argumentos que la sustentan:

1. Las bases ocultas de la didáctica, relacionadas con la intención y el co-nacimiento.
2. El vínculo de la libido en el desarrollo de la producción de conocimiento y la relación con la noción de obstáculo epistemológico, para comprender como se da el cambio de conocimiento disciplinar a saber académico.
3. El miedo al parricidio como característica que identifica al “sujeto-profesor-saber enseñado” (Perafán, 2013, p. 91).

Se hace inevitable entender que la transposición didáctica, tiene un origen pulsional organizado de forma racional y que ha de ser visto en calidad de un obstáculo epistemológico; este debe ser considerado como el anuncio del deseo pulsional, de su vocación al cambio, pero también al estancamiento.

En definitiva, ya no es la disciplina la base del conocimiento del profesor, por lo que hay que buscar nuevas fuentes de este, entre ellas la transposición didáctica, no como única fuente de dicho saber si no en conjunción con la historia de vida, la praxis, y la cultura institucional.

Los saberes basados en la experiencia y su estatuto fundante en la práctica profesional: se refieren a los conocimientos que el profesor ha construido a lo largo de su ejercicio profesional y en la reflexión de la educación; dichos saberes son de carácter explícito y consciente, su estatuto epistemológico fundante es la práctica profesional. A saber, son formas de actuar, de acción que el maestro ha creado durante su praxis, dentro del contexto escolar y social, alrededor de la enseñanza de una noción.

Las teorías implícitas y su estatuto fundante en el campo cultural institucional: se definen como saberes que posee el profesor de forma inconsciente y que están relacionadas con el contexto donde desarrolla su trabajo, por lo que el estatuto epistemológico fundante es el campo cultural institucional, la estructura institucional permea a todos los actores escolares, se relaciona con el currículo oculto, que está implícito en valores, actitudes, normas que se manifiestan al interior de la escuela, su cultura organizativa y los valores del grupo social al que pertenece, imponiéndolos a quienes en ella se forman. A esto se refiere el término currículum oculto. Al mismo tiempo que se definen los objetivos y asignaturas, se definen unas reglas del juego (requisitos, reglas de aprobación, normas de comportamiento, etc.), unas actividades complementarias y unos mecanismos de interacción entre los distintos actores del sistema.

Además, el currículo se define como el conjunto de normas, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución; el cual posee características como ser subrepticio en las acciones repetitivas, en el cumplimiento de normas en el uso de lenguajes. Es omnipresente, actúa en todos los momentos y lugares, omnímodo, se

desenvuelve de todos los modos posibles, a través de la organización de los espacios, del mobiliario, horario, planes de actividades; es activo se encuentra en todos los lugares de la institución, en los contenidos seleccionados, en el patio de recreo, entre otros. El currículo oculto es el proveedor de enseñanzas tácitas que la institución tiene capacidad de ofrecer y sin la intención de que ello ocurra.

Su implementación es llevada a la práctica de manera inconsciente por el docente, quien proyecta a través de él su concepción del mundo; al formar parte de la vida cotidiana pasa inadvertido ante los estudiantes, pero no por eso deja de tener efectos en ellos porque de alguna manera es tomado como modelo a imitar, e incluso, llega a tener mayor significación que los aprendizajes explícitos en el currículo oficial. Sin pretenderlo el currículo oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que están en la escuela, dichos aprendizajes afectan tanto a estudiantes y de manera especial a maestros (Sacristán, 1995, p. 34).

Es así como el currículo oculto hace parte de la cultura institucional, donde circulan los planes de estudios, el PEI, manual de convivencia, las normas y leyes que promulga el Ministerio de Educación, los valores que circulan de forma implícita que permean las acciones de los docentes y a los temas escogidos para ser enseñados, para Perafán (2015) “se constituyen en pretextos para que el profesor inconsistentemente desarrolle metáforas, símiles, imágenes y otras figuras discursivas con las cuales se construye un sentido particular de las nociones que enseña” (p. 35), el campo cultural Institucional donde transitan valores, creencias, actitudes, normas, permea el actuar docente.

Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante en la historia de vida:
alude a planes de acción que tiene el docente con el fin de organizar su clase y lo que ocurre en el aula; su estatuto epistemológico fundante es la historia de vida, son experiencias de la

existencia que han marcado al profesor de forma positiva o negativamente y que son llevados en el salón de clase, por lo que han de ser “comprendidos como saberes actuantes tanto desde el inconsciente como desde el subconsciente” (Perafán, 2015, p. 28).

4.8 El conocimiento específico del profesor asociado a categorías particulares

En virtud de los avances en la investigación acerca del conocimiento del profesor como un sistema que se compone de cuatro saberes, cada uno con un estatuto epistemológico fundante; se considera además que estos saberes se integran alrededor de las nociones que el docente enseña (Perafán, 2015, p. 4), es decir, la integración de los cuatros saberes en el discurso del maestro se da alrededor de un concepto específico de cualquier área al estar mediado por la intención de enseñar.

El profesor integra los cuatro saberes en su discurso con el propósito de enseñar una noción escolar específica como intelectual trabajador de la cultura, que históricamente ha construido conocimiento; entonces desde la integración de saberes estos llevan un co-nacimiento de sus conocimientos, relacionados con el campo cultural institucional, la historia de vida, la práctica profesional y la transposición didáctica durante la enseñanza de un concepto (Perafán, 2015).

La propuesta puede resumirse en el siguiente cuadro:

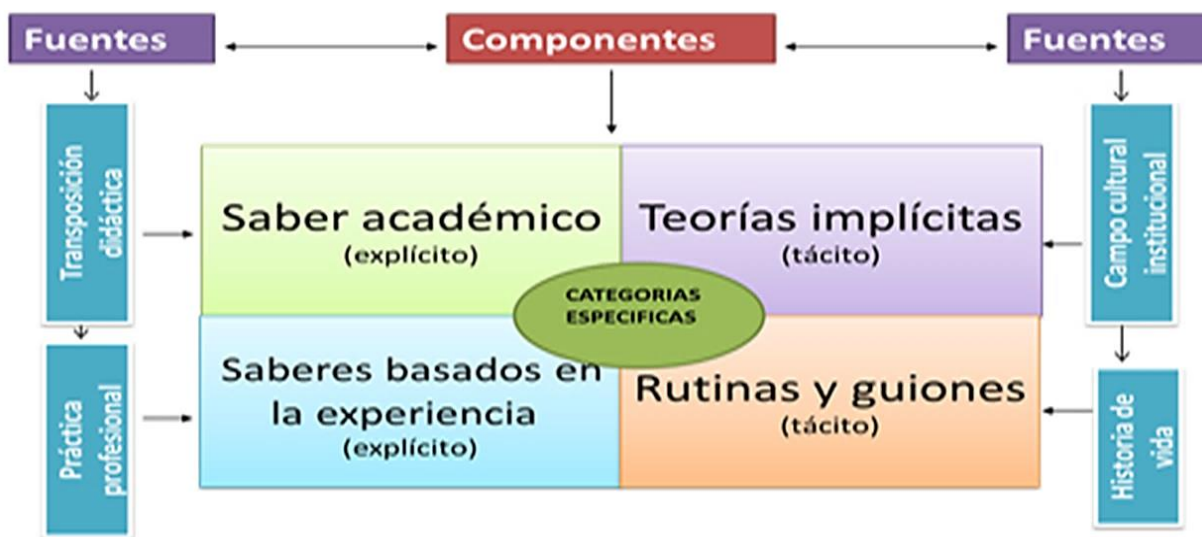


Figura 3. Tomado de Perafán (2015, p. 30). El conocimiento profesional Docente asociado a categorías particulares.

Dicha integración se da en el discurso intencional del docente que refleja implícita y explícitamente los cuatro saberes constituidos en un diálogo polifónico, en función de la enseñanza de una noción específica.

Para entender y explicar la integración se debe observar profundamente el discurso de los profesores, dado que es allí donde discurren diversas figuras literarias, de orden discursivo como metáforas, símiles, anáforas, ejemplos que confluyen en la construcción de sentido de una noción (Castañeda y Perafán, 2015, p. 17).

Para concluir, el conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas y asociado a categorías particulares propuesto por Perafán (2015) es el saber que posee el profesor integrando los cuatro saberes: saber académico, saber basado en la experiencia, guiones y rutinas y las teorías implícitas que se evidencia en la producción discursiva de los docentes a través de metáforas, símiles alegorías, con la intención de enseñar un concepto determinado.

A partir de esta conceptualización se pretende observar al profesor en la producción del conocimiento que enseña.

Capítulo II

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Tipo de Investigación

La presente indagación se orienta desde la investigación cualitativa de corte interpretativo. A continuación, se darán algunas definiciones acerca de esta.

La investigación cualitativa se interesa en las diferentes maneras como se conoce y experimenta el entorno social, apoyándose en métodos que pueden suministrar datos flexibles, susceptibles al entorno, donde se encuentran y además se apoyan procedimientos de análisis y explicación que tienen en cuenta lo complejo y a la vez el detalle en el contexto (Vasilachis, 2006).

Cabe señalar que la fuerza de la investigación cualitativa radica en el conocimiento que provee acerca los activos procesos sociales y además con respecto a cómo responder al cómo y al porqué. Para Silverman (2005) la fortaleza de la investigación cualitativa radica en el uso de los datos tal como se muestran a fin de responder a las preguntas antes mencionadas (como se citó en Vasilachis, 2006).

Por otro lado, el principal interés de la investigación cualitativa es el captar y entender la realidad por medio de las personas que se estudian. El examinador entiende el contexto a través de los ojos y acciones del sujeto investigado, debido a que dicha pesquisa, recoge datos descriptivos, palabras, conductas del individuo de estudio (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20). Además, la averiguación cualitativa es multimetódica, no se basa en un solo método de recolección de la información, sino en varios de acuerdo con la necesidad del investigador y al ámbito de la indagación (Vasilachis, 2006).

La investigación cualitativa se caracteriza por su gran capacidad de describir, comprender y explicar los fenómenos sociales.

Otra característica de la investigación cualitativa es que analiza, descifra, comenta cómo el sujeto investigado se relaciona en su contexto, lo que siente y hasta permite que el individuo hable a través del investigador (Vasilachis, 2006).

En conclusión, la investigación cualitativa es “un acto interpretativo que explica, define, clarifica, aclara, [...], los fenómenos sociales” (Vasilachis, 2006, p. 28), para esta forma de averiguación todos los contextos son dignos de estudio.

Ahora, esta investigación es también de corte interpretativo, porque entiende la existencia de múltiples realidades construidas por los sujetos en su contexto, no existe una sola verdad (Martínez, 2011, p. 7).

Hay que mencionar, además, algunas características del enfoque interpretativo en el cual se plantea que existen múltiples realidades construidas por los sujetos en su relación con el contexto donde habitan y laboran. Por ello, no existe una sola verdad, sino que emerge una representación de diversos sentidos que los individuos otorgan a la circunstancia que viven; por esto la realidad social es un escenario elaborado en correlación con los marcos de referencia de los actores.

En cuanto a la cognición, este se da por la interacción entre individuo y objeto que son inseparables en los hechos, por lo que Martínez (2011) afirma que: “La observación no sólo perturba y moldea el objeto observado, sino que el observador es moldeado por éste (por la persona individual o por el grupo observado)” (p. 6); esto es, la intercomunicación que se da entre sujetos e investigador como sujeto observado construye conocimiento en tanto que la

persona estudiada influye en el sujeto investigador; esto se evidencia en los informes de investigación.

Conviene subrayar que el paradigma explicativo no pretende realizar generalización a partir de los resultados que se obtienen como producto de las indagaciones; por el contrario, se escudriña entender el porqué de los comportamientos de los sujetos investigados, se busca hallar los significados que las personas dan a dichas acciones (Martínez, 2011).

5.2 Enfoque interpretativo

El enfoque interpretativo indaga sobre los sentidos, interacciones motivos, expectativas de las acciones de las personas, interpreta las posturas que cada sujeto tiene frente a determinadas situaciones en los contextos, dándole importancia a la vida de los sujetos sin voz (Vasilachis, 2006, p. 48). Reconoce la relevancia de estudiar la realidad como un todo dentro de un contexto, para profundizar el conocimiento y comprensión del porqué de dicha realidad.

Además, busca interpretar los diversos sentidos, apreciaciones que las personas otorgan a un evento un hecho o una situación; en otras palabras, investiga sobre el significado dado por los sujetos a comportamientos, actitudes, acciones de individuos o colectivos.

La observación de la realidad contextualizada como un todo permite que las explicaciones e interpretaciones se realicen partiendo de los datos obtenidos y no desde teorías establecidas; en otras palabras, busca las interpretaciones, que aquellos que no pueden hablar quieren decir.

5.3 Estudio de caso múltiple

El enfoque cualitativo interpretativo, permite evidenciar el conocimiento que ha construido el profesor de primaria en relación con la noción escolar de inclusión; la principal estrategia de investigación que se utiliza es el estudio de caso múltiple.

Conviene subrayar algunos aspectos que orientan la caracterización del caso múltiple como afirma Stake (1999): “el cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización; se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien [...] para ver que es, que hace” (p. 20).

Esta investigación pretende estudiar la complejidad y particularidad del caso, para entender y conocer el sentido que los docentes de primaria le dan a la noción escolar de inclusión, a fin de observar que el docente construye el conocimiento que enseña.

El estudio de caso múltiple es un enfoque de la investigación cualitativa que sirve para entender la realidad social y educativa, que posibilita la descripción y análisis detallado de las unidades sociales y formativas, “suele hacerse hincapié en el proceso descriptivo y holístico que caracteriza esta metodología, dirigiéndose a la comprensión holística de un sistema cultural de acción”, según Feagin, Orum y Sjoberg (como se citó en Álvarez y San Fabián, 2012, p. 3).

Asimismo, Stake (1999) asevera que el estudio de caso busca la comprensión de la realidad objeto de indagación; el objetivo es entender no solo las partes, sino la totalidad del hecho. Afirma que el estudio de caso es una forma común de elaborar investigación cualitativa (p. 20).

Un aspecto fundamental que señala Stake (1999) del estudio de caso, es que el investigador sea reflexivo, dicho de otra manera, que interprete el hecho que está estudiando a partir del contexto donde ocurre, viendo la realidad con una mirada profunda y, de igual modo, ofrecer una visión del mismo tratando de mostrar la complejidad de este. Plantea igualmente que hay tres tipos de estudio de caso, a saber:

- a) Estudio de caso intrínseco: alude a aquellos casos con especificidades propias, no se elige un suceso por representativo, sino porque el hecho en sí mismo es de interés (Stake, 1999, p. 16).
- b) Estudio de caso instrumental: se refiere a sucesos que permiten la construcción de generalizaciones y, por tanto, de teorías a partir de un conjunto de situaciones específicas. Puede ser representativo o no el investigador elige el hecho en la medida que contribuya a la comprensión del tema propósito del estudio.
- c) Estudio de caso múltiple: se ejecuta cuando el interés está centrado en fenómenos de estudio acerca de poblaciones o de carácter general; la investigación no es de un suceso concreto, por el contrario, son varios acontecimientos relacionados que permiten el estudio de un fenómeno en un contexto. Al maximizar sus diferencias, se observa la magnitud del problema en forma clara se trata de buscar acontecimientos diferentes que se consideren relevantes a la vez.

Por lo anterior, para esta investigación se busca encontrar la complejidad y la particularidad del caso con el objetivo de conocer y entender los sentidos que los profesores de primaria le han dado a la noción escolar de inclusión, a fin de desvelar que el maestro es un constructor del conocimiento que enseña.

Ahora bien, Stake (1999, p. 16) y Perafán (2015, p. 194) establecen criterios con el fin de organizar y sistematizar la información que se obtenga. Así se usaron la letra griega Θ (Theta Mayúscula), a fin de representar los sujetos participantes del estudio de caso y θ (Theta Minúscula) para los temas y saberes del estudio de caso.

5.3.1 Participantes y caracterización.

Esta indagación se desarrolló a partir de un estudio de caso múltiple, con la colaboración de dos profesores, pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Enrique Santos Montejo del Municipio de Tenjo, Cundinamarca. La experiencia profesional de los docentes es de 24 años y 10 años respectivamente y de más de cuatro años en la misma institución. Seguidamente se hará una caracterización del caso múltiple al que se llamará ΘA y ΘB .

5.3.1.1 Caracterización profesora ΘA .

Docente Martha Isabel Giraldo Camacho, de 45 años y a quien denominaremos en adelante como Magena. Educadora con formación profesional en Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Javeriana, especialización en gestión ambiental de la Universidad Agraria de Colombia y maestría en gestión de tecnología educativa de la Universidad Industrial de Santander. Cuenta con veinticuatro años de experiencia laboral en el nivel de educación básica primaria, tanto en el sector privado, seis años, como en el público, 18 años, pertenece al régimen docente 1278; inició su labor en la parte pública en la vereda de Churuguaco Alto, posteriormente fue trasladada a Poveda II, en ambas ocasiones fue vinculada por OPS (Orden de Prestación de Servicio), en el año 2006 ingresa por concurso y es nombrada por la gobernación en la I.E.D Enrique Santos Montejo, sede general Santander; lleva laborando aproximadamente doce años, impartiendo clases en todos los grados de educación elemental .

5.3.1.2 Caracterización profesor ΘB .

Docente José Luis Correa Cárdenas, 33 años y quien llamaremos en adelante Sayri. Normalista superior egresado de la Normal de San Bernardo, Cundinamarca, licenciado en educación básica con énfasis en matemáticas, lengua castellana y humanidades de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, especialista en Gerencia Educativa y en la actualidad se

encuentra cursando la maestría en gestión de tecnología educativa de la Universidad Industrial de Santander. Ingresó al sector público en el 2008, fue nombrado en la escuela Alto Ariari número dos, una vereda del municipio de Cabrera, colegio multigrado lugar en que compartía tareas con otra compañera, bajo su responsabilidad tenía los niveles de preescolar, primero y cuarto allí laboro seis años. En el 2014, solicitó traslado a la Institución Educativa Departamental Enrique Santos Montejó, sede general Santander, en donde ya cumple cuatro años de labores, se ha desempeñado como profesor en todos los grados de primaria. No posee ninguna área de predilección y es la primera vez que tiene un grado quinto a su cargo experiencia que le ha parecido muy significativa para su práctica profesional.

5.3.2 Caracterización Institucional de los docentes participantes en el estudio de caso.

La Institución Educativa Departamental Enrique Santos Montejó del Municipio de Tenjo, Cundinamarca es un establecimiento público fundada en el año 1990, cuenta con cinco sedes: sede principal en el que está ubicado el bachillerato, sedes de primaria: Chitasuga, Chince, Churuguaco y general Santander, sede jardín departamental donde se encuentra el preescolar. Por lo tanto, la Institución ha establecido su proyecto educativo alrededor de la idea de educar en y para la vida, basados en los lineamientos pedagógicos, académicos, administrativos y curriculares, los cuales se han elaborado en torno a la formación de un individuo integral, con calidad humana y académica que les permita responder a los diferentes desafíos de la existencia actual, en el marco de valores como el respeto, la honestidad, la solidaridad. Por ello instituye a manera de misión institucional:

La I.E.D Enrique Santos Montejó, tiene como misión, la formación integral de los niños (as), jóvenes y adultos del municipio de Tenjo, con sentido de calidad humana,

académica, deportiva, de conciencia ambiental, tecnológica y empresarial en el marco de los valores de equidad, autonomía, tolerancia, responsabilidad, respeto, honestidad, identidad, solidaridad, creatividad, productividad y competitividad, para que nuestros egresados respondan asertivamente en los diferentes escenarios de su vida (Manual de Convivencia, 2017, p. 29).

A modo de visión establecen la siguiente:

En el año 2025, La I.E.D Enrique Santos Montejo, será reconocida en Cundinamarca por la excelente calidad humana, académica, deportiva y empresarial de sus bachilleres y por su contribución al desarrollo económico sustentable, ambiental, social y cultural del municipio de Tenjo y del departamento de Cundinamarca (Manual de Convivencia, 2017, p. 29).

Estos son algunos de los objetivos propuestos:

- Establecer las necesidades institucionales de la población con necesidades o habilidades diversas.
- Propender por un ambiente escolar que permita el desarrollo integral de la población con necesidades o habilidades diversas.
- Fortalecer estrategias, adecuar el currículo y la evaluación que garantice la permanencia y el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones con habilidades diversas (atendiendo a un diagnóstico dado por un especialista).
- Promover valores y acciones coherentes con los principios de la educación inclusiva (Manual de Convivencia, 2017, p.32).

Cabe anotar que la institución a partir de 1996, inició el desarrollo de integración de los educandos con discapacidad, se creó un salón con una docente especializada, que atendía

aproximadamente a 35 niños con diversas necesidades especiales, posteriormente al generarse la normatividad (1999), acerca de la inserción escolar dicho lugar desapareció y los alumnos pasaron a la clase con los demás niños; en el año 2010, el municipio apoyó al establecimiento en el proceso de inclusión desde la unidad de atención a la diferencia, organizando talleres y capacitando a los docentes con las distintas condiciones que presentan los escolares; hoy la institución cuenta con cerca de 60 estudiantes incorporados en el aula y continúa la marcha con apoyo de la administración municipal y el departamento.

5.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Ahora bien, en lo que se refiere a la técnica e instrumentos de investigación que permiten el desarrollo de los objetivos propuestos y con los cuales se podrá realizar la recolección de la información, es fundamental aclarar que algunos de ellos son construcción del grupo Investigación por las Aulas Colombianas Invaucol, que admiten una descripción holística, exhaustiva de la realidad analizada, además de la identificación y caracterización del conocimiento profesional docente asociado a una categoría particular, ellos son:

5.4.1 La Entrevista Semiestructurada.

Cabe señalar que la entrevista semiestructurada es una técnica de recolección de datos que es definida por Taylor y Bogdan (1987) a manera de “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

La entrevista semiestructurada permite evidenciar a través del diálogo entre el profesor y el investigador “los diversos hilos o redes semánticos constitutivos del discurso relacionado con,

o producido en, el proceso de enseñanza...” (Perafán, 2015, p. 105), alrededor de un concepto específico en este caso la noción escolar de inclusión.

En consecuencia, permite conocer al profesor sujeto de la observación para identificar elementos de su identidad individual y colectiva, que le han ayudado en la construcción de sus conocimientos que integran en la noción escolar de inclusión. Este primer encuentro se regula a través de la preparación de un protocolo base sobre lo que se quiere preguntar en torno a los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional docente, las preguntas se plantean de forma abierta, el educador interrogado expresa sus opiniones con relación al tema, el investigador puede realizar nuevos interrogantes que surjan de la argumentación que proporcione el maestro referente a la indagación; estas pueden ser reorientadas o reformuladas en el camino de la entrevista dependiendo de las respuestas proporcionadas por el entrevistado.

Por lo cual, se efectuaron entrevistas semiestructuradas a los dos docentes, que en promedio cada una tuvo una duración de 60 minutos aproximadamente, posteriormente se hizo la transcripción detallada de las mismas y se analizaron en el *Analytical Scheme*.

		Universidad Pedagógica Nacional Maestría en Educación Grupo de Investigación por las Aulas Colombianas <i>Protocolo de Entrevista Semiestructurada Estudio de Caso Múltiple</i>	
Nombre Investigación			
CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE INCLUSIÓN			
Datos Básicos Investigación			
Investigadores: FABIOLA RIVEROS		Docente Entrevistada:	
Estudio de Caso: OA ₁			
Tipo de entrevista: Cuestionario Semiestructurado		Fecha de Entrevista:	
Hora de Inicio:	Hora de Culminación:	Duración Total:	Dispositivos de recolección: Cámara de Video, Grabadora de Voz y documentos Adjuntos (fotos, diarios, imágenes de proyectos).
Lugar de Desarrollo de la Entrevista:			
APROXIMACIÓN GENERAL			
<p>Estimado Maestro: antes de iniciar la entrevista, de parte del proyecto denominado "CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA ASOCIADO A LO NOCIÓN DE INCLUSIÓN" deseo agradecerle su valiosa colaboración para el mismo, siendo esta una oportunidad para acercarnos a reconocer el conocimiento profesional docente específico desde categorías específicas, en nuestro caso la categoría de inclusión. A continuación encontrará algunas preguntas, cada una de ellas nos permite acercarnos a diversos aspectos de su saber. Por tal motivo si bien hay algunas preguntas sugeridas, el dialogo siempre puede ser ampliado o dirigirse hacia otro temas.</p>			
INFORMACIÓN BÁSICA PARA EL MAESTRO			
<p>● ¿Desea que su identidad real se mantenga en secreto al momento de elaborar el informe final de investigación o desea que su identidad aparezcan tal cual es en dicho informe? _____</p> <p>● Si no quiere que su nombre aparezca con que seudónimo le gustaría que lo identificarán: _____</p>			
DATOS ESTUDIO DE CASO (Complete los datos del docente entrevistado)			
Nombre Completo:	Años de experiencia: ● Entre 5 y 10 años: _____ ● 10 a 15 años: _____	Edad: ● Entre 20 y 30 años: _____ ● 30 a 40 años: _____	

Figura 4. Protocolo de entrevista semiestructurada. Grupo Invaucol.

5.4.2 Observación Participante.

Con respecto a la observación participante, para Taylor y Bogdan (1987, p. 33) es la investigación que involucra la interacción comunitaria entre el investigador y los informantes (escenario social, ambiente o contexto) y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Implica la selección del contexto, el acceso a ese ambiente, normalmente una organización o institución.

Además, se puede decir que es un acercamiento social intencional libre de juicios entre el investigador y el sujeto investigado (docente de primaria), en el cual se observa la realidad del aula de clase, para entenderla e interpretarla en función de la noción inclusión.

Es así como se realizaron cinco observaciones de clase por cada maestro alrededor de la enseñanza de la noción escolar de inclusión, estas se grabaron en audio y video, a la vez el indagador llevó consigo un registro de observación que, según Perafán (2015) “constituye un instrumento para la recogida o más exactamente, producción de datos adecuados al tipo de investigaciones que estamos desarrollando” (p. 95) y que busca cuales son las categorías particulares en el conocimiento profesional docente asociado al concepto académico de inclusión. Dicho protocolo permite que el investigador centre su mirada sobre los indicios que considere importantes, acerca de una idea particular.

$\Theta A = \text{Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor } (X) \text{ asociado a la noción de inclusión}$			
N o.	Registro de episodios ($Ep1, Ep2, \dots, Epn$) de clase asociados a ΘA	Identificación de Episodios Asociados a $\theta1, \theta2, \theta3, \theta4$	Descripción Tipo: $Ep_n \subset \theta_n \longleftrightarrow \theta_n$ $\in Y_n$ y $n \in \Theta A$ ¿Por qué $Ep_n \in \theta_n$?

Figura 5. Protocolo de observación Tomado de Perafán (2015)

5.4.3 Técnica de Estimulación del recuerdo.

La técnica de estimulación del recuerdo es una herramienta que permite “identificar indicios, evidencias en el discurso de aula de los docentes, relacionados con las formas como los saberes constitutivos del conocimiento del profesorado intervienen en la construcción de categorías que ellos enseñan” (Perafán, 2015, p. 113).

Se busca entonces suscitar en los docentes recuerdos y explicaciones acerca de los sentidos que da a la noción escolar que enseña a través de su discurso y que permitan una amplia explicación sobre los mismos; consiste en tratar de reconstruir las experiencias de una actividad

durante la clase, explicando el porqué de dichas acciones, actitudes o palabras construidas alrededor de la idea estudiada, respondiendo a preguntas de cómo, cuándo, dónde, por qué, qué sentido tiene, qué estaba pensando cuando realizó la acción, entre otros.

A los docentes se les presenta un video con las secciones más representativas extractadas de las observaciones de las clases, de manera que se lleva al docente a ampliar su opinión sobre dichos episodios o a explicarlos; en muchos casos tener conciencia de acción de las cuales no la tenía. La técnica de estimulación del recuerdo induce al profesor a un análisis introspectivo de sus actos, de su lenguaje, permitiendo verse así mismo, pensar y analizar el porqué de dichas acciones.

5.5 Técnicas de análisis de la información

Así, después de transcribir la totalidad de los datos, en las herramientas que ya se mencionaron, estos se dividen en episodios, que se numeran; posteriormente se analizan para buscar en ellos su naturaleza, en otros términos, si corresponde a un saber académico, de la experiencia, guiones y rutinas o teorías implícitas; dicho análisis se realiza teniendo en cuenta los diecisiete argumentos dentro del *Analytical Scheme*, agrupándolos de acuerdo con su estatuto epistemológico fundante. Para posteriormente realizar la triangulación de la información obtenida en busca de las figuras discursivas que el maestro ha construido alrededor de la enseñanza de la noción escolar de inclusión.

5.5.1 Esquema Analítico o *Analytical Scheme*.

Es un instrumento para analizar la información obtenida de los instrumentos explicados anteriormente y relacionados con el conocimiento profesional del profesor asociado a una noción particular.

Explica Perafán (2015) que Mumby en 1973 fue quien construyó e implementó este instrumento de análisis, a fin de sintetizar y simbolizar la información obtenidas de las transcripciones, con el propósito de realizar la revisión de las notas recogidas. De allí, Perafán (2015) realiza una simplificación y adecuación de dicha técnica, para facilitar la interpretación de los datos encontrados a través de las múltiples fuentes y teniendo en cuenta que además dicho esquema permite el estudio de los episodios asociados a los cuatro saberes, que integra el conocimiento profesional.

Dicho esquema propuesto por Perafán (2015), comprende diecisiete argumentos que posibilitan la codificación de los saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, guiones y rutinas y sus estatutos epistemológicos fundantes, además, de su carácter explícito e implícito, consciente o inconsciente, reprimido o no reprimido.

El análisis se realiza teniendo en cuenta tres argumentos propuestos por Perafán (2015) de esta forma:

Argumentos 1

- ARG1.1: $EP_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in (\Theta_A, \Theta_B \text{ o } \Theta_C)$
- ARG1.2: $EP_n \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in (\Theta_A, \Theta_B \text{ o } \Theta_C)$
- ARG1.3: $EP_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in (\Theta_A, \Theta_B \text{ o } \Theta_C)$
- ARG1.4: $EP_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in (\Theta_A, \Theta_B \text{ o } \Theta_C)$

Corresponden a los diferentes tipos de saberes saber académico Y_1 , saberes basados en la experiencia Y_2 , guiones y rutinas Y_3 y teorías implícitas Y_4 .

Argumento dos: busca determinar y caracterizar la intencionalidad de enseñanza en el discurso del profesor (AIDM) y que puede ser explícita o implícita, $(AIDM \rightarrow O)$ corresponde a

la acción del discurso dirigido a objetos, ($AIDM \rightarrow S$) se refiere a la acción intencional del discurso dirigido a sujetos, por lo que:

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 principio, a la interpelación del otro para provocar el devenir de la subjetividad (Perafán, 2015, p. 119).

De ello, se consiguen los siguientes argumentos que ayudan a orientar el análisis de las transcripciones:

- ARG2.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \theta_1$ y $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$
- ARG2.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \theta_2$ y $Y_2 \in AIDM \rightarrow S$
- ARG2.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \theta_3$ y $Y_3 \in AIDM \rightarrow S$
- ARG2.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \theta_4$ y $Y_4 \in AIDM \rightarrow S$

Argumento tres: corresponde a evidenciar el estatuto epistemológico fundantes de los cuatro saberes (E_{ef}), dicho de otra manera:

Los saberes académicos (Y_1) la transposición didáctica (T_d); para los saberes basados en la experiencia (Y_2) la práctica profesional (P_p); para las teorías implícitas (Y_3) el campo cultural institucional (C_{ci}); y para los guiones y rutinas (Y_4) la historia de vida (H_v) (Perafán, 2015, p. 119).

Se obtiene entonces los siguientes argumentos que permiten descubrir en los episodios los saberes que ha construido el profesor, relacionados con el estatuto epistemológico fundante así:

- ARG3.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) T_d

- ARG3.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) Pp
- ARG3.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) Cci
- ARG3.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y Y_4 (es causado por) Hv

Argumento cuatro: estos argumentos están relacionados con la naturaleza de los saberes, implícito o explícito que tiene el profesor asociados a una noción particular, que Perafán (2015) resume así:

Para los saberes académicos (Y1) la formulación saberes explícitos del orden teórico = (Sext).

Para los saberes basados en la experiencia (Y2) la formulación saberes explícitos del orden práctico = (Sexp).

Para las teorías implícitas (Y3) la formulación saberes inconscientes estructurados como teorías = (Sinet).

Para los guiones y rutinas (Y4) saberes implícitos reprimidos (Simr) o saberes implícitos no reprimidos (Sim-r) (Perafán, 2015, p. 121).

Obteniéndose según Perafán (2015) 17 argumentos que posibilitan el análisis y la interpretación vertida en el *Analytical Scheme*, el siguiente cuadro resume los argumentos descritos:

SABERES	TIPOS DE SABERES	ACCION DISCURSIVA INTENCIONAL DEL MAESTRO DIRIGIDA A SUJETOS (AIDMS)	ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO	CARÁCTER
Saberes académicos Y1	ARG 1.1	ARG 2.1	ARG 3.1 Transposición didáctica	ARG 4.1 Saberes explícitos del orden teórico (Sext)
Saberes basados en la experiencia Y2	ARG 1.2	ARG 2.2	ARG 3.2 Práctica profesional	ARG 4.2 Saberes explícitos del orden práctico (Sexp)
Teorías implícitas Y3	ARG 1.3	ARG 2.3	ARG 3.3 Conocimiento cultural institucional	ARG 4.3 Saberes inconscientes estructurados como teorías
Guiones y rutinas Y4	ARG 1.4	ARG 2.4	ARG 3.4 Historia de vida	ARG 4.4 Saberes implícitos reprimidos (Simr) ARG 4.5 Saberes implícitos no reprimidos (Sim-r)

Figura 6. Síntesis de los argumentos que corresponden al *Analytical Scheme* adaptado por Barraza (como se citó en Hurtado 2016, p. 50).

Posteriormente a la transcripción de audio y video, se dividen las transcripciones en episodios que luego se vierten en el *Analytical*. Donde se categorizan y asocian a uno de los 17 argumentos expuestos, de allí se disponen en el cuadro resumen del *Analytical*, lo cual permite evidenciar los diferentes saberes asociados a la noción de inclusión y ayudan a constatar las metáforas que el docente ha construido en su discurso alrededor de la enseñanza de dicho concepto.

5.5.2 Triangulación de la información.

En cuanto a la triangulación de la información se puede decir que ella permite elaborar un análisis de los diferentes datos recogidos con el fin de realizar interpretaciones de ellos. De acuerdo con Stake “Asumimos que el significado de una observación es una cosa, pero las observaciones adicionales nos sirven de base para la revisión de nuestra interpretación” (Stake, 1999, p. 96).

De otra parte, Taylor y Bodgan definen la triangulación como “la combinación en un estudio único de distintos métodos u origen de datos” (1987, p. 91), que busca confrontar la

información obtenida de las diferentes fuentes. De acuerdo con Perafán (2015), la triangulación es una porción muy significativa de la indagación acerca del conocimiento del profesor, en tanto que permite:

La identificación de las imágenes constitutivas del orden discursivo que produce el maestro en el acto de enseñanza de una noción particular, pues antes que un discurrir de sentido, ordenado proposicionalmente, se trata de un movimiento discursivo que ocurre a golpe de metáforas, símiles, ejemplos, entre otros (p.132).

Señala Stake (1998), citando a Denzin, hay diferentes estrategias de triangulación:

- Triangulación de las fuentes de datos: determinándola a modo de “el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias” (Stake, 1999, p. 98). Bajo este ángulo, se tuvo en cuenta la información obtenida, de la entrevista semiestructurada, de la historia de vida, de la estimulación del recuerdo, además, los resultados de la organización de las transcripciones en episodios, que fue vertida en el *Analytical*, así como la revisión de los documentos oficiales.
- Triangulación metodológica: posibilita la revisión de elementos fundamentales de la interpretación que se hizo de las diferentes fuentes de datos, por lo que Stake (1999) afirma: “La triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión” (p. 99).

De igual manera, Perafán (2015) concluye que:

La triangulación de los episodios provenientes de las diferentes fuentes es la manera más adecuada para identificar o sugerir las figuras discursivas relevantes que hemos de comprender como instituyentes de los sentidos particulares de la categoría diferenciada por saberes y del sentido general de la misma que resulta de la integración real que estas

figuras presentan en el proceso de producción del discurso de aula del profesor en la enseñanza de una categoría o noción concreta (p. 133).

Es en la triangulación donde se precisarán las figuras literarias que el profesor ha creado en su discurso, con la intención de enseñanza de un concepto específico, que fueron organizados en los episodios y analizados según los saberes y argumentos. En otras palabras, a través de la triangulación se buscan los diversos sentidos que el maestro da a las metáforas utilizadas en su argumentación construidas alrededor de la instrucción de una noción; a través de la integración de primer nivel se hallan los sentidos parciales que se encuentran en las figuras retóricas de cada uno de los saberes. En el segundo nivel, se integra el carácter explícito e implícito de la interpretación de significados otorgados a los cuatro saberes; finalmente el tercer nivel, se integran los sentidos que surgieron de los saberes que se dan de forma evidente-saberes académicos, saberes basados en la experiencia tácita —teorías implícitas y guiones y rutinas— para llegar al sentido general.

Capítulo III

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En este capítulo se aborda el análisis e interpretación de datos. Se parte de la idea que los docentes son hábiles generadores de discursos intencionales que están influidos por su subjetividad personal e individual con el cual interroga a los alumnos suscitando la construcción de conocimiento como sujetos.

De este modo, el discurso del maestro que ha venido construyendo desde su formación y enriqueciendo en la práctica, se transforma en la excusa para producir en los estudiantes diversos sentidos alrededor de la noción de inclusión.

Por consiguiente, con la información recolectada a través de los instrumentos explicados en el apartado anterior se presentan evidencias y se elaboran análisis relacionados al conocimiento del profesor de primaria asociado a la noción escolar de inclusión. Dicho análisis posibilita revelar la complejidad del saber del profesor y la construcción que realiza alrededor de esta noción.

Como se explicó en el marco teórico el pensamiento del docente se encuentra constituido por los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas que el docente ha elaborado para enseñar una noción determinada, y que se reflejan a través del uso de metáforas que usa a modo de explicación de la noción, como afirma Perafán (2016):

al enseñar una noción particular el profesorado produce conscientemente un orden discursivo de aula, constituido por una serie posible de relaciones de diferente orden elaboradas en forma de metáforas, símiles, alegorías e imágenes, entre otras figuras discursivas, cuya función es la de interpelar al estudiante para que devenga él mismo

sujeto de ese orden en la medida en que lo produce conceptual y vivencialmente como parte de su propia “estructura cognitiva”. (Perafán,2016, p. 69).

De este modo, en el proceso de recolección de la información durante las grabaciones de audio y video se observó, así como en las entrevistas a los docentes, la recurrencia del uso del trabajo en equipo a manera de una forma de enseñar a los estudiantes a ser incluyentes ya que los profesores llevan a los alumnos a que todos aporten desde sus diversas habilidades a la construcción de un concepto, tarea o respuesta a una pregunta, los miembros del grupo tienen algo que aportar para logro del objetivo .

Con un lenguaje cargado de metáforas, ejemplos, comparaciones, símiles, el maestro elabora un conocimiento productor de sentidos, con una coherencia que le permite explicar el carácter particular de la noción, posibilitando entender desde dicho discurso que cada uno de los cuatro saberes surge de una forma ligada y contextualizada, permitiendo un co-nacimiento considerando lo planteado por Perafán (2015); el análisis y la interpretación de datos parte de la idea de que el discurso del profesor está conformado por diversas figuras retóricas —símiles, analogías, metáforas— que se evidencian en la enseñanza de una noción.

Por lo que se hace necesario definir qué se entiende por metáfora a fin de interpretar mejor los datos y el análisis realizado a los mismos. Sobre la metáfora se puede decir que es una de las figuras retóricas más usadas y conocidas en el lenguaje del ser humano; desde la antigüedad se ha usado la metáfora como recurso discursivo (Lizcano, 2006).

La metáfora se define como un recurso utilizado por poetas y usado únicamente en el lenguaje literario. No es así. Las metáforas inundan el discurso de los seres humanos. En general se usa la metáfora como un medio para explicar algo.

Es así como para Navarro (1995), la metáfora es la “sustitución de un término por otro en virtud de su relación de semejanza” (p. 91); se evidencia en el modo como las personas han sustituido en sus maneras de hablar unas palabras por otras como: *perder el tiempo*, dándole calidad de valor al tiempo para poderlo *perder* (Lakoff y Johnson, 1986); lo que se expresa aquí es que la metáfora no solo es un aspecto formal del lenguaje, sino además permite estructurar unos conceptos a partir de otros.

Lakoff y Johnson (1986) afirman que la metáfora impregna la vida cotidiana en las acciones y en los pensamientos; los pensamientos se dan en gran medida en forma de metáforas.

Las metáforas expresan juicios de valor y permiten dar un nombre a una realidad a la que aún no se le ha dado un término correspondiente, dicho de otra manera, permiten explicar a través de una imagen otro término al que no se le ha dado nombre propio o no se le ha dado una explicación con otras.

La metáfora es un medio que hace posible profundizar en el conocimiento que tenemos del mundo. De acuerdo con Fajardo (2006) es la fase a través de la cual construimos nuevos conocimientos partiendo de lo que ahora sabemos; en otras palabras, construimos sobre lo desconocido partiendo de lo conocido.

Además, Fajardo (2006) agrega que: “la metáfora no necesita inventar nuevos términos para dar origen a nuevos significados, sino que, a partir de procesos de transposición, hibridación u otros similares modifica los significados ya existentes” (p. 49).

Es así como el conocimiento, la experiencia y el contexto del constructor orador y la del oyente, además de contexto son parte importante en la comprensión de los significados de la metáfora; lo que posibilita la comprensión de los oyentes que no poseen experiencia en un

campo del saber permitiéndoles entender de qué se está hablando y le es más fácil la apropiación de nuevas nociones.

La metáfora “es capaz de producir sabores, olores, texturas, capacidades mentales [...], en realidades que no las poseen” (Fajardo, 2006, p. 49), y por esto puede considerarse que permiten usar términos relacionados con olores y sabores para explicar una noción.

Vale la pena reafirmar que las metáforas son el fruto de experiencias particulares corporales, sensoriales y mentales; son productos de procesos cognitivos, de formas de conocer y crear la realidad; las metáforas no solo son un medio estilístico para engalanar el discurso, por el contrario, son constituyentes esenciales en la manera de comprender las diversas vivencias del mundo que cada uno tiene a la manera de razonar, resolver dificultades que le permiten adquirir nuevas nociones, que transitan en distintas ideas; casi todas nuestras ideas abstractas se definen en términos de metáforas conceptuales; el pensamiento metafórico permite reflexionar acerca de hechos científicos abstractos (como se citó en Fajardo, 2006).

De acuerdo con lo anterior, se logra interpretar el conocimiento del profesor a partir de las metáforas pues ellas permiten entender la complejidad de la organización del discurso elaborado por el docente.

A continuación, se exponen las metáforas que componen el discurso del maestro relacionado con los cuatro saberes constitutivos del conocimiento del profesor.

Por último, se presentarán los resultados del proceso de integración de las figuras que muestran el sentido que los docentes de primaria han construido para enseñar la noción escolar de inclusión.

6.1 Saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica; asociados a la noción escolar de inclusión

Como se ha venido sosteniendo, los saberes académicos no son los de la disciplina, sino una construcción propia del docente, mediada por la transposición didáctica que permite la construcción de sentido o saberes (Chevallard, 1991). Dicha construcción del saber esta mediada por la intencionalidad de la enseñanza.

Los saberes académicos que los profesores de primaria Magena (ΘA) y Sayri (ΘB) han construido alrededor de la noción de inclusión son una compleja construcción epistemológica; esto es, Magena y Sayri han elaborado diversos sentidos con la intención de enseñar para llevar a los estudiantes a devenir y un sujeto nuevo o a partir de la noción escolar.

De modo que, en el discurso de los profesores emergen metáforas mediante las cuales el profesor interroga a los estudiantes para que ellos construyan su propia noción escolar de inclusión.

6.1.1 El trabajo en equipo como una invitación a contribuir desde sus habilidades hacia la aceptación del otro.

Cuando se habla de *inclusión* en la educación se busca la aceptación de la diversidad dentro del aula para dirigirse hacia un aprendizaje que sea significativo en cada uno de los alumnos satisfaciendo sus necesidades educativas individuales. La diversidad es un factor determinante que debe ser tomado en cuenta en la educación, puesto que los constantes cambios en la sociedad provocan que, por naturaleza, todos los seres humanos seamos diferentes. Al no considerar esta situación como una característica relevante en los procesos escolares, se estaría perdiendo la oportunidad de aprovechar cada una de las habilidades que como persona se puede

compartir. Lo que crea el imperativo de trabajar a través de grupos de cooperación, como una forma novedosa de potencializar las diversas capacidades de los estudiantes.

El trabajo en grupo sobrepasa la barrera de la competencia; este busca que los estudiantes contribuyan entre sí pese a que sus conocimientos sean pocos o muchos o que sus destrezas sean diferentes a las de los demás; el objetivo del trabajo en grupo es el apoyo mutuo.

El trabajo en grupo promueve la participación igualitaria y una interacción recíproca, esto es, que los estudiantes estén organizados en equipos donde tengan las mismas oportunidades de participar y de aprender los temas escolares.

El trabajo en equipo para Pujolas (2009) es, “organizar la clase de forma cooperativa. Supone en primer lugar, convertir el grupo en una pequeña comunidad de aprendizaje...empieza a serlo en el momento en que unos se interesan por otro.” (p. 19). Lo que implica no solo estar allí, sino entender que el otro está ahí y puede afectar el aprendizaje tanto como yo diferente puedo afectarlo él.

El trabajo en equipo se sustenta en teorías constructivistas. Para Wilson citado por Calzadilla (2002)

el aprendizaje colaborativo es otro de los postulados constructivistas que parte de concebir a la educación como proceso de socio construcción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como "un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas" (Wilson, 1995, citado en Calzadilla, 2002).

El trabajo en equipo como lo contempla Pujolas (2009 pp.13-14) involucra ciertos valores relacionados con el desarrollo personal del estudiante pero también una porción de solidaridad y ayuda mutua, es decir actitudes de inclusión que posibiliten aprender a la par; trabajar en grupo implica según Latadporto y Castro (2016) “que el éxito se alcanza, si y solo si todos los miembros del grupo aprenden los unos de los otros, cada cual hasta donde sus capacidades le permitan, avanzando juntos hacia una finalidad compartida.” (Latadporto y Castro, 2016, p. 9) lo que lleva a unas relaciones positivas de igualdad y aprendizaje de calidad que permite el progreso académico de la totalidad los estudiantes sin importar su diversidad.

Para los docentes que participaron en el estudio el trabajo en equipo es una metáfora que le permite introducir al estudiante en la inclusión ya que le propicia espacios a fin de escuchar y ser escuchado, le posibilita compartir y colaborar en la construcción del conocimiento, les ayuda a entender que los otros también tienen algo que decir y que aportar.

En el discurso de los profesores que participaron en el estudio de caso múltiple, se evidencia el uso de diversas metáforas, que le permitan al estudiante construir a partir de diversas actividades su propia definición de inclusión.

Es así como la docente Magena cree que los estudiantes deben realizar las actividades en equipo para que puedan mostrar las habilidades que poseen y desde allí aportar al ejercicio académico y de construcción de sentido, reconocer que ‘son buenos en algo’, pero que también hay cosas que los diferencian de otros que pueden aportar desde sus habilidades y aprender de las diferencias, como se evidencia en los siguientes episodios:

ΘA. Clase 1. 19/10/18. Episodio 16:

Estudiante S: trabajar todos en equipo

P: si, ¿qué significa eso?

Estudiante P: que aportar todos en la mesa

P: aportan todos en la mesa. Bien estudiante P. Aportan todos en la mesa, ¿aportar qué?

Estudiante T

Estudiante T: ideas

P: ideas, ¿qué más se puede aportar?

Estudiante D: trabajo

P: trabajo, sí. Estudiante S. ¿Qué más Estudiante k?

Estudiante F: respeto

P: respeto ah. Respeto, respeto entre los compañeros. [...].

ΘA. Clase 2. 02/11/18. Episodio 60

P: a ver Uno, dos... Vamos a ver cuál es la mesa que se ve trabajando en equipo, pero en equipo y cuál es ese equipo, muy bien... Y tres... Muy bien, ya veo un grupo trabajando.

ΘA. Clase 2. 02/11/18. Episodio 106

P: listo, bueno. Entonces. Él habla de la diferencia, de la integración, y de que se puede trabajar en equipo. ¿Cierto? Con las diferencias de todos con las cualidades de todos.

ΘA. Clase 1. 19/10/18. Episodio 68:

P: no, eso que tú vas a decir, lo vas a discutir con tu grupo ¿listo? Entonces ustedes saben cómo funciona ¿verdad? ¿En cada equipo qué hay?

Estudiante M: cuatro.

P: Cuatro o tres. ¿hay un qué? Estudiante S

Estudiante L: un director.

P: ¿hay un qué?

Estudiante D: director.

P: hay un director, verdad. Para que organice, organice los turnos para hablar ¿cierto?

¿Hay una persona qué?

Estudiante M: hablan.

P: escriben, una persona que escriben. ¿qué más?

Estudiante P: hablan

P: ¿todos qué?

Estudiantes: aportan

P: todos aportan.

Estudiante T: aportan sus ideas.

Los episodios anteriores nos muestran la clara intención de la profesora de hacer partícipes a todos los estudiantes en las actividades. Destaca la necesidad de reunirse para lograr objetivos y soluciones a problemas que se presentan, además de mostrar la exigencia de discutir las cosas antes de llegar a acuerdos que se expondrá al grupo.

Desde la entrevista previa, la docente expuso la idea del trabajo en grupo como una forma de incluir a todos en la clase.

ΘA. Entrevista. 15/10/18. Episodio 15:

P: bueno, de un tiempo para acá vengo trabajando con el cuento del trabajo en equipo.

Ese trabajo en equipo me ha demostrado que es una forma de hacer el trabajo incluyente, entonces cuando tú armas grupos de trabajo, pero no son grupos por hacer grupos, sino son equipos donde se reconocen, donde ven que habilidades tiene cada uno dentro del grupo, ¿sí? Y qué pueden hacer por ese grupo, entonces los niños reconocen las

habilidades de los otros y cada uno se permite reconocer qué puede hacer para colaborarle al equipo, entonces esa ha sido una forma de hacer el trabajo incluyente y ha funcionado.

La profesora hace referencia a cómo el trabajo en equipo permite que los estudiantes reconozcan sus habilidades y las de los demás para ponerlas al servicio de todos; además, aceptar que hay otros con otras capacidades y que pueden ayudar; que todos desde sus competencias pueden aportar ideas, trabajo manual, organización etc., entonces el trabajo en equipo permite reconocer y admitir las diversas habilidades y así mismo, reconocer la disparidad en el aula, aceptar a los que son diferentes en destrezas, pensamiento, raza y color.

La metáfora del trabajo en equipo se asocia con los saberes académicos en razón a que los sentidos otorgados, surgen a partir de las reflexiones que realiza el docente, donde construye el conocimiento que enseña con la finalidad de que los estudiantes devengan nuevos sujetos epistémicos. Los saberes académicos son construcciones parciales de sentido creados por el profesor con la intención de enseñar un concepto, en este caso la noción escolar de inclusión.

Como emerge en la TER:

TER OA: episodio 13

E: ¿dónde aprendió esta técnica del trabajo en equipo.?

P: lo del trabajo en equipo lo aprendí con pequeños científicos. Tuvimos una capacitación de pequeños científicos y, tuvimos un acompañamiento en el aula, no recuerdo si fueron como dos años de acompañamiento, lo aprendí ahí y vi que era funcional entonces desde ahí vengo aplicando el trabajo en equipo.

Como se observa en el episodio de la TER el trabajo en equipo hace parte de los aprendizajes del profesor en talleres que le han dictado, modificando la preparación de clases

para hacer parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de formar a los estudiantes sobre la inclusión y expresadas en el discurso elaborado por el maestro.

Es así como se evidencia en la producción discursiva de la docente, que el sentido del trabajo en equipo que se construye en la noción escolar de inclusión es manifestar que se puede *aportar a los demás*, desde las ideas, la expresión oral y escrita o la habilidad para dibujar, y todo esto permite aceptar que cada sujeto tiene diferentes capacidades, para *aceptar desde la diferencia al Otro*.

6.1.2 Los colores de la diferencia en calidad de principio de vida como una exhortación a entender que somos diversos.

La inclusión significa aceptar la realidad de la diversidad de todas las personas asumiéndola como un valor dentro del contexto escolar; es hacer coincidente el derecho a la diferencia con del derecho a la igualdad, vale decir, que a pesar de tener diferencias también se comparten derechos que son para todos.

Las diferencias de edad, sexo, género, intereses, capacidad intelectual y clase social son una realidad en la escuela. Al enfrentarse a tanta diversidad se deja de ver la pluralidad de la vida, la riqueza del significado de ser distintos entre todos, pero a la vez ser iguales, ante todo en derechos.

El mundo de hoy es diverso; en él confluyen diferentes intereses y necesidades, por lo cual, se hace necesario que la escuela acepte y tenga en cuenta las diferencias “como elemento de crecimiento de los sujetos y de los grupos sociales, pues la pluralidad es la característica de las sociedades de este tercer milenio” (Dos Santos, 2003, p. 2), por lo que la escuela debe educar a los estudiantes para aceptar y compartir la diversidad en todos sus sentidos: raza, género, sexo, capacidad intelectual, contexto social; educar en y para relacionarse con la disparidad, es formar

para responsabilizarse de sí para ver a la cara al Otro entendiendo el Otro, con mayúsculas, como la otredad, la globalidad de los demás sujetos; para entender qué sentimientos le afectan, para advertir que lo que emociona al estudiante, también nos puede impactar y esa perturbación tiene consecuencias, que nos van a formar en la vida cotidiana como seres integrales dispuestos a aceptar la disparidad. La vida es diversidad, por lo que formar y educarse para la diversidad es aprender para la vida.

La inclusión significa aceptar la realidad de la diversidad de todas las personas asumiéndola como un valor dentro del contexto escolar; es hacer coincidente el derecho a la diferencia con del derecho a la igualdad, esto es, que a pesar de tener diferencias también se comparten derechos que son para todos.

De este modo, se devela en el discurso de los docentes Magena y Sayri han construido para enseñar la noción escolar de inclusión emerge la metáfora de *los colores de la diferencia* como una forma de propiciar que los estudiantes perciban la diferencia como parte integrante de la vida; así se corrobora en los siguientes episodios de observación de clase:

ΘA. Clase 2. 02/11/18. Episodio 31

P: cómo, a ver otra vez: ¡felices!, él no es mono, él no es rubio... Y él su cabello es oscuro y él dice: soy feliz!, porque soy rubio, soy feliz porque soy gordito... Soy feliz porque soy flaco, soy feliz porque tengo gafas, soy feliz porque tengo el cabello largo, ¿y saben por qué? ¿Eso nos hace qué?:

Estudiante Z: especiales.

P: especiales, ¿y nos hace qué?

Estudiante T: diferentes

P: *Nos hace diferentes; oigan díganme una cosa, que tal si todos nosotros fuéramos iguales. ¿Qué tal si aquí en el salón todos tuvieran mi cara, todos en el salón tuvieran mi cabello, mis ojos, mi cuerpo... como les parecería?*

Estudiante L: feo, feo

P: aburridor, aburridor.

P: *Lo bueno lo bien está en la diferencia., si, y somos especiales y somos únicos, así como somos, con nuestras características... A ver qué quieres decir.*

Estudiante S: nosotros debemos ser felices como somos porque eso nos hace ser lo que somos hoy.

ΘB. Clase 2. 17/09/18. Episodio 31

P: porque, según él, dios nos creó distintos o diferentes. ¿estudiante K?

Estudiante K: por la herencia familiar.

P: Por la herencia de nuestras familias y nuestros antepasados. Chicos, todo lo que dijeron tiene validez. Somos distintos por lo que heredamos de nuestros antepasados, por nuestras costumbres, por la manera de convivir constantemente. ¿Listo?

ΘA. Clase 2. 02/11/18. Episodio 34

Estudiante M: diferentes

P: ¿sí? Y en la diferencia está lo mejor. En la diferencia está la riqueza de la vida... la solución de todos los problemas, ¿qué tal si todos pensáramos igual? ¿Sí? Sería difícil solucionar situaciones, problemas.

Los episodios anteriores permiten evidenciar la intención de los docentes de mostrar a sus estudiantes cómo las diferencias son parte de la vida de cada uno, sin ellas, la vida no tendría un

sentido, son las diferencias las que permiten buscar soluciones a las dificultades que se nos presentan a diario en los diferentes contextos.

Lo anterior es evidencia de que los profesores al interpelar a sus estudiantes sobre la diferencia cimentan la construcción de saberes académicos a partir de ser sujeto de la transposición didáctica que se ha interpreta como la transformación que el docente hace al conocimiento cuando lo enseña; la noción escolar de inclusión que explican los maestros en estos episodios son creaciones propias con la intencionalidad de educar y distan de las definiciones que la legislación proporciona, evidenciado en los episodios expuestos anteriormente.

En consonancia con lo anterior, se presentan otros episodios que reafirman lo expuesto:

ΘB. Clase 2. 17/09/18. Episodio 65

Estudiante M: profe, que por qué nos está haciendo este ejercicio pregunta O.

P: ¿Este ejercicio? *Para que ustedes aprendan que las personas tenemos diferencias pero que esas diferencias no quieren decir que nosotros seamos...*

Estudiante L: iguales.

P: no que nosotros

E: tenemos los mismos derechos

P: no que nosotros *hagamos a un lado a las personas que son distintas por algún motivo.*

Es para que ustedes aprendan que hay que respetar a las personas distintas. ¿Listo O.?

ΘB. Clase 2. 17/09/18. Episodio 99

P: [...], entonces a pesar de las diferencias que tengamos ante los demás, tenemos los mismos derechos y no debemos excluir, sacar o apartar de nosotros a aquellas personas que tienen algún tipo de discapacidad sea del motivo que sea. Sea cognitiva, sea física o sea de género.

ΘA. Clase 2. 02/11/18. Episodio 118

P: O, léenos lo que escribiste para que descubramos que significa la manito. ¿Listo? Duro a ver.

Estudiante L., yo voy a aceptar a los que son diferentes a mí y voy a respetar a mis compañeros y compañeras a las profesoras, profesores, y no voy a dañar a mis amigos o a todos mis compañeros, lo puedo hacer con la palabra inclusión.

P: oigan, miren lo que está diciendo ella. L, lo puedo hacer desde la inclusión. *Desde la inclusión, acepto a los que son diferentes a mí.* Desde la inclusión, voy a respetar a mis compañeras, compañeros, profesoras, profesores. Y no voy a dañar a nadie. Muy bien.

Los docentes Magena y Sayri buscan que sus alumnos encuentren en las diferencias la riqueza de la vida; la esencia de la diversidad es mostrar que al ser diferentes también somos únicos pero que a la vez tenemos cosas en común como los derechos que nos acercan y nos hacen iguales; nuestro origen y costumbres nos hace semejantes a otros.

En otros términos, que la igualdad no se opone a las diferencias, por el contrario, se nutre de ellas, en la medida que hace respetar a los demás como seres distintos, pero sujetos de derecho. Es así como la paridad solo se da cuando entiendo que hay *Otro* singular, que comparte los mismos derechos; entre ellos el derecho a ser diferentes.

El sentido parcial que le dan los docentes Magena y Sayri en su discurso a las diferencias, es que son como los *colores del mundo* que es heterogéneo; si se observa bien alrededor, se puede advertir que hay mucho color, el mundo está lleno de cosas dispares, distintas formas, múltiples olores, que muestran y refuerzan que tampoco hay parecidos entre las personas, que se

es distinto uno de otro por el color de la piel, por la forma de pensar, de aprender, por las costumbres, por las maneras de hablar y a la vez se es igual a todos en el derecho a ser diversos. En conclusión, las diferencias se perciben conforme a los colores del mundo para entender que lo notable en la vida es la heterogeneidad que nos acerca.

6.1.3 Saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional, asociado a la noción escolar de inclusión.

Los saberes basados en la experiencia se entienden como aquellos saberes que tiene su origen en la reflexión que hace el docente acerca de su práctica en el aula, antes, durante y después de la clase, como afirma Perafán (2015) son “principios de actuación que devienen constituyentes de la noción enseñada” (p. 32), en otras palabras, los docentes reflexionan sobre sus actuaciones alrededor de la noción escolar a enseñar. Dichas reflexiones son de carácter explícito, esto es, el docente es consciente de las mismas.

A continuación, se expondrán los saberes basados en la experiencia que han construido los docentes Magena y Sayri a partir de la reflexión de su práctica profesional con la intención de enseñar la noción escolar de inclusión y los sentidos que han elaborado con respeto a dicho concepto y que contribuye a la formación de los sujetos que está formando, los cuales a partir de su subjetividad producen y otorgan su propio sentido a la noción escolar de inclusión.

6.1.4 La metáfora de los acuerdos como una incitación a ser protagonista en el aula.

La convivencia en el aula implica relacionarse con Otros, esto es interactuar con los pares, establecer relaciones de amistad compañerismo y muchas veces de conflicto; el aula tan solo es un pequeño reflejo de la vida en sociedad. Los estudiantes comparten en las aulas más que el aprendizaje de conocimientos allí también debe formarse para entenderse con los demás.

La convivencia así mismo, se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento; respetar las diferencias; aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa (MEN, 2013).

Esa interrelación lleva a desavenencias marcadas por la diversidad de personas, personalidades gustos e intereses que comparten los espacios del aula y la escuela; para manejar dichas discordias, las escuelas y docentes establecen normas de forma vertical ejerciendo su autoridad que los estudiantes están llamados a cumplir, muchas veces sin entender el sentido de estas y sin ser copartícipes de su construcción. Esta mirada pone al estudiante en una situación de subordinación.

Siendo así, se hace necesario un cambio, considerar la convivencia escolar como un espacio de encuentro en el cual todos intervienen en la construcción colectiva de los acuerdos para llevar una relación armoniosa que permita, el respeto de la pluralidad; la coexistencia en el aula supone atender a dos elementos esenciales de la labor educativa: pensar lo intelectual y formativo del currículo y crear un ambiente psicológico, social y moral propicio para el desarrollo de la función educativa; esa doble perspectiva presume hablar de emociones, derechos humanos, gestión de conflictos, cumplimiento de normas (derechos y deberes), correlación familia y escuela, participación y adecuación de las respuestas educativas al alumnado.

De ahí que se hace importante, permitir la participación del alumnado en la construcción de los acuerdos del aula para potenciar su compromiso en el cumplimiento de estos, en el respeto por el otro y la diversidad y así generar en ellos un sentido de pertenencia en la vida escolar.

Acorde con lo expuesto anteriormente los profesores Magena y Sayri a través de su discurso invitan a los estudiantes a ser copartícipes de la convivencia del aula, con la

construcción de los acuerdos que deben respetar durante la clase. Cada estudiante puede opinar acerca de la importancia del acuerdo al que se está llegando, así como su cumplimiento permite el respeto al *Otro* y una relación de armonía y tolerancia por las diferencias de pensamiento y acciones que se dan en la clase.

Los siguientes episodios nos dejan ver lo planteado anteriormente, permitiendo que sean los estudiantes quienes construyen los acuerdos:

ΘA. Clase 1. 19/10/18. Episodio 12

P: listo, presente para el desarrollo de nuestros talleres. Bueno, como ustedes saben, luego de esta fecha, tema y objetivos siempre establecemos los ¿qué?

Estudiante M: acuerdos

P: acuerdos. Estos acuerdos, miren ya se nos han estado borrando. *Estos acuerdos ustedes mismos los pactaron para el desarrollo de las clases*, verdad y tenemos, pido la palabra, de ustedes mismos salió. No distractores, saber escuchar, aquí se nos borró. Trabajar con buena actitud. Esas han sido como las cuatro principales durante todas nuestras clases ¿cierto?

Estudiante P: si señora.

ΘA. Clase 1. 19/10/18. Episodio 13

P: pero, vamos a pensar en otros acuerdos para el desarrollo de estos talleres. Entonces, quien quiera hablar, acuérdense, pido la palabra. ¿Quién quiere hablar? ¿Qué otro acuerdo? Estos ya están, establezcamos otro acuerdo. A ver estudiante S.

Estudiante S: no gritar en el salón de clase.

P: no gritar. Bueno. No gritar, digámoslo de otra forma, ¿entonces cuál sería el consejo?
 Si no es no gritar, ¿de qué manera lo dirían sin usar ese no? Miren allá donde dice “por una comunicación asertiva” ¿Sí? ¿De qué manera lo diríamos?

Estudiante N.: diálogo tranquilo.

P: muy bien N, dílo otra vez

Estudiante. N: diálogo tranquilo

P: diálogo tranquilo, es lo mismo que está diciendo N, sino que a manera de consejo.

Entonces N dijo “no gritar” ¿verdad? Pero la forma aconsejable de decirlo sería: diálogo tranquilo, muy bien. Diálogo tranquilo.

ØB. Clase 2. 17/09/18. Episodio 78

P: muchachos, repito el trabajo. Número uno, hacemos silencio. Número dos, por grupos o si prefieren individualmente, vamos a crear una o dos o tres o las normas de convivencia que creamos que se pueden hacer con nosotros y aplicarlas entre nosotros.
 Luego voy a pegarlas en el tablero para hacer una lista final, ¿listo?

En los episodios anteriores se hace evidente la intención de los docentes Magena y Sayri de permitir que los estudiantes sean quienes construyan las normas que se han de aplicar dentro del salón, con el fin que se apropien de ellas, las hagan parte de las clases y así ellos mismos se autorregulen dentro de las diferentes actividades que proponen en el aula, haciendo que sea una construcción colectiva con el aporte de todos los estudiantes.

Los profesores Magena y Sayri, en sus aulas de clase disponen de lugares especiales donde escriben los acuerdos a los que se llegan con los estudiantes.



Imagen 1 Clase 1 19/10/18 ΘA. La docente señala los acuerdos que ya pactaron para escribir los nuevos.

La profesora Magena ubica los acuerdos a los que llega con los estudiantes a un lado del tablero del aula, desde allí les recuerda que deben respetarlos en todos los momentos y actividades que se desarrollen. Algunos de ellos son fijos, en otras palabras, siempre están como, por ejemplo: pedir la palabra, saber escuchar, no tener distractores, otros los plantean según la actividad que vayan a desarrollar.

La docente siempre insiste en la necesidad de que sean ellos mismos quienes construyan esos acuerdos.

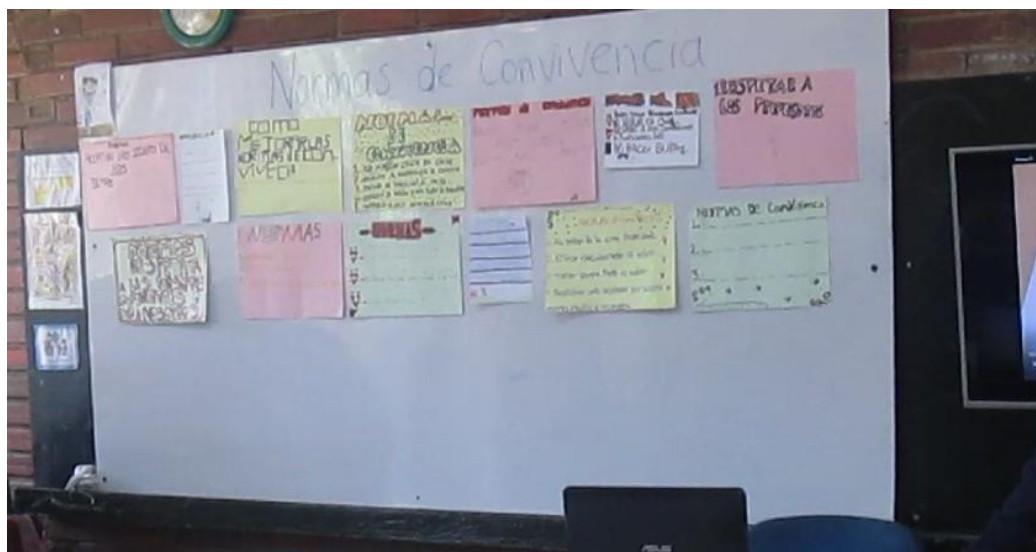


Imagen 2 Clase 2. 17/09/18 ØB. El profesor pegó los carteles en el tablero de las normas elaboradas por los estudiantes.

El docente Sayri, incentivó a los estudiantes a construir sus acuerdos que escribieron en carteles, después él los puso a un lado del salón, al iniciar la clase los leen para recordar a que se comprometieron y refuerza la necesidad cumplirlos.

Al indagar acerca de las razones de esta actividad la maestra Magenta, en la TER, responde:

TER ØA Episodio 6

P: los acuerdos son necesarios. En una época eh años atrás cuando nosotros éramos pequeños nos decían que era lo que tenemos que hacer y uno simplemente *era obediente sumiso*. ¿Sí? Hoy en día no podemos hacer eso; debemos establecer acuerdos y ellos mismos son los que los deben establecer porque son ellos quienes van a desarrollar clase; no, no; con apoyo de la docente con apoyo de la maestra; pero ellos son los que van a desarrollar entonces ellos mismos son quienes ponen los acuerdos porque es toda una acción una actividad social, que se genera entre ellos entonces, si ellos quieren que se

desarrolle en un ambiente armónico tranquilo pues deben establecer acuerdos para que se respeten para que el tiempo sea bien aprovechado para que el objetivo se cumpla...

Se debe agregar que la metáfora de los acuerdos hace parte de los saberes basados en la experiencia con su estatuto fundante la práctica profesional, dado que esta figura es una construcción elaborada por la profesora Magena a partir de su experiencia docente que le ha mostrado que 'hoy día no podemos hacer eso' aludiendo a la necesidad de que el estudiante participe y no le sean impuestas las normas; lo reafirma la maestra en el episodio 11 de la TER.

TER ΘA episodio 11

E: ¿Esto de los acuerdos donde lo aprendió? Lo aprendió en la Universidad, lo fue creando en la experiencia, dónde.

P: eeeh, con el tiempo me fui dando cuenta porque yo empecé como en ese marco de la educación tradicional de que mandas pones las normas pero bueno uno se va dando cuenta del cambio generacional que los niños ya no son los mismos que uno no puede seguir en ese marco de educación tradicional, *entonces como en esa misma reflexión del quehacer pedagógico* pero también como ese apoyo de capacitaciones, de que uno lee entonces uno mismo como que va cambiando con toda esa suma la experiencia,...

Los episodios expuestos muestran como los docentes desde su práctica profesional han venido advirtiendo la necesidad de que los estudiantes participen en la construcción de normas, de acuerdos, que son pactos de convivencia igualitaria en el aula, contruidos desde sus intereses y los compromete a su cumplimiento.

La suma de todo lo expuesto antes hace evidente la clara intención de los educadores de causar que los estudiantes sean partícipes de la construcción de los acuerdos internos como una forma de participación donde son escuchados y tenidos en cuenta, los invita a ser *los*

protagonistas en el aula, no es el maestro, en realidad las estrellas son los alumnos; lo cual lleva a que se apropien de los pactos y los cumpla con mayor agrado, y así mismo propenda por su respeto en la clase.

El sentido parcial construido es claro: establecer una relación horizontal en la cual los estudiantes pueden construir *acuerdos* con el fin de ser los *protagonistas en el aula* como una forma de ser tenidos en cuenta en la vida de la clase.

6.1.5 La metáfora del respeto por el *Otro* como un llamado a reconocer la diferencia con igualdad de derechos.

Respetar al *Otro* parte de entender que no se deben juzgar las acciones de los demás, por el contrario hay que tener la mente y el corazón abiertos para conocer y comprender los valores morales, culturales, sociales que hacen parte de cada ser humano, donde el respeto mutuo es garantía de una armoniosa convivencia.

El respeto por los demás es una actitud permanente de palabra y de hechos y una forma de vida donde la cooperación es parte fundamental; respetar es una conducta recíproca, vale decir, se debe respetar para ser respetado; saber respetar a los demás significa valorar y aceptar lo que hace al *Otro* diferente.

Así mismo, la consideración hacia los demás inicia con el respeto propio, el auto-respeto que comienza por reconocerse como un ser único, reconocer las fortalezas y debilidades propias para poder entender que los demás también las tienen. Esto es, el respeto es una forma de ver y apreciar las cualidades del *Otro* y que por ende también somos iguales en el ejercicio de los derechos como ciudadanos y personas.

En las observaciones de clase se pudo reconocer que los profesores Magena y Sayri interrogan a sus estudiantes frente a la importancia de respetar a los demás como una forma de ser

incluyentes, a partir del aceptar las diferencias que hay en el aula como se evidencia en los siguientes episodios:

ΘA. Clase 2. 02/10/18. Episodio 119

P: bueno en esta mesa quien quiere pasar a ver quién quiere pasar. ¿Estudiante J?, pasa al frente estudiante S.

P: qué escribiste. Qué escribiste.

E S: el respeto es un don de felicidad.

P: él dice, o para él la palabra importante es respeto, respeto, ¿cierto?, estudiante T, estudiante L, estudiante N, retomen acá. Respeto, respeto al discapacitado, respeto a quien más, recordemos las imágenes, respeto al punkero, al abuelito, respeto al niño con gafas, respeto a las monjitas, respeto al niño gordito, *respeto a los niños que tienen características diferentes a nosotros*. Para él su palabra importante es: respeto.

P: estudiantes, *para él la inclusión significa: respeto*. Muy bien, muy bien. Pasa al puesto.

ΘA. Clase 2. 02/11/18. Episodio 119

P: [...], cuando a mí me dicen, dibuja lo que más quiere, lo que más le gusta, lo que más quiere y se dibuja. Es porque ella se siente feliz consigo misma, con ella misma. ¿Listo?, y ahí está la palabra inclusión, *empezando por aceptarme como soy*. Muy bien, muy bien, muy bien.

ΘB. Clase 3. 31/09/18. Episodio 151

P: ¿por qué es bueno para los amigos de Antonio que él vaya a esa escuela?

Estudiante O: para aprender a respetar.

P: para aprender a respetar, muy bien estudiante O. ¿Aprender a respetar qué cosas?

Estudiante K: las personas que son diferentes a nosotros

P: las personas que son diferentes a nosotros.

ΘB. Clase 2. 17/09/18. Episodio 107

E: *los estudiantes hacen demasiado ruido y el profesor tiene que interrumpir otra vez*

P: Espérame estudiante H, chicos acabamos de hablar *de respeto a las personas con dificultades, pero también el respeto a las personas que no tienen dificultades*, por favor nos respetamos. Si le corresponde el turno a estudiante H, ella va a leer. Perdón niña.

Dale estudiante H.

Los anteriores episodios muestran claramente como los docentes dentro de las clases dan trascendencia al respeto como una forma de inclusión en el aula, partiendo de entender que hay diferencias entre todos, el respeto orientado hacia la comprensión del compañero como un sujeto que posee distintas habilidades, pero también aceptar que se debe partir del reconocimiento de los valores propios para poder honrar los ajenos, de aceptarse tal como son.

Esto es, no solo ser considerado con los demás, ser atento o cortés, es tener la capacidad de ponerse en el lugar de las otras personas comprender sus sentimientos, entender las dificultades que tienen de percibir las cosas desde el punto de vista del otro; en otras palabras, ser empático con los demás, para ello se hace necesario dejar a un lado los prejuicios, los juicios morales, de tal modo que se pueda tener una actitud comprensiva pero no de compasión frente a lo que ocurre con los demás.

Los siguientes episodios corroboran lo expuesto anteriormente respecto a la necesidad del respeto y del ponerse en el lugar de los demás:

ΘA. Clase 1. 19/10/18. Episodio 45

P: entonces miren, yo lo que quiero que entiendan con este ejercicio es, escuchen, escuchen, visión acá, mirada acá, eso. Yo lo que quiero que entiendan con este ejercicio *es que nos podamos poner en el lugar del otro ¿cierto?*

E M: en los zapatos del otro

P: eso estudiante M. Estudiante F se puso como un momentico en los zapatos de Estudiante L y dijo ¿cierto? Le gusta oler esto, le gusta sentir esto, le gusta escuchar esto, entendió, comprendió lo que estudiante L le contó y lo pudo decir acá, se lo pudo decir a ustedes ¿sí? Y aunque por ejemplo a él no le gustan las mismas cosas que le gustan a estudiante L, él, ¿cierto? ¿Si vieron?, Se sintió agrado contando las cosas que le gustan a estudiante L.

Entender y aceptar al Otro como es, permite que todos sean tratados como iguales a la hora de ejercer los derechos que se tienen como ciudadanos. Es también ser consciente de que se es diferente pero también se necesita de los demás para convivir, compartir y formar una sociedad con el derecho de ser como son.

En el episodio 23 de la TER de la profesora Magena revela la importancia que le otorga al respeto y al ponerse en el lugar de los demás, como una manera de reconocimiento a los problemas que poseen las otras personas, para dejar de ser individualista y comprender las necesidades ajenas.

TER ΘA. Episodio 23

P: ¿Qué significado tiene ‘ponerse en los zapatos del otro’?

R: Ponerse en los zapatos del otro. Eso nos queda muy difícil a las personas ahora. He estamos muy acostumbrados a que sólo miramos lo nuestro, cómo nos sentimos, cómo

nos vemos afectados, eh, no valoramos lo que el otro piensa, lo que el otro aporta, lo que el otro siente, sino... Somos muy egocéntricos en realidad demasiado egocéntricos y tenemos que salir de ese ego y ponernos en el lugar del otro; es que cada uno vive situaciones muy difíciles si así como nosotros como maestros llegamos a dar clases y muchas veces enfrentando situaciones difíciles de nuestra vida porque las tenemos no podemos llegar a chocar a estrellarnos con los niños ni a desquitarnos que lo mismo pasa con los niños, ¿no? Tienes que aprender a ponerte en los zapatos del otro no sabemos [lo que] tu compañero que pasó el día de ayer, qué sintió esta mañana, [si] pudo ver a su mamá o no pudo despedirse, se siente bien, se siente mal, entonces, es como eso pensemos que el otro está viviendo una serie de situaciones como las que vivo yo y simplemente quiero comprensión Y el otro también quiere comprensión de mi parte es eso.

Para el profesor Sayri el respeto se relaciona con la empatía como una forma de inclusión que permite la base para tener convivencia sana en la vida, sentir consideración por las diferencias para admitir que ellas existen y hacen parte la cotidianidad.

TER ØB. Episodio 22

P: usted, acentúa mucho el respeto, ¿qué sentido tiene el respeto?,

R: ese respeto que yo les inculco es más hacia la tolerancia, es a tener cuidado con lo que hacemos y con lo que decimos (...); respeto es incluir a todo el mundo es, aunque sepamos las diferencias, aunque sepamos que es homosexual, que es lesbiana, que tiene una discapacidad, que es enanito, que es muy alto, aunque sepamos todo eso, tengamos el conocimiento no vamos a ir a decirle, usted es tal cosa. No. Vamos a tratarlo de señor o de niño niña o el nombre de la persona porque es que el respeto es la base de la

convivencia y quizá yo no les inculque a ellos que el respeto es eso esto, no, yo me baso más es a como a la tolerancia, pueda ser que me salte estrictamente el significado del respeto y lo tomo más es a que ellos aprendan a convivir a relacionarse con personas que son distintas.

Se puede observar en los episodios expuestos que la metáfora del respeto surge desde su práctica docente como una construcción particular a partir de la reflexión de su praxis profesional; a través de la cual ha venido pensando acerca de la importancia del respeto como una forma de lograr una armoniosa interacción social lo que implica aprender a aceptar las diferencias como parte de lo cotidiano. Esto es comprender a los demás valorar sus intereses y necesidades, no se trata de estar de acuerdo en todo con la otra persona, sino de no discriminar y ofender por la forma de pensar, sentir; en este sentido es ser tolerante con quien no piensa igual, no comparte gustos e intereses, no aprende igual. Ser empáticos ponerse en la posición de la otra persona para entender y comprender lo que está sintiendo, admite crecer como persona y entender el entorno.

Además, sus praxis como maestros les han permitido develar la necesidad de que el estudiante sea respetuoso con sus pares, para permitir una armoniosa convivencia y ayudar a la inclusión de los estudiantes vulnerables.

El sentido parcial otorgado por los profesores a la metáfora, parte de la constante reiteración que hacen del respeto como una forma de ser empáticos, ser capaces de percibir y compartir los sentimientos o experiencias de los demás dentro de un contexto común, e imaginar cómo sería encontrarnos en el lugar de esa persona, para entender sus reacciones, de tener un interés por los compañeros y consolidar la relación que se tiene. En otras palabras, la empatía entendida desde la aceptación de las emociones y problemas ajenos.

6.1.6 Teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: el campo cultural institucional; asociado a la noción escolar de inclusión.

Ahora bien, las teorías implícitas hacen parte del conocimiento que los profesores construyen en torno a la enseñanza de una noción escolar. El estatuto epistemológico fundante de estos saberes es el campo cultural institucional, es el entramado de significados que se ha construido en el colegio donde laboran los docentes “dicha red manifiesta en los documentos oficiales y en los diferentes discursos que circulan sobre los contenidos” (Perafán, 2015, p. 35), y son un pretexto para componer significados implícitos a las nociones que enseña.

La estructura institucional permea a todos los actores escolares, está implícita en valores, actitudes, pautas que se manifiestan al interior de la escuela, su cultura organizativa y los valores del grupo social al que pertenece, imponiéndolos a quienes en ella se forman. A esto se refiere el término currículum oculto. Al mismo tiempo que se definen los objetivos y asignaturas se precisan unas reglas del juego (requisitos, reglas de aprobación, normas de comportamiento, etc.), unas actividades complementarias y unos mecanismos de interacción entre los distintos representantes del sistema.

Los sentidos encontrados en los profesores Magena y Sayri referentes a las teorías implícitas se presentan a continuación.

6.1.7 La metáfora de la proyección fuera de la escuela como invitación a la transferencia del conocimiento a la vida.

La educación debe preparar para la vida al estudiante. En otras palabras, debe propender por el desarrollo del ser humano, educar para responder a las necesidades sociales actuales; educar para saber actuar en la sociedad de hoy desde una perspectiva de respeto por el otro, de inclusión de los demás a pesar de las diferencias que redundan en el mundo actual.

Las enseñanzas impartidas en la escuela deben salir a luz en sus casas, en sus comunidades como una forma de cambio de las situaciones de desigualdad actual, la escuela educa no solo al dar informaciones, también en valores que le permiten al estudiante convivir con otros en la sociedad, lo que hace esencial que esos valores y saberes aprendidos sean compartidos en los hogares y grupos sociales donde comparte habitualmente para generar una transformación en las actitudes de la colectividad.

Dentro del campo cultural institucional circula la necesidad de mostrar lo que la escuela enseña, considerar los aprendizajes que tienen los estudiantes como una forma evidenciar el trabajo común que se realiza.

En las observaciones de clase se pudo reconocer que los profesores Magena y Sayri hacen un llamado a sus estudiantes frente la necesidad de mostrar lo que se aprende en la escuela, para que la construcción de la noción escolar de inclusión que han realizado los alumnos sea compartida en todos los ámbitos comunitarios, como se evidencia en los siguientes episodios.

ΘA. Clase2. 02/11/18 Episodio 16

P: inclusión, para hacer del derecho a la igualdad una realidad ¿qué? Una realidad...

Escolar, en nuestro ambiente escolar, en nuestro colegio, en nuestra escuela... Porque *si nosotros lo construimos acá lo llevamos a nuestra casa, si lo construimos acá, lo llevamos a la comunidad, si lo construimos acá, lo hacemos parte de nuestras vidas y a donde quiera que vayamos...*

ΘB. Clase2. 17/10/18 Episodio 109

P: el taller chico de Pepa, por favor lo guardan para la casa, *comparten con sus hermanos, con sus familiares, para enseñarles a ellos que no debemos excluir a las personas con limitaciones o discapacidades.*

El sentido parcial que los docentes Magena y Sayri han construido alrededor de la enseñanza de la noción escolar de inclusión se concreta en los episodios anteriores; convoca a los alumnos para compartir lo aprendido con relación a la noción escolar de inclusión. Uno de los sentidos parciales del incluir para los profesores es el de compartir lo que se aprende y llevarlo a los hogares, enseñarlo a otro para que la comunidad y padres también reconozcan la inclusión a partir de lo que los hijos les cuentan en sus casas que han hecho en el aula con su maestro. Como se deja ver en el siguiente episodio de la TER.

TER. ΘA. Episodio 26

E: qué sentido tiene para usted ‘lo que usted aprende aquí, cómo lo va a llevar a la casa, lo llevan a la comunidad y va a vivir la inclusión allá’, ¿eso qué significa?

P: lo que te he venido diciendo todo el tiempo, la transferencia, para mí esa palabra transferir es muy importante. Inferir, transferir ¿sí?, o sea *la educación no tiene objeto, sí lo que yo enseñe ahí no se evidencia en la familia, no se evidencia en el barrio, no se evidencia en su comunidad, no se evidencia donde vaya. ¿Sí? O sea, no tendría razón la educación, la razón de la educación es esa, formar para enfrentar mi realidad.*

De la misma forma, el profesor Sayri menciona la importancia de llevar los conocimientos de la escuela hacia afuera.

TER.ΘB. Episodio 25

E: Qué sentido tiene para usted cuando les dice a los estudiantes: ‘Eso que yo les estoy enseñando llévenlo afuera, llévenlo a sus casas’. ¿Qué significado tiene para usted?

P: No es que se lo lleven a las casas, es que se lo lleven *más* que para la casa, es que lo poco que uno haga con los estudiantes *es para que se lo lleven para la vida.* Yo siempre les digo a ellos una frase que a veces suena ofensiva, pero yo les digo a veces: si no

trabajan, si no reflexionan, si no piensan van a quedar como esta botella. Y les muestro una botella, una botella vacía [...].

Las teorías implícitas están enclavadas en la noción escolar de inclusión que tienen los docentes en la enseñanza, mediados por el campo cultural institucional donde desarrollan su práctica profesional; los maestros no son conscientes de ellas, pero se evidencia en los discursos en la clase, es así como en los episodios anteriores emerge la metáfora de la proyección de los saberes a la comunidad, que revela la exhortación que se le hace al educador en los documentos oficiales PEI y estándares de competencia, que los aprendizajes sirvan con el fin de educar para la vida y cuyo sentido el docente ha transformado en su discurso.

Como se develó en los episodios descritos, los maestros están influenciados por el campo cultural institucional, por su contexto laboral, puesto que al momento de formar a sus estudiantes en la noción escolar de inclusión tienen en cuenta la dirección que le dan los estándares de competencias y el PEI con el fin de dar cumplimiento a estos requerimientos.

Por lo anterior, se puede apreciar en la producción discursiva de la docente que el sentido de *proyectar* que se construye en la noción escolar de inclusión es transferir que *lo aprendido se lleve para la vida y se evidencie en la comunidad*. Los aprendizajes de la escuela deben servir para la vida, para desempeñarse dentro de la sociedad, dar respuesta a las necesidades de la convivencia actual donde la diversidad se da en todos los ámbitos de la vida cotidiana, político, social, cultural, religioso, étnico, educativo; transferir lo aprendido acerca de la inclusión implica proyectar los valores construidos en la escuela para hacer una sociedad más respetuosa, promotora de la diversidad.

Educar para la vida es comprender el significado de vivir juntos como comunidad, como colectividad, desarrollar las capacidades para convivir, para entender las diferencias; esto quiere decir comprender a los demás para tener una convivencia armónica.

El sentido parcial que los profesores han construido alrededor de la metáfora de la proyección fuera de la escuela es integrar los saberes que allí se construyen para a su propia vida, a su actuar como ciudadano en integrante de una familia, es el de mostrar a la sociedad los aprendizajes que obtiene en el colegio para transformar las relaciones cotidianas de su hogar y comunidad, como una forma de devenir un nuevo sujeto desde la educación y de incluir a todos en la enseñanza.

6.1.8 La metáfora del compañerismo como una incitación a la ayuda mutua y a la superación de dificultades.

Se presenta en este segmento la metáfora del compañerismo como una invitación a la ayuda mutua y a la superación de obstáculos, una expresión de la solidaridad entre compañeros como una forma de colaboración para la superación de dificultades. Ahora, se puede decir que las teorías implícitas de los maestros de primaria participantes en esta investigación, se vinculan con diversas relaciones de sentido como resultado de las complejas interconexiones que se dan entre el sujeto profesor y el contexto donde desempeña su práctica profesional —campo cultural institucional— esto en razón a que en el contexto escolar circulan redes de conocimientos a partir de los documentos oficiales, que de forma tácita se expresa en el proceso discursivo construido por el docente en sus clases con la intención de enseñanza. Evidenciados en los episodios que se relacionan a continuación.

La solidaridad es una actitud, es un valor que consiste en estar unido a una persona o grupo compartiendo necesidades e intereses; la solidaridad implica afecto, fidelidad al amigo,

comprensión al maltratado, al menos favorecido, al que no está en igualdad de condiciones. Es también el hecho de ser empático con otras personas, experimentar lo que los demás sienten, lo que conlleva a ser generosos, desprendidos, con un gran deseo de unión y ayuda a otras personas.

Educar en la solidaridad significa formar para vivir y trabajar juntos en medio de las diferencias que hay en el aula, compartir y aprender con ellas; es también apoyo mutuo en busca de conseguir objetivos comunes, aprender a vivir juntos.

Acorde con lo expuesto anteriormente los profesores Magena y Sayri a través de su discurso exhortan a los estudiantes a ser solidarios con los compañeros, a compartir sus habilidades para ayudar a quien lo necesita, no simplemente a manera de ser cortés, de juntarse para algunas actividades y espacios sin comunicación particular con los demás, por el contrario hace referencia a la ayuda mutua; aquí, el compañerismo percibido a modo de colaboración recíproca para alcanzar los objetivos propuestos de la clase, pero también a pedir que se dé el mejor esfuerzo en las diferentes actividades; a estar atentos a las necesidades de los pares con discapacidad a fin de que puedan compartir la tarea de aprender.

Los siguientes episodios nos dejan ver como los docentes con su discurso y acciones motivar al estudiante para ser solidarios:

ΘB. Clase2. 17/10/18 Episodio 48

P: a continuación, voy a hacer la lectura, me voy a hacer a un lado para que B — [estudiante con discapacidad, motora y cognitiva]— pueda escuchar el poema [...].

ΘB. Clase2. 17/10/18 Episodio 67

P: ¿Le están *colaborando* a B.?

Estudiante A: ella está coloreando a la gallina

P: ¿Tienes otro color? Otro color, ¿Estudiante A?

E: ¿otro?

P: sí, para que ella coloree el elefante. Bueno B, vamos a colorear el elefante, ¿sí? Mira este, va estira, *vamos tú puedes, eso tú puedes*.

P: Eso B, tú puedes ahí, ¿te corro más? Se le cayó la punta, ayúdale.

ΘA. Clase 1. 19/10/18 Episodio 96

P: bueno, me gustaría escuchar la voz de alguno de los que no ha participado en esa mesa mucho.

P: ¿Quién no ha participado?

Estudiante A: Estudiante L y estudiante K

P: dejen a estudiante B no lo he escuchado. Estudiante S, no he escuchado a estudiante B hoy. A ti ya te escuché, a estudiante M y a estudiante F. Estudiante P, listo. De la mesa de estudiante G, estudiante T ¿no? Acá de esta mesa, ellos tomaron la decisión que todos, vengan a ver. ¿De esta mesa?

Estudiante A: estudiante N

P: ¿estudiante N quieres pasar? Ven a ver, ven. Le dan para que ella se sienta segura de lo que escribieron y *aquí le colaboramos*. ¿Hay un asesor de estudiante N? Un apoyo... no, no, no, ¿en la mesa hay un asesor de estudiante N, un apoyo de estudiante N? Eso, listo.

Estudiante O, (sale otro estudiante para apoyar a la estudiante con discapacidad) ¿En la mesa de estudiante F quién?

ΘA. Clase 1. 19/10/18 Episodio 68

P: cómo vamos, ven te ayudo ... Estudiante N, pinta, a ver, remángate, así como yo, remángate, eso, coge el pincel, bien pintada la mano, bien pintada... Donde la quieres

poner, ¿es en la hoja no?, eso, bien toda llena el dedo gordo también... El pulgar, bien pintando estudiante N. (...).



Imagen 3 y 4 . Clase 2 Θ A se observa como la profesora ayuda a la estudiante con discapacidad a realizar las actividades propuestas.

Se puede entender que la noción escolar de inclusión como la enseñan los profesores Magena y Sayri destaca el formar en valores como la solidaridad, potenciando la necesidad de comprender las dificultades de sus compañeros y ayudarles cuando lo necesitan para brindarles afecto y ser partícipes de los sentimientos que los demás tienen en determinados momentos.

Ser la voz de quien no puede hablar, ser la mano, las piernas, muchas veces ser intérprete de lo que el otro quiere decir y no sabe cómo hacerlo; o simplemente de unas palabras de ánimo en momentos difíciles. La solidaridad es una actitud que se vive en la vida diaria del aula de clase, es un comportamiento que se evidencia en las pequeñas acciones que se realizan, como ayudar a pintar la mano, prestar el color, ceder el puesto.

Para los maestros Magena y Sayri es fundamental concientizar a los alumnos que la ayuda incluye exigir también, decir ‘usted puede’ darle palabras de aliento que le hagan sentir notable y estimulado para realizar la tarea que se le solicita desde sus capacidades; los profesores afirman en la TER, que es una acción habitual desde los valores institucionales que están en el

PEI, uno de ellos es la solidaridad, además en las competencias ciudadanas que propone el Ministerio, a saber “muestra solidaridad con mis compañeros y compañeras en proyectos colectivos orientados al bien común y a la solidaridad” (MEN, 2006, p. 173).

TER ΘA. Episodio 29

P: Bien... Esto de la solidaridad, de la ayuda, bueno, tú sabes que en nuestro PEI uno de los valores que nos piden que trabajemos es precisamente el de la solidaridad, como una forma de ayudar... De colaborarle a los demás, para que compartan en armonía sin pelear. Y en los estándares está en las competencias ciudadanas nos pide que enseñemos a ser solidarios a los estudiantes [...].

Es así como, se revelan en el episodio de la TER, que en la metáfora de ser compañerista emerge el concepto de solidaridad, que hace parte del inconsciente del profesor, es una construcción propia relacionada con un documento oficial el PEI, que hace el llamado a educar a los estudiantes en este sentido como una forma de ayuda y apoyo en la superación de dificultades; de manera que, esto se deduce del discurso construido por los maestros de primaria, pues tácitamente se relacionan las acciones de ayuda y, solidaridad con las orientaciones de los documentos oficiales entorno a la construcción de saberes de la noción escolar de inclusión.

Entonces, la intencionalidad de los profesores Magena y Sayri de hacer asequibles las nociones escolares, que enseñan, en este caso la inclusión; de ahí que, los sentidos que han elaborado los docentes en su discurso expresan como el compañerismo deviene en un encuentro sensible con los demás, en convivir con una situación de necesidad, la que exige tomar partido en favor de superar dicha necesidad, por consiguiente, vincula los sentimientos de empatía frente sus semejantes.

Además, la solidaridad permite pensar en los demás, en cómo ayudar, colaborar y dar lo mejor de sí para contribuir al otro coadyuvando de este modo a la superación de las dificultades; más aún la solidaridad permite la unión a pares y a grupos compartiendo intereses y necesidades al igual que diferencias, es así como la solidaridad no es un concepto abstracto, sino una vivencia cotidiana a través de pequeñas acciones, que es donde se potencia el compañerismo, permitiendo la superación de la desigualdad.

En consecuencia, las teorías implícitas cuya génesis es el campo cultural institucional suscitan la construcción de figuras retóricas en el discurso desde los principios de actuación articulados con la red de sentidos que cada institución educativa crea. De ahí que los docentes que participaron en esta indagación se modela el compañerismo como una forma de su discurso y parte de su conocimiento en el que se vislumbran los sentidos parciales de la solidaridad.

Es así como la metáfora del compañerismo alude a la solidaridad con los demás como una manera de que el estudiante comprenda que la ayuda a las otras personas implica también una exigencia al otro de dar su mejor esfuerzo en el cumplimiento de las actividades. Así que el sentido parcial de esta metáfora se entiende como la actitud vivencial que permite compartir los logros y el apoyo para alcanzarlos.

6.1.9 Guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida; asociado a la noción escolar de inclusión.

Estos saberes se conciben como formas de organización del pensamiento que el maestro adquiere con la experiencia de vida cotidiana. Estas formas de pensar y asumir la realidad en el aula facilitan que de forma inconsciente los profesores conserven el orden, solucionen problemas o situaciones de la vida del salón cuando están enseñando. Dichos saberes surgen de la historia de vida de los sujetos, tienen un carácter implícito; además son el resultado de experiencias

significativas de la vida, algunas de carácter represivo y que se instalan en el inconsciente aflorando en diversas situaciones. Ese sentido Perafán (2015), afirma que los guiones y rutinas están estrechamente conectados con las maneras de apreciar y asumir la vida.

Las figuras retóricas que se explican a continuación fueron construidas por los profesores a partir de sus historias de vida y se reflejaron en las observaciones de clase, en torno a la enseñanza de la noción escolar de inclusión.

6.1.10 La metáfora del silencio como una invitación a llevar a cabo las actividades con agrado.

El proceso discursivo de la profesora Magena se encuentra lleno de elementos afectivos de gestos de amabilidad, de palabras cargadas de sentimientos que hacen parte implícita de sus pensamientos e historia de vida que circula en sus acciones y palabras cuando se encuentra enseñando la noción escolar de inclusión; es así como se develó la metáfora del silencio.

La docente Magena, al enseñar la noción escolar de inclusión, en su producción discursiva, insiste a los estudiantes en la necesidad del silencio como una forma de estar en armonía en la clase, así se evidenció en las observaciones realizadas.

ΘA. Clase 1.19/10/18. Episodio 85

P: shhhhh. Silencio, nenes, silencio escuchemos... ¡Es importante escuchar!

ΘA. Clase 2.02/11/18. Episodio 59

P: bueno, cuando yo diga tres, shhhh, cuando yo diga tres empezamos, pero, como estamos en grupo, es importante el silencio, escuchar a los demás.

ΘA. Clase 1.19/10/18. Episodio 93

P: escuchen, escuchen, shhhh. *La armonía, la armonía*, el silencio. Shhh, [...] ¿quién está rompiendo la armonía? No me vayan a decir nombres. *El que está en silencio está en*

armonía, el que no ya la está rompiendo, postura, ¿listo? Va bajando el tono de la voz.

Usa tono muy suave...

E: la profe la rompió.

ΘA. Clase 1.19/10/18. Episodio 98

P: Dije a los hombros ¿listo? Shhhhh, a las orejas. A la cabeza, a la cintura, a la cintura, shh, a las rodillas. No, no, sin reírse, sin reírse. Es fijo que el que se está riendo está desconcentrado. S, ¿rodillas? ¿listo? Cintura, orejas, cabeza, hombros, ahhh, S, manitas sobre el pupitre, shhh, (dedo a la boca). *Armonía...*

Se identifica dentro de la figura retórica que la docente Magena relaciona el silencio con la armonía cuando expresa la frase “*El que está en silencio está en armonía*” así que, el sentido que le otorga es que al estar en silencio se está atento y en conjunción consigo mismo dispuesto a escuchar, en calma, en capacidad de adaptarse activamente a la clase, dispuesto a confrontarse con las diferentes maneras de pensar, sentir y actuar de otras personas y su habilidad de expresarse ante los demás, y a prestar atención a lo que los otros quieren decir.

El sentido de relacionar la armonía con el silencio lo explica la profesora en la TER, al confrontar sus recuerdos de la niñez.

TER ΘA Episodio 21

P: ¿*El que está en silencio está en armonía*, qué sentido tiene para usted? lo escuchó de algún profesor suyo, ¿lo aprendió en la universidad?

R: no... Eso sí creo que eso lo tengo desde muy niña porque, bueno yo los primeros años los viví en el campo y todos los recuerdos que yo así como que guardo, lo primero que me llega a mi mente de cuando vivía en el campo es como ese silencio, o sea, silencio y no silencio es como esa *tranquilidad que me daba el quedarme callada y escuchar y*

escuchar como el viento escuchar a mi mamá que me hablaba con cariño escuchar de pronto los animalitos que tenía con los que los que vivíamos y es como eso y es desde ahí siempre es como el estar en mi casa y disfruto el silencio sí o sea como que esos ratos donde no televisión, donde no radio, donde no celular, entonces esa esa esa paz esa tranquilidad que me genera como que uno necesita esos espacios y esos tiempos sí para retomar todo ese mundo como ruidoso y ese mundo.

TER ΘA Episodio 22

E: ¿eso porque es importante en el salón?

P: es importante en el salón porque ehh eso *me genera disposición para hacer las cosas con agrado y hacerlas bien*. Si yo no estoy en armonía no me conecto conmigo, estoy inquieto no escucho [...] entonces eso se necesita se necesita, esos espacios con ellos de que oiga tranquilicémonos pongámonos en *armonía, silencio escuchando* lo que hay alrededor percibamos lo que más lejos podamos ¿sí? a veces hacemos ejercicio quedémonos en completo silencio concentrémonos hasta escuchar lo que más lejano se escucha lo que más lejos está y eso ayuda mucho.

Las reflexiones que hace la profesora evidenciadas en la TER, permiten poner en claro que se insiste en el silencio a manera de abstracción en sí mismo para escuchar sus pensamientos, pero también de escuchar lo que está afuera, ayudando a la concentración de los estudiantes en las actividades que se proponen en la clase y al encuentro de la paz interior que permita a los alumnos encontrar espacios de sosiego que le posibilite estar inmerso en la clase, conectarse consigo mismo como una forma de estar en armonía, y así poder ser incluyente .

La metáfora del silencio induce la relación de las emociones particulares de la docente con los conocimientos escolares, en este caso la noción escolar de inclusión, cimentado en la historia de vida, como se reveló en la TER, que emerge en sus acciones y discursos en el aula.

El sentido parcial de la metáfora del silencio y armonía que construye la profesora en la enseñanza de la noción escolar de inclusión es expresar que el silencio permite el encuentro personal para poder escuchar a las otras personas, entenderlas, aceptarlas tal como son; la armonía interna es silencio, es estar en paz, es descanso, no importa lo que pase afuera, estar conectado interiormente, dispone para la clase, a escuchar e incluir. En conclusión, el sentido parcial se interpreta como la calma posibilita la conexión personal favoreciendo las acciones incluyentes.

6.1.11 La metáfora del situarse como una exhortación a llegar a la meta.

En el proceso discursivo de la profesora Magena emerge la rutina del situarse, que se manifiesta en la acción de escribir la fecha, el tema y objetivo; posibilitando la ubicación del estudiante frente a los aprendizajes que debe lograr en la clase. Donde la figura discursiva es generada por la historia de vida como estatuto fundante de los guiones y rutinas; en otros términos, se basa en experiencias dadas desde la vida cotidiana.

La maestra Magena, en su producción discursiva, al enseñar la noción escolar de inclusión, insiste a los estudiantes en la necesidad de situarse en lo que debe hacer y saber qué actividades va a ejecutar, como una forma de estar en sintonía en el salón tal como se evidenció en las observaciones de clase:

ΘA. Clase 1. 19/10/18 Episodio 8

P: ah esta vez sí, sentaditos a ver. Bueno nenes, para hoy entonces como siempre en nuestras clases ¿cierto? Fecha, tema y objetivo. ¿Fecha de hoy? ¿Listo? Fecha. ¿qué fecha es hoy?

Estudiante A: 19 de octubre

P: listo, de 2018. Recuerden, mucha atención al *tema y al objetivo porque es el centro de lo que vamos a hacer*, ¿no cierto?

Estudiantes: si señora

ΘA. Clase 1. 19/10/18 Episodio 10

P: Entonces nuestro objetivo es ese. Apropiarnos del concepto de inclusión para hacer del derecho a la educación, perdón, del derecho a la igualdad, esta palabrita, una realidad escolar.

ΘA. Clase 2. 02/11/18 Episodio 13

P: Muy bien estaba en *el objetivo... Porque acuérdense que eso es lo que nosotros perseguimos...* ¿Sí?, *el objetivo, a donde queremos llegar...* Y, a esa palabrita es a donde queremos llegar, a la palabra inclusión, ¿cierto?, la construcción de ese concepto de inclusión... Ese era nuestro objetivo, [...].

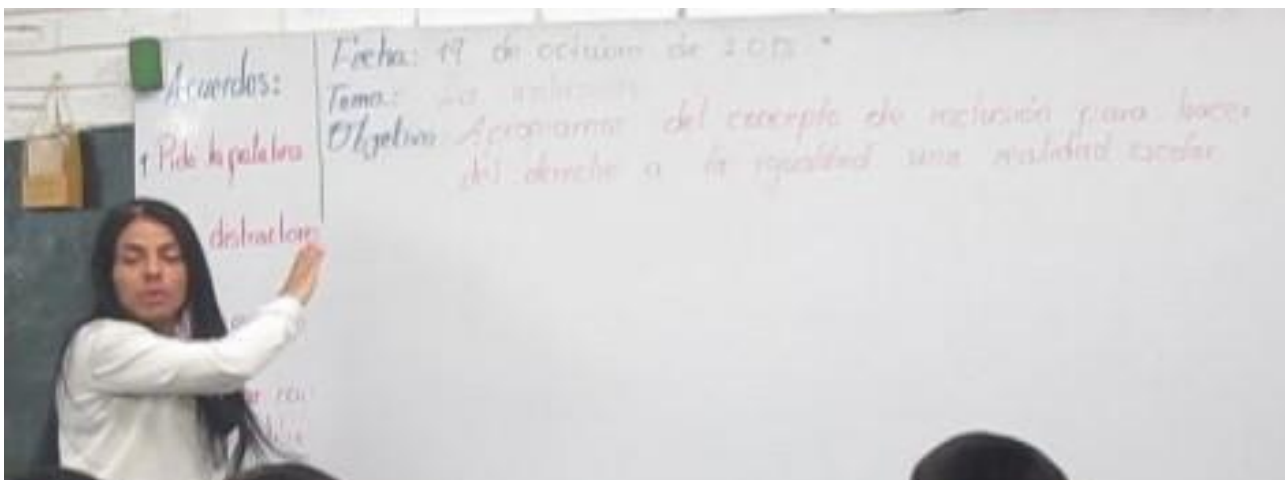


Imagen 5 La profesora ΘA , sitúa al estudiante mediante día fecha y objetivo

ΘA . Clase 2. 02/11/18 Episodio 14

P: ¿Fecha de hoy que es?

Estudiante L: 2 nov. 2018

P: Listo: 2 nov. de 2018, alguien recuerda y lo acabamos de decir... ¿tema?

P: dejemos a estudiante A... ¿estudiante A tema?

Estudiante A: Inclusión.

ΘA . Clase 2. 02/11/18 Episodio 15

P: inclusión..., muy bien. Tema la inclusión.

P: ¿Y el objetivo? ¿Cuál sería el objetivo? A ver alguien que me diga cual sería el objetivo en este caso... Alguien que no haya hablado, a ver...

Estudiante M: Entender el significado de inclusión.

P: Entender el significado de inclusión, ¿listo?

P: habíamos registrado otra palabra otro concepto... Apropiamos... ¿Se acuerdan?...

P: porque es que entender, sí. Yo puedo entender el concepto de inclusión y decir la inclusión es esto y esto..., ¿pero es que si yo no vivo la inclusión... ¿Me estoy apropiando de ello? No... Puede que lo entienda, pero no me estoy apropiando de ello.

El sentido parcial que la docente ha construido en su discurso, en la rutina del situarse es que el estudiante conozca el reto que se le propone en el aprendizaje, en otras palabras, estar al tanto del objetivo que se plantea en la clase, la meta que se debe alcanzar; Por otro lado, enunciar la fecha y tema permite al estudiante situarse en el contexto del aprendizaje, ubicarse en el aula en un día específico y en el contenido, esto es prepararse para el aprendizaje. Se manifiesta lo expuesto anteriormente en los episodios 29 y 30 de la TER:

E: ¿siempre pone fecha tema y objetivo, por qué?

P: esa es una rutina que siempre se hace en clase, porque ellos deben tener conciencia, del tiempo en que están realizando algo, el tema porque tiene que ubicarse sobre lo que va a tratar, sobre lo que se va a desarrollar sobre lo que se va a proponer. *El objetivo, porque finalmente plantea como el reto, qué es lo que quieren lograr y es lo primero que deben tener claro para desarrollar una actividad,* porque uno no puede llegar a desarrollar una actividad sin saber para que, ellos tienen que ubicarse el qué, el cómo y para que, antes de empezar una actividad.

E: ¿dónde aprendió la rutina de la fecha, tema y objetivo?

P: bueno no sé, yo siempre la he hecho, primero solo ponía como todos fecha y tema, ummm... Eso lo aprendí de mi profesora la Sra. Isabel Luque, ella nos hacía poner en el cuaderno la fecha y el tema, ella decía que para que los padres supieran que habíamos hecho. Luego ella, me encontró en la calle y me preguntó que estaba haciendo, me ofreció trabajo, me dijo yo le enseñó como ser maestra (se entrecorta la voz, llora unos

momentos, la profesora ya falleció) y allí me insistió bastante porque siempre pusiera la fecha y el tema como una forma de situar a los niños en la clase...

E: ¿y el Objetivo?

P: ese lo agregué después desde hace unos cuatro o más años a partir de unas capacitaciones, me pareció muy acertado el de proponerles una meta, que ellos sepan porque y para que se desarrollan las actividades.

Se hacen evidente el sentido construido por la profesora Magena en esta rutina para llevar a sus estudiantes a la construcción de la noción escolar de inclusión; la docente reitera la ubicación del día, tema, objetivo con el fin de que los estudiantes se sitúen en lo que van a hacer; estar al tanto de que conocimiento se espera que adquieran y entender por qué se están realizando las actividades propuestas en la clase como una forma de hacerlos co-partícipes en la construcción de aprendizajes, no simplemente depositarios de saberes, por el contrario arquitectos de su saber en compañía del docente; lo que permite tener una relación de igualdad en la clase. Así que el sentido parcial se interpreta como *disponerse para la enseñanza*.

7. INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE INCLUSIÓN

Con el fin de demostrar que los profesores construyen el conocimiento que enseñan, se hizo un recorrido teórico que posibilitó la comprensión de los saberes constitutivos de dicho conocimiento —académico, basados en la experiencia, teorías implícitas, guiones y rutinas— que se encuentran integrados en el discurso del docente con la intencionalidad de enseñar la noción escolar de inclusión.

Hasta ahora se han analizado por separado los sentidos que otorgan los profesores de primaria en la enseñanza de la noción escolar de inclusión; en este apartado se realiza el análisis de dichos saberes de forma integrada que es como circulan en las producciones discursivas de los docentes.

El análisis de los episodios muestra las diferentes figuras retóricas que usan los docentes para hacer entendible al estudiante la noción escolar que enseñan, dichas figuras son las metáforas, símiles, imágenes, que le permiten explicar los sentidos que crea de la noción, y que hacen parte de los cuatro saberes antes mencionados. Desde las figuras discursivas se ha analizado los diferentes sentidos otorgados a la noción escolar de inclusión, teniendo en cuenta que estos pueden darse de forma explícita- saberes académicos y saberes basados en la experiencia o implícitos —teorías implícitas, guiones y rutinas— si bien hasta ahora se han evidenciado sentidos parciales construidos acerca de la noción escolar, se debe aclarar que el conocimiento del profesor no es parcial; por el contrario, es un sistema integrado de ideas (Perafán, 2015), que ha construido en la convergencia de los cuatro saberes durante la enseñanza. A continuación, se expondrá la integración de los sentidos parciales que constituyen el conocimiento específico del profesor asociado a la noción escolar de inclusión.

7.1 Integración de primer nivel: saberes académicos asociados a lo noción escolar de inclusión

La integración de primer nivel analiza los sentidos parciales que se encontraron en las dos figuras retóricas, de cada uno de los cuatro saberes que componen el conocimiento profesional específico del profesor asociado a la noción escolar de inclusión —saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas— a fin de hallar un significado común.

En cuanto a los Saberes académicos con su estatuto epistemológico fundante, la transposición didáctica, asociados a la noción escolar de inclusión, se alude a las construcciones de sentido particulares que han elaborado los docentes con la intencionalidad de enseñanza de un concepto específico; es así como los profesores han construido sentidos parciales al enseñar dicha noción; estos sentidos se hacen evidentes en las figuras retóricas que usan para explicar la idea; en el caso de los profesores que participaron en la investigación, aparece la metáfora del trabajo en equipo, la cual se refiere a cómo los estudiantes en las actividades pueden aportar al equipo las habilidades que cada uno posee y, cuyo sentido parcial es el de manifestar que se puede *aportar a los demás* desde las ideas la expresión oral y escrita o la habilidad para dibujar y todo esto permite aceptar que cada sujeto tiene diferentes capacidades esto es, *aceptar desde la diferencia al Otro*.

Una segunda figura retórica que emerge del discurso de los profesores es la metáfora de los colores de la diferencia a través de la cual se propicia que los estudiantes comprendan la disparidad como parte integrante de la vida, que sin ellas esta no tendría significado, además, permite buscar soluciones a las dificultades diarias que se presentan; acorde con lo anterior se interpretó el sentido parcial de la alegoría como los tonos del planeta que es heterogéneo y a la

vez es igual, en otras palabras, *los colores del mundo para entender que lo notable en la vida es la heterogeneidad que nos acerca.*

Como resultado de la integración surge un nuevo sentido como un co-nacimiento del saber particular de los profesores evidenciado en el discurso creado alrededor de la intencionalidad de enseñar la noción escolar de inclusión; este nuevo significado es el de *observar los colores del mundo, aportando a los demás para aceptar la diferencia y entender que lo notable en la vida es la heterogeneidad que nos acerca.*

Con relación a los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemólogo fundante, la práctica profesional asociado a la noción escolar de inclusión, corresponde a los saberes construidos por los profesores desde las reflexiones que realizan alrededor de las acciones en y sobre la enseñanza (Perafán, 2015), estos saberes emergen en el discurso elaborado por los maestros Magena y Sayri a través de los acuerdos como una incitación a ser protagonista en el aula, donde invitan a sus alumnos para que formulen acuerdos de convivencia de la clase. Es así como el sentido parcial que se infiere aquí es de la participación de los estudiantes en la elaboración de los acuerdos en las clases, como una forma de hacer que las relaciones maestro-estudiante sean más igualitarias y sus opiniones tenidas en cuenta haciéndolos *protagonistas del aula*. El sentido parcial construido es claro: establecer una relación horizontal en la cual los estudiantes pueden construir *acuerdos* con el fin de ser los *protagonistas en el aula* como una forma de ser tenidos en cuenta en la vida de la clase.

La segunda metáfora que emerge del discurso de los profesores relacionados con los saberes basados en la experiencia es el respeto por el otro como un llamado a reconocer la diferencia con igualdad de derechos, los profesores Magena y Sayri interrogan a sus estudiantes

frente la importancia de respetar a los demás como una forma de ser incluyentes, a partir del aceptar las diferencias que hay en el aula.

Esto es, no solo ser considerado, atento o cortés, con los demás, es tener la capacidad de ponerse en el lugar de las otras personas, comprender sus sentimientos, entender las dificultades que tienen de percibir las cosas desde el punto de vista del otro; en otras palabras, ser empático con los demás, para ello se hace necesario dejar a un lado los prejuicios, los juicios morales, de tal modo que se pueda tener una actitud comprensiva pero no de lástima frente a lo que ocurre con los demás.

De donde se infiere que el sentido parcial de dicha metáfora es el de ser empáticos, ser capaces de percibir y compartir los sentimientos o experiencias de los demás dentro de un contexto común, e imaginar cómo sería encontrarnos en el lugar de esa persona, para entender sus reacciones, de tener un interés por los compañeros y consolidar la relación que se tiene. En otras palabras, la empatía entendida desde la aceptación de las emociones y problemas ajenos.

Al realizar la integración de las dos metáforas encontradas en los saberes basados en la experiencia, se revela el sentido que han construido los profesores en la reflexión en y sobre la acción dicho significado se interpreta como *la construcción de acuerdos que favorece el ser protagonista en el aula y empáticos con los demás.*

Con respecto a las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante, el campo cultural institucional, que es el entramado de significados que se ha construido en el colegio donde laboran los docentes “dicha red [se encuentra] manifiesta en los documentos oficiales y en los diferentes discursos que circulan sobre los contenidos” (Perafán, 2015, p. 35) y son un pretexto para componer significados implícitos a las nociones que enseña, permanecen tácitos a la conciencia en el momento de enseñar un concepto. De donde resulta que, los sentidos

parciales que expresan los docentes al enseñar la noción escolar de inclusión se permean con los objetivos, misión del colegio y, con las normas del Ministerio, entre otras.

Es así como, en la producción discursiva de los maestros, aparece la metáfora de la proyección fuera de la escuela como una invitación a la transferencia del conocimiento a la vida, se convoca a los alumnos para compartir lo aprendido en relación con la noción escolar de inclusión; es transferir que lo aprendido se lleve para la vida y se evidencie en la comunidad. Los aprendizajes de la escuela deben servir para la vida, para desempeñarse dentro de la sociedad, dar respuesta a las necesidades de la convivencia actual donde la diversidad se da en todos los ámbitos de la vida cotidiana, político, social, cultural, religioso, étnico, educativo; transferir lo aprendido acerca de la inclusión implica proyectar los valores construidos en la escuela para hacer una sociedad más respetuosa, promotora de la diversidad. El sentido parcial de esta metáfora se entiende como *el devenir un nuevo sujeto educativo desde la formación para incluir*.

Allí mismo, se encuentra la metáfora del compañerismo como una incitación a la ayuda mutua y a la superación; aquí los docentes en su producción discursiva exhortan a los estudiantes para llevar una relación de compañerismo, no simplemente basado en la cortesía y en la amabilidad, de juntarse algunas actividades y espacios sin comunicación particular con los demás, más bien hace referencia a la ayuda mutua; esto quiere decir, el compañerismo percibido a modo de colaboración recíproca para alcanzar los objetivos propuestos de la clase. Así que el sentido parcial de esta metáfora se entiende como la actitud vivencial que permite *compartir los logros y el apoyo para alcanzarlos*.

De estas dos metáforas surge un nuevo sentido parcial que se interpreta: *devenir nuevo sujeto educativo que comparte los logros y el apoyo para alcanzarlos desde la enseñanza a fin de incluir*.

En cuanto a los guiones y rutinas y la historia de vida como su estatuto epistemológico fundante; aparecen estos saberes que se entienden como formas de organización del pensamiento que el maestro adquiere con la experiencia de vida cotidiana. Estas maneras de pensar y asumir la realidad en el aula facilitan que, de modo inconsciente, los profesores conserven el orden, solucionen problemas o situaciones de la vida del salón cuando están enseñando. Dichos saberes surgen de la historia de vida de los sujetos, tienen un carácter implícito.

Se refleja en las dos figuras retóricas usadas por los maestros: en primer lugar, la metáfora del silencio como invitación a llevar a cabo las actividades con agrado, en donde la profesora hace un llamado a los estudiantes para tener momentos de silencio en las tareas para que puedan escuchar a los demás, conectarse interiormente y así permitir el desarrollo de actuaciones inclusivas; el sentido se interpretó como *la calma posibilita la conexión personal favoreciendo las actitudes incluyentes*.

En segundo lugar, surge la metáfora del situarse como una exhortación a llegar a la meta, la profesora Magena, en su producción discursiva, al enseñar la noción escolar de inclusión, insiste a los estudiantes en la necesidad de situarse en lo que debe hacer y saber qué actividades va a ejecutar, como una forma de estar en sintonía en el salón a través de conocer el objetivo, el tema y la fecha. La docente Magena busca que el estudiante conozca el reto que se le plantea en la clase, cuál es la meta que debe alcanzar y también el de situarlo en el contexto; el sentido parcial se comprende como *disponerse para la enseñanza*.

La integración de los dos sentidos parciales que aparecen en los guiones y rutinas se enuncia como *la calma posibilita la conexión personal favoreciendo las actitudes incluyentes y disponiéndose para la enseñanza*.

7.2 Integración de segundo nivel

En el segundo nivel de integración, corresponde examinar los significados que se producen en el discurso de los profesores y que pertenecen al orden explícito o implícito. Es necesario recalcar que los saberes académicos y los saberes basados en la experiencia son de carácter explícito, esto es, el docente es consciente de ellos; en cuanto a las teorías implícitas, los guiones y rutinas estos son de carácter implícito es así como se encuentran ocultos en el inconsciente del profesor.

Partiendo de estas premisas en el segundo nivel se revisan los sentidos parciales elaborados por los profesores que participaron en esta investigación primero desde lo explícito y luego desde lo implícito.

Los saberes en el orden explícito se revelan en una confluencia entre una reflexión en la acción y el acto discursivo cuando se está enseñando un concepto específico, a través de diversas figuras retóricas que le permiten hacer entendible una noción, en este caso la noción escolar de inclusión.

Como resultado de lo anterior surge un nuevo sentido de orden explícito en el discurso de los docentes que es el de aportar habilidades y participar en la construcción de los acuerdos como una manera de mostrar a los estudiantes la forma de establecer relaciones incluyentes en el aula, posibilitando un co-nacimiento de nuevos sujetos epistémicos y protagonistas de la enseñanza; entonces surge un nuevo sentido parcial, interpretado como *observar los colores del mundo, aportando habilidades a los demás para aceptar la diferencia y en pro de la construcción de acuerdos que favorecen el protagonismo en el aula y la empatía.*

La integración del ámbito implícito —teorías implícitas, guiones y rutinas— dicho de otro modo, la convergencia del campo cultural institucional y la historia de vida en el discurso de

los profesores alrededor de la enseñanza de la noción escolar de inclusión; la confluencia de las exigencias normativas y sus experiencias de vida permiten la construcción de las metáforas discursivas expuestas anteriormente y cuyos sentidos parciales se integran en un nuevo sentido interpretado como *devenir nuevo sujeto educativo que se dispone y comparte la enseñanza, desde la calma que posibilita la conexión personal favoreciendo las actitudes incluyentes.*

7.3 Integración de tercer nivel

En la integración de tercer nivel se busca hallar el sentido general que los profesores han elaborado en la enseñanza de un concepto uniendo los sentidos parciales de los saberes explícitos e implícitos que conforman en este caso el conocimiento específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de inclusión.

En consecuencia, la noción escolar de inclusión se interpreta como un concepto complejo integrado por diversos componentes, en los cuales se relacionan diferentes sentidos que se evidencian en los discursos elaborados por los maestros a través de las figuras retóricas que usa; al analizar e interpretar dichos sentidos parciales se pudo entender la noción escolar de inclusión como un dispositivo cultural escolar el cual posibilita *observar los colores del mundo, aportando habilidades a los demás para aceptar la diferencia en pro de la construcción de acuerdos que favorecen el protagonismo en el aula y la empatía así como devenir nuevo sujeto epistémico que se dispone y comparte la enseñanza, desde la calma que posibilita la conexión personal favoreciendo las actitudes incluyentes.*

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECIFICO DEL PROFESOR DE PRIMARIA, ASOCIADO A LA NOCIÓN DE INCLUSIÓN

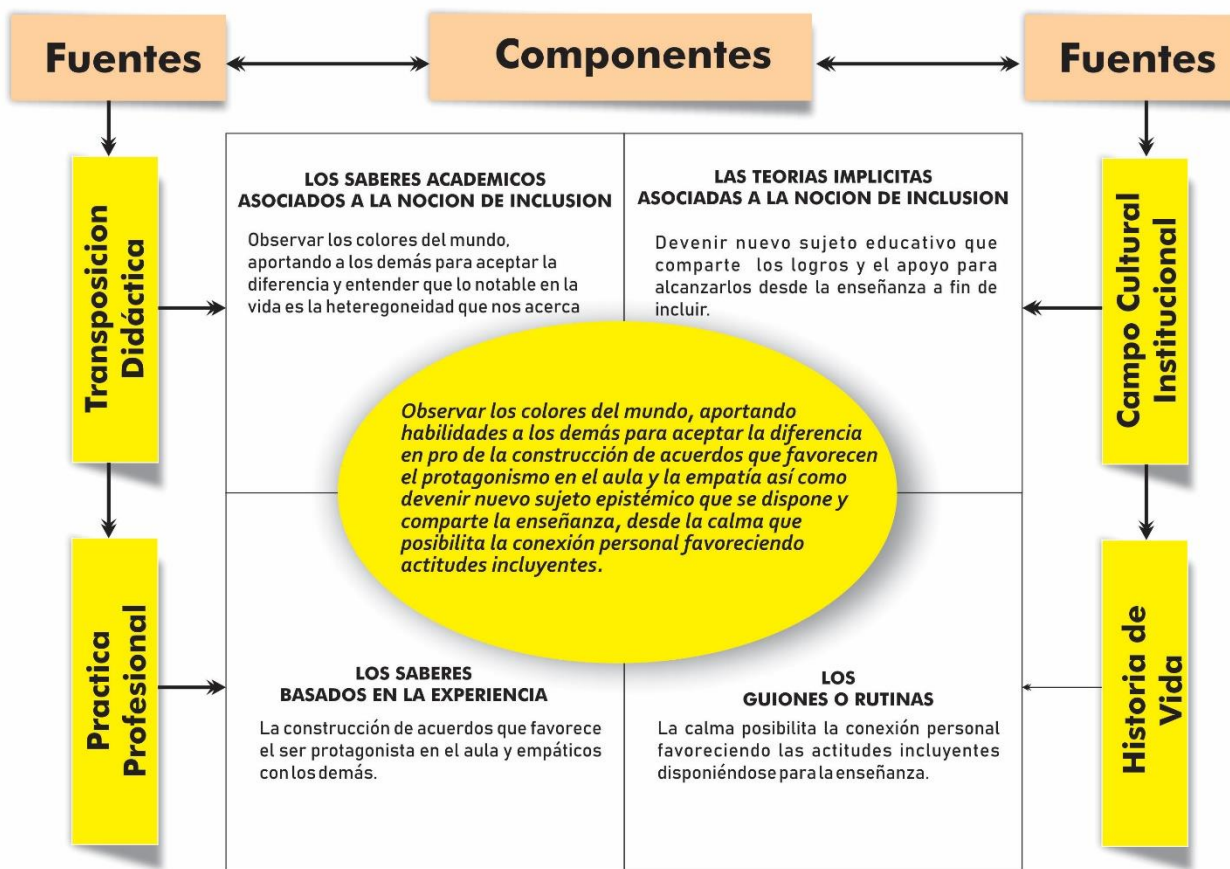


Figura 7. Conocimiento profesional docente asociado a la noción escolar de inclusión. (Es una construcción propia).

8. CONCLUSIONES

El análisis realizado en esta investigación ha permitido revelar la complejidad del conocimiento del profesor y cómo éste ha elaborado un saber con la intencionalidad de enseñar la noción escolar de inclusión; reveladas a través de los discursos de los docentes, cargados de metáforas que le permiten aclarar, ejemplificar o expresar diferentes significados que le asignan al concepto inclusión y a la vez permite evidenciar los cuatro componentes del conocimiento profesional del maestro.

Estas son las conclusiones a las que se ha llegado en esta indagación sobre el conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de inclusión:

- Este conocimiento es un acto polifónico de producción de sentidos, que emergen en la integración de los saberes que constituyen el aparato epistémico del docente —saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas— observados en los discursos de los profesores con la intencionalidad de enseñar un concepto. Es así como el conocimiento profesional docente se considera como un sistema integrado de ideas, donde se entrelazan los saberes constitutivos de dicho conocimiento en los procesos discursivos que hacen los profesores al enseñar un concepto.
- Los saberes académicos no son los de la disciplina, sino una construcción propia del docente, a través de la transposición didáctica que permite la construcción de sentidos o saberes. Dicha construcción del saber esta mediada por la intencionalidad de la enseñanza.

- Los saberes basados en la experiencia se refieren a los conocimientos que el profesor ha construido a lo largo de su ejercicio profesional y en la reflexión de la educación; dichos saberes son de carácter explícito y consciente, su estatuto epistemológico fundante es la práctica profesional. En otras palabras, son formas de actuar, de acción que el maestro ha creado durante su praxis, dentro del contexto escolar y social, alrededor de la enseñanza de una noción escolar.
- Las teorías implícitas se definen como saberes que posee el profesor de forma inconsciente y que están relacionadas con el contexto donde desarrolla su trabajo, por lo que el estatuto epistemológico fundante es el campo cultural institucional, la estructura institucional permea a todos los actores escolares, se relaciona con el currículo oculto, está implícito en valores, actitudes, normas que se manifiestan al interior de la escuela, su cultura organizativa y los valores del grupo social al que pertenece, imponiéndolos a quienes en ella se forman.
- Los guiones y rutinas aluden a planes de acción que tiene el docente con el fin de organizar su clase y lo que ocurre en el aula; su estatuto epistemológico fundante es la historia de vida, son experiencias de la existencia que han marcado al profesor de forma positiva o negativa y que son llevados en el salón de clase de forma implícita.
- Los profesores Magena y Sayri han elaborado unas acepciones particulares cuando están enseñando la noción escolar de inclusión, en las que convergen las metáforas del trabajo en equipo para aportar habilidades al grupo, los colores de la diferencia como lo notable en la vida, los acuerdos para hacer a los estudiantes protagonistas del aula, el respeto por el otro para aceptar la diferencia, la proyección fuera de la escuela para transferir el conocimiento, el compañerismo como una forma de empatía, el silencio

como una forma de encuentro personal y favorecedor de actitudes incluyentes y el situarse en el aula como una forma de saber la meta a la cual debe llegar en el aprendizaje. Por tanto, es posible afirmar que la inclusión puede considerarse un saber que circula en la escuela y que cuenta con espacios propios para su enseñanza dentro de la asignatura ética y valores

- La integración de los saberes constituyentes del conocimiento profesional específico del profesor permite mostrar que en el orden discursivo de los docentes Magena y Sayri emergen figuras retóricas que hacen parte del discurso que dichos maestros han construido; así se puede evidenciar que los profesores piensan a golpe de metáforas lo cual hace visible la polifonía epistemológica que subyace a las nociones escolares construidas por los profesores
- Con relación a los saberes académicos asociados a la noción escolar de inclusión se mostraron dos metáforas elaboradas por los profesores Magena y Sayri, fundados en la trasposición didáctica; se evidenciaron las metáforas del trabajo en equipo que permite aportar las habilidades que cada uno posee y cuyo sentido parcial es el de manifestar que se puede aportar a los demás desde las ideas la expresión oral y escrita o la habilidad para dibujar y todo esto permite aceptar que cada sujeto tiene diferentes capacidades, dicho de otra manera, aceptar desde la diferencia al *Otro* y la metáfora de los colores de la diferencia a través de la cual se propicia que los estudiantes comprendan la disparidad como parte integrante de la vida, que sin ellas esta no tendría significado, además permite buscar soluciones a las dificultades diarias que se presentan; acorde con lo anterior se interpretó el sentido parcial de la alegoría como

los tonos del planeta que es heterogéneo y a la vez es igual, esto es, los colores del mundo para entender que lo notable en la vida es la heterogeneidad que nos acerca.

- Los saberes basados en la experiencia asociados a la noción escolar de inclusión se evidencian en las metáforas de los acuerdos donde se invita a los estudiantes para que formulen acuerdos de convivencia de la clase. El sentido parcial construido es establecer una relación horizontal en la cual los estudiantes pueden construir acuerdos con el fin de ser los protagonistas en el aula como una forma de ser tenidos en cuenta en la vida de la clase. De la misma manera, emergió la metáfora del respeto por el *Otro* entendida como ser empáticos, ser capaces de percibir y compartir los sentimientos o experiencias de los demás dentro de un contexto común. En otras palabras, la empatía entendida desde la aceptación de las emociones y problemas ajenos.
- En las teorías implícitas asociadas a la noción escolar de inclusión surgen las metáforas de la proyección fuera de la escuela, en la que se convoca a transferir lo aprendido hacia la vida y la comunidad, los aprendizajes de la escuela deben servir para la vida, para desempeñarse dentro de la sociedad. El sentido parcial de esta metáfora se entiende como el devenir un nuevo sujeto educativo desde la formación para incluir; y la del compañerismo percibido a modo de colaboración recíproca para alcanzar los objetivos propuestos de la clase. Así que el sentido parcial de esta metáfora se entiende como la actitud vivencial que permite compartir los logros y el apoyo para alcanzarlos.
- En los guiones y rutinas asociados a la noción escolar de inclusión emergen las metáforas del silencio como una invitación a tener momentos de quietud que propicien

en el encuentro interior y la escucha para permitir las actitudes inclusivas; el sentido se interpretó como la calma que posibilita la conexión personal favoreciendo las actitudes incluyentes. La alegoría del situarse para llegar a la meta, la profesora Magena, insiste a los estudiantes en la necesidad de situarse en lo que debe hacer y saber qué actividades va a ejecutar, como una forma de estar en sintonía en el salón a través de conocer el objetivo, el tema y la fecha. La docente Magena busca que el estudiante conozca el reto que se le plantea en la clase, cuál es la meta que debe alcanzar y también el de situarlo en el contexto; el sentido parcial se comprende como disponerse para la enseñanza.

- Al realizar la integración de los sentidos parciales de las metáforas expuestas se evidencia de acuerdo con su carácter explícito e implícito se infiere que los significados explícitos que han construido los profesores Magena y Sayri para la enseñanza de la noción escolar de inclusión es observar los colores del mundo, aportando habilidades a los demás para aceptar la diferencia en pro de la construcción de acuerdos que favorecen el protagonismo en el aula y la empatía.
- En tanto que los sentidos implícitos elaborados por los profesores Magena y Sayri se interpretaron como devenir nuevo sujeto educativo que se dispone y comparte la enseñanza, desde la calma que posibilita la conexión personal favoreciendo las actitudes incluyentes. Finalmente se ha interpretado la noción escolar de inclusión como un dispositivo cultural académico que permite observar los colores del mundo, aportando habilidades a los demás para aceptar la diferencia y en pro de la construcción de acuerdos que favorecen el protagonismo en el aula y la empatía y,

devenir nuevo sujeto epistémico que se dispone y comparte la enseñanza, desde la calma que posibilita la conexión personal favoreciendo las actitudes incluyentes.

- Esta indagación se cimentó en la metodología cualitativa interpretativa con estudio de caso múltiple que fundamenta en un enfoque holístico-inductivo, en otras palabras, estudia la realidad en su globalidad, sin fragmentarla y contextualizándola; las categorías, explicaciones y deducciones se realizan partiendo de los datos y no de las teorías, además, se centra en las características particulares de los sujetos; por otra parte, el paradigma explicativo no pretende realizar generalización a partir de los resultados que se obtienen como producto de las indagaciones; por el contrario, se escudriña entender el porqué de los comportamientos de los sujetos investigados, se busca hallar los significados que las personas dan a dichas acciones.
- El conocimiento profesional específico del profesor es complejo, polifónico que el docente construye con la intencionalidad de enseñanza de una noción escolar específica, dicho saber emerge en la producción discursiva a través de diversas figuras retóricas cargadas de sentidos explícitos e implícitos donde circulan saberes, vivencias, creencias e historia de vida que hacen parte la cognición del maestro, esto es que los profesores piensan a golpe de metáforas. Todo ello lleva a afirmar que el docente es constructor del conocimiento que enseña lo que permite reivindicar su papel como profesional de la educación, intelectual y productor de saber.

Referentes Bibliográficos

- Ainscow.M, Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva, ¿hacia dónde vamos? Revista perspectivas Vol XXXVIII N° 1 marzo 2008.
- Alcaldía de Tenjo. (2017). Manual de Convivencia. Institución Educativa Departamental Enrique Santos Montejo. Recuperado de <https://edufisicoguasonhome.files.wordpress.com/2019/01/manual-de-convivencia-colesamo-2017-2.pdf>
- Álvarez, C., y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de antropología*, 28(1), 1-13. Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Angulo, J. (1999). Investigación sobre la enseñanza y el conocimiento docente. En *Desarrollo profesional del docente: políticas, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Ediciones Akal.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Prelac. Educación para todos*.
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento didáctico del conocimiento y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Universitaria de formación del profesorado*, 16(1) enero/abril, 113-124. Recuperado de http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279608817.pdf
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Booth T y Ainscow M. (2002). Índice de inclusión. desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Edición CSIE. Bristol Uk.
- Calzadilla, M.E: (2002). El aprendizaje cooperativo y las tecnologías de la información y la comunicación. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Castañeda, L., y Perafán, G. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Pensamiento Palabra Y Obra*, 14, 8-21. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/3294/2852>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. (Claudia Gilman, trad.). Buenos Aires: Aiqué. (Obra original publicada en 1991).
- Clark, C., y Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En *Witrock, M. La investigación de la enseñanza. III* (pp. 443-490). Barcelona: Editorial Paidós.
- Dos Santos, M. (2003). Educación para todos - una mirada dirigida a la pedagogía de la diversidad. En *Pedagogía de la diversidad. Desafío del mundo contemporáneo. Los profesores como intelectuales* (pp. 1-29). Santiago de Chile: LOM.


- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom-Helm.
- Fajardo, L. (2006). La metáfora como proceso cognitivo. *Forma y función*, 19, 47-56. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n19/n19a03.pdf>
- Hurtado, L. (2016). *Conocimiento profesional específico del profesor de Educación Física asociado a la categoría de Atletismo*. (Tesis de Maestría en educación). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Jiménez, A., y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de pedagogía*, 64(233), enero-abril, 105-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973270>
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Latadporto, S y Castro, M. (2016). *El aprendizaje cooperativo, un cambio hacia la inclusión educativa*. Revista complutense de educación. Vol 27 N° 3.
- Ley N° 115. Congreso de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 8 de Febrero de 1994. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan: Sobre Ciencia, Democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Editorial Bajo Cero.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En Perafán y Aduriz, A. *Pensamiento y Conocimiento de los profesores: Debate y perspectivas internacionales* (pp. 47-66) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marcelo, C. (julio de 1992). Como conocen los profesores, la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. *Congreso las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Congreso llevado a cabo en Santiago de Chile, Chile. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/233966597_Como_conocen_los_profesores_la_materia_que_enseñan_Algunas_contribuciones_de_la_investigacion_sobre_conocimiento_didactico_del_contenido
- Martínez, R. (2011). Métodos de Investigación cualitativo. *Revista de la corporación internacional para el desarrollo educativo*, 8, julio/diciembre, 1-34. Recuperado de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Guía N° 49. Guías Pedagógicas para la convivencia escolar. Bogotá:
- Navarro, R. (1995). *La mirada al texto, comentarios de textos literarios*. Barcelona: Ariel Literatura y Crítica.
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Perafán, G. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. En Perafán y Aduriz, A. *Pensamiento y Conocimiento de los profesores: Debate y perspectivas internacionales* (pp. 15-32). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Revista folios*, 37, 83-93. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a06.pdf>
- Perafán, G. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. El profesorado como productor de conocimiento disciplinar profesional*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Perafán, G., y Badillo, E. Andruiz-Bravo. A. (2016). *Conocimiento y emociones del profesorado*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Pérez, A., y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>
- Porlán, R., Rivero, A. Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, III: estudios empíricos y conclusiones. *Revista Enseñanza de las ciencias*, 16(2), 271-228. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534>
- Porlán, R., Rivero, A., y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Revista de las ciencias*, 15(2), 155-171. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488/93522>
- Pujolas, M. P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva :una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Ponencia VI jornada de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Guatemala, 2009 https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwik8Y_kyJLkAhVRwlkKHaaKDh8QFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.educacionyfp.gob.es%2Fdam%2Fjcr%3A9fd29516-0a1f-426b-821e-befca46e1e15%2F2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf&usg=AOvVaw1l0AWM7fGLujzwuKLDC3V-
- Sacristán, A. (1995). En torno al currículum oculto. *Aldaba*, 7, 29-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1980244>
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de Investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En *La investigación de la enseñanza* (pp. 9-94). Buenos Aires: Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30 . Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S., y Bodgan. R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Unesco. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Unesco. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Unesco. (2005). Orientaciones para la inclusión Asegurar el acceso a la educación para todos. Informe mundial. Salamanca, España.
- Vasilachis de Galdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

ANEXOS

ANEXO 1. FORMATO DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA APARTIR DE LA ELABORACIÓN DE REBECA URAZÁN, INTEGRANTE DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN INVAUCOL (2014).

 Universidad Pedagógica Nacional Maestría en Educación Grupo de Investigación por las Aulas Colombianas <i>Protocolo de Entrevista Semiestructurada Estudio de Caso</i> <i>Múltiple</i>	
Nombre de la Investigación	
CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE INCLUSIÓN	
Datos Básicos Investigación	
Investigadores: Fabiola Riveros Romero Docente Entrevistada: Magena	
Estudio de Caso: ΘA_1	
Tipo de entrevista: Cuestionario Semiestructurado	
Fecha de Entrevista: 4 /10/2018	
Hora de Inicio: 12:45	Hora de Culminación: 2:00 p.m.
Duración Total: 1:15	Dispositivos de recolección: Cámara de Video, Grabadora de Voz y documentos Adjuntos (fotos, diarios, imágenes de proyectos).
Lugar de Desarrollo de la Entrevista: Sala de profesores Institución Educativa Enrique Santos Montejo sede General Santander	
<i>APROXIMACIÓN GENERAL</i>	
<p>Estimado Maestro: antes de iniciar la entrevista, de parte del proyecto denominado “CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE INCLUSIÓN” deseo agradecerle su valiosa colaboración para el mismo, siendo esta una oportunidad para acercarnos a reconocer el conocimiento profesional docente específico desde categorías específicas, en nuestro caso la categoría de gen. A continuación, encontrará algunas preguntas, cada una de ellas nos permite acercarnos a diversos aspectos de su saber. Por tal motivo si bien hay algunas preguntas sugeridas, el diálogo siempre puede ser ampliado o dirigirse hacia otros temas.</p>	
<i>INFORMACIÓN BÁSICA PARA EL MAESTRO</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Desea que su identidad real se mantenga en secreto al momento de elaborar el informe final de investigación o desea que su identidad aparezca tal cual es en dicho informe? _____ ● Si no quiere que su nombre aparezca con que seudónimo le gustaría que lo identificarán: _____ 	
<i>DATOS ESTUDIO DE CASO (Complete los datos del docente entrevistado)</i>	

Nombre Completo: 	Años de experiencia: <input type="radio"/> Entre 5 y 10 años: ____ <input type="radio"/> 10 a 15 años: ____ <input type="radio"/> 15 a 20 años: ____ <input type="radio"/> Más de 21 años: ____ ¿Cuántos años?: ____	Edad: <input type="radio"/> Entre 20 y 30 años: ____ <input type="radio"/> 30 a 40 años: ____ <input type="radio"/> Más de 41 años: ____
<i>Nombre de la Institución donde labora actualmente:</i> ----- ----- ----- -----	<i>Asignaturas que dicta:</i> ----- ----- ----- -----	<i>¿A que escalafón pertenece?:</i> 2277 de 1979 ____ 1278 de 2002 ____ Institución privada: ____ Escalafón: ____
<i>Grado del escalafón:</i> <i>Lugar de nacimiento:</i> ____	<i>Título de pregrado:</i> _ ----- ----- -----	<i>Formación luego del pregrado:</i> _ ----- ----- -----
<i>¿Quiere mencionar algún aspecto antes de empezar la entrevista?:</i> _____ ----- -----		

PREGUNTAS CARACTERIZACIÓN- HISTORIA DE VIDA
Preguntas:

1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesor?
2. ¿Cuál es su formación profesional (incluyendo si posee formación como normalista)?
3. ¿Qué experiencias cuando recién empezó su práctica profesional fueron significativas para usted? ¿Qué recuerdos posee de esos momentos? Nárrelo.
4. ¿La mayor parte de su experiencia docente se ha desarrollado en colegios públicos, privados u otra clase de instituciones?
5. ¿Qué asignaturas ha dictado en su trayectoria docente?
6. ¿En qué grados se ha desempeñado como docente?

<p>7. ¿Hace cuánto llego a esta institución?</p> <p>8. ¿Cuánto tiempo estuviste en la institución anterior (Si estuvo en otro lugar)?</p> <p>9. ¿Qué recuerdos posee de las otras instituciones en las que ha trabajado?</p> <p>10. ¿Siente que ha sido “marcado” por algún tipo de experiencia en su práctica (negativa o positiva)? Si no es así, Ha sentido que hay momentos importantes en su trayectoria docente, ¿podría contarnos?</p> <p>12. Nos podría contar una clase, momento o proyecto que hubiera sido significativo de manera positiva en su carrera como docente.</p> <p>14. ¿Cómo define usted lo que es ser profesor?</p> <p>15. ¿Qué lo llevo a formarse como docente?</p> <p>16. ¿Existieron momentos decisivos que lo llevaron por este “camino”?</p> <p>17. ¿En qué momentos le ha costado la decisión de ser profesor?</p> <p>18. ¿En qué momentos se ha sentido recompensado con esa decisión?</p>
<i>SABERES ACADÉMICOS</i>
<i>Preguntas:</i>
<p>19. ¿Cómo enseña la noción de inclusión en su institución? ¿Por qué?</p> <p>20. ¿Cuáles son aquellos aspectos o temáticas más importantes al enseñar la noción de inclusión? ¿Por qué seleccionaría esos?</p> <p>21. ¿Cree usted que la noción de inclusión se conecta con otras nociones? ¿Por qué? ¿Cuál conocimiento considera usted que sería el más importante en la escuela?</p> <p>22. ¿Cuáles son las fuentes que más le han aportado a la noción de inclusión que usted mantiene y enseña?</p> <p>23. ¿Qué papel le atribuye usted a las normas y leyes en la construcción del concepto de inclusión?</p> <p>24. ¿Cuáles son las preguntas más frecuentes que le generan sus estudiantes durante la enseñanza de la noción de inclusión?</p> <p>27. ¿Cree usted que su concepto de lo que es inclusión ha cambiado en el transcurso de su vida profesional? Si la respuesta es positiva mencione en qué sentido ha cambiado y cuáles son las razones que explican ese posible cambio.</p> <p>28. ¿Conoce usted alguna historia sobre la noción de inclusión que nos la pueda narrar ahora?</p>
<i>SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA</i>
<i>Preguntas:</i>
<p>29. ¿Qué estrategias utiliza para enseñar la noción de inclusión? ¿Recurre a alguna clase de método o recursos?</p> <p>30. ¿Cómo prepara una clase (o las clases) en las que enseña la noción de gen? ¿La forma de preparar esta clase ha sido transformada con el tiempo? ¿En qué forma?</p> <p>31. ¿Acostumbra usted a reflexionar sobre su experiencia como docente?</p> <p>32. ¿Considera que en el ejercicio de reflexión que realiza sobre su práctica profesional como docente, usted produce algún tipo de conocimiento o saber?</p>

	<p>33. ¿Qué papel le atribuye al ejercicio de reflexión que usted realiza sobre su práctica de enseñanza del concepto de inclusión, en la construcción del concepto personal actual del mismo?</p> <p>34. ¿Considera usted que existe alguna diferencia entre la noción de inclusión que usted ha construido a partir de la reflexión sobre su práctica profesional y la noción de inclusión más académico o conceptual que usted mantiene?</p> <p>35. ¿Cuándo usted está enseñando en el aula la noción de inclusión se apoya o tiene en cuenta con frecuencia algunas experiencias en la enseñanza de esta? Podría darnos un ejemplo.</p>
<i>TEORÍAS IMPLÍCITAS</i>	
	<i>Preguntas:</i>
	<p>36. ¿Cómo a partir de la enseñanza de la inclusión promueve las competencias o estándares que plantea el PEI del colegio para la enseñanza de esta noción?</p> <p>37. ¿Cómo ha venido transformando la noción que usted construyó de inclusión a lo largo de su permanencia en esta institución?</p> <p>38. ¿Cuál es la importancia que le da la institución en la que usted trabaja a la enseñanza de la noción de inclusión?</p> <p>39. ¿Se encuentra incluido de manera literal la noción de inclusión dentro de las mallas curriculares o planes de estudio de su área?</p> <p>40. ¿Cómo describiría en términos generales la metodología que utiliza para la enseñanza de la noción de inclusión, según los parámetros del área a la que usted pertenece?</p> <p>41. ¿Los planteamientos pedagógicos o modelos que se desarrollan en su institución contribuyen a fortalecer la noción de inclusión que se maneja en la institución?</p> <p>42. ¿Considera usted que en el ámbito institucional se mueve algún tipo de teorías científicas, disciplinares, pedagógicas o didácticas, de las cuales los profesores no son necesariamente conscientes?</p> <p>43. ¿Cree usted que en el ámbito institucional podrían circular algunas teorías inconscientes sobre inclusión, que sin saberlo los profesores ponen en práctica a la hora de enseñar dicha noción? Si es así, ¿podría dar un ejemplo de cómo ocurre esto?</p> <p>44. ¿Cree usted, que en su manera de entender el concepto de inclusión haya tenido algún papel alguna teoría sobre la inclusión que se mueva en el inconsciente colectivo de la institución donde usted trabaja?</p> <p>45. Mencione algunos aspectos en los que su formación profesional le ha aportado a su práctica docente durante la enseñanza de la noción de inclusión.</p>
<i>GUIONES Y RUTINAS</i>	
	<i>Preguntas:</i>
	<p>46. ¿Qué considera usted que es una rutina en la case? ¿Son positivas o negativas?</p> <p>47. ¿Considera usted que los profesores han construido inconscientemente algún tipo de rutinas que al mantenerlas les hacen más fácil y exitoso el papel de enseñantes?</p>

48. ¿Podría usted identificar algunas rutinas que ha construido en su exitosa carrera como docente? Por favor refiérase a ellas sólo en el caso de la enseñanza de la noción de inclusión.
49. ¿Recuerdas alguna experiencia de tu infancia, adolescencia o juventud en relación con su proceso de aprender sobre el concepto de inclusión, que pueda considerar dolorosa o traumática? ¿Podría tener algún recuerdo agradable al respecto?
50. Cuando se enfrenta a noticias, documentales o lecturas que mencionen la noción de inclusión ¿qué sentimientos le embargan? ¿Son sentimientos agradables?, ¿es consciente de ellos o no profundiza en los mismos?
51. ¿Ha sentido alguna vez, rabia, impotencia o miedo al enfrentarte a la necesidad de leer o discutir sobre algún artículo relacionado con el tema de inclusión? Si es así, ¿podría describir el hecho y tratar de comprender por qué sucedió?
52. ¿Considera usted que el concepto de inclusión ha adquirido una importancia diferente a la que tenía hace 20, 10 o 5 años? ¿Cómo lo visibiliza?
53. ¿Ha sido su “aprendizaje” sobre la noción de inclusión un proceso sencillo o le ha costado? ¿Cómo se siente al respecto?

ANEXO 2 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS —INVAUCOL—
 Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas.
 Instrumentos de investigación.
 Protocolo de Observación
 Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri.
 Presentación del protocolo de observación

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

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

- a. Centrar la atención del observador en todos aquellos indicios que parecen conducir, inicialmente, a la estructura de las categorías en mención.
- 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 cómo 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 ($\theta 1$).
- Los saberes basados en la experiencia construidos por el profesorado —de un área cualquiera—, asociados a una noción particular ($\theta 2$).
- Las teorías implícitas construidas por el profesorado —de un área cualquiera—, asociados a una noción particular ($\theta 3$).
- Los guiones y rutinas construidos por el profesorado —de un área cualquiera—, asociados a una noción particular ($\theta 4$).

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

Dado lo anterior, podemos establecer que un episodio cualquiera (E_{pn}), está incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (θ_n) si y solo si (\leftrightarrow) dicho tema pertenece (\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 Específico del profesorado -de un área cualquiera-, asociado a una categoría particular (C_{tp}). (Θ_A o Θ_B).

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:

$$\text{ARG1: } E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in (\Theta_A \text{ o } \Theta_B)$$

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

Caso Θ_A :

ARG1.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in \Theta_A$

ARG1.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in \Theta_A$

ARG1.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in \Theta_A$

ARG1.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in \Theta_A$

Caso Θ_B :

ARG1.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in \Theta_B$

ARG1.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in \Theta_B$

ARG1.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in \Theta_B$

ARG1.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in \Theta_B$

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

Descripción y presentación del formato asociado al protocolo de observación.

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

En el espacio registro de los episodios de clase asociados a Θ (Theta mayúscula), se registran los momentos de clase que evidencian los saberes asociados a la noción a estudiar (para esta investigación la noción de los números enteros) de manera que ayuden a esclarecer el caso. Se entiende por episodio (Ep) según Perafán “la unidad mínima de sentido trascrita e identificable en un conjunto continuo de párrafos o, lo que es lo mismo, la diferenciación temática o categorial de una parte de la totalidad, cuya característica fundamental es portar un sentido completo intrínseco” (2004, p. 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

Investigador	Institución Educativa	Fecha:	Hora de inicio: Hora final:
Profesor(a):	Edad Entre 20 y 30 /31 y 40/ Más de 41	Curso/Grado/Ciclo:	Intensidad horaria
Experiencia del profesor(a): Entre 5 y 10 años /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 $Ep_n \in \theta_n$?

**ANEXO 3 EJEMPLO DEL ANALYTICAL SCHEME DILIGENCIADO A PARTIR DE
UNA TRANSCRIPCIÓN**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS —INVAUCOL—

Proyecto de Investigación

El conocimiento Profesional Docente Específico del Profesorado de primaria asociado a la noción de inclusión.

Instrumento de investigación

Analytical Scheme

<i>ANALYTICAL SCHEME</i>		
Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004).		
El conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción de inclusión		
Profesor: José Luis correa Texto: clase Fecha: octubre 17 de 2018		
Línea	Organización por episodios relativos a: Observación participante.	Análisis e interpretación. Tipos posible de argumentación: ARG1: $E_{pn} \subset \exists n \leftrightarrow \exists n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ARG2: $E_{pn} \subset \exists n \leftrightarrow Y_n \in \exists n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $E_{pn} \subset \exists n \leftrightarrow \exists n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{fn} ARG4: $E_{pn} \subset \exists n \leftrightarrow \exists n \in Y_n$ y $Y_n \subset S_{cn}$
	Episodio 1 Para ingresar al aula los organiza el mismo les asigna su sitio El Favor sentarse en la mesa 4. Antes se cerrar la puerta revisa que no queden alumnos afuera o estén llegando. Camina al centro del aula da un vistazo general.	Guiones y rutinas 2.4
	Episodio 2 P: Muy buenos días niños	

	<p>Estudiantes: Buenos días, profesor José Luis</p> <p>P: Chicos, en el día de hoy vamos a dedicarle un minutico a Dios. Entonces nos colocamos en pies por favor</p> <p>P: Mesa número dos, Karoll, Luz. Vamos a dedicarle un minuto a Dios, nos colocamos en pies. Gracias.</p> <p>Igualmente, quienes no pertenezcan a la iglesia católica, ustedes saben pues, que mantenemos el respeto de pie si no quieren hacer la oración. Empezamos, en el nombre del padre, del hijo, del espíritu santo, amen. Padre nuestro que estas en el cielo, santificado sea tu nombre, venga a nosotros tu reino, hágase tu voluntad así en la tierra como en el cielo, danos hoy nuestro pan de cada día, perdona nuestras ofensas como también perdonamos a los que nos ofenden, no nos dejes caer en tentación, líbranos del mal, amen. Dios mío, te agradecemos por este nuevo día y te pedimos claridad y sabiduría para enfrentar el futuro, ayúdame a sacar a la luz toda la oscuridad que nos rodea, permítenos reflexionar sobre las cosas que hacemos mal para tener una sana convivencia y un futuro brillante, amen. En el nombre del padre, del hijo, del espíritu santo, amen.</p> <p>Nos sentamos, gracias.</p>	<p>4.5 inicia siempre con oración las clases</p> <p>4.4 intención de que se aproveche las clases para el futuro. Oscuridad que nos rodea</p>
	<p>Episodio 3</p> <p>P: Chicos, el día de hoy les quiero mostrar un taller corto, es sencillo y corto el taller. Sobre las diferencias que hay entre las personas y también sobre las similitudes que tenemos nosotros los seres humanos.</p> <p>¿Por favor, Karoll y Luz me le pueden colaborar a Brigitte (estudiantes con discapacidad) con la maleta? Gracias.</p>	<p>Solidaridad</p> <p>2.2</p>
	<p>Episodio 4</p> <p>P: Chicos en primer lugar les pido que respetemos las 10 normas que tenemos escritas allá en la esquina. (levanta la mano para indicar el sitio de las normas) ¿Alguien quiere empezar la lectura de las normas? Andrea por favor dale, como siempre.</p> <p>E: Primero, saludo al ingresar y me despido al salir</p>	<p>Foto de las normas</p> <p>Campo cultural institucional</p> <p>2.3 la norma como principio de convivencia entre estudiantes ¿el papel de la norma en la inclusión?</p>

<p>P: ¿SOFIA, no alcanzas a ver desde allá? Kaleb entonces.</p> <p>E: Levanto la mano si necesito hablar y respeto el tiempo</p> <p>P: ¿Harold, está? Dale, Harold</p> <p>J: Hago silencio y hablo en voz baja</p> <p>P: Ocoro, cuarta</p> <p>E10: Uso adecuadamente el semáforo para ir al baño adecuadamente, de a uno</p> <p>Episodio 5</p> <p>P: Chicos, si ustedes comienzan a hablar “yo, yo” (levanta el dedo índice de la mano derecha) cuando el otro está leyendo estamos irrespetando la norma que acabaron de leer. La dos. Por favor, Tatiana, la que sigue.</p> <p>Profesor mira a su escritorio cuando los estudiantes leen</p> <p>E: Utilizo las palabras: Gracias y Por favor para agradecer o pedir algo que necesito.</p> <p>P: Melanie</p> <p>E: *Inaudible*</p> <p>P: Chicos, por favor. La mesa número uno no me está dejando escuchar a la lectura. Por favor, Melanie me puedes volver a leer la norma, pero un poquito más alta su voz. (Lleva la mano con el dedo índice estirado, hacia el oído).</p> <p>E: Deposito la basura en el lugar correspondiente.</p> <p>P: Deposito la basura en el lugar correspondiente. Y, ¿Cuál es?</p> <p>Estudiantes: la cesta</p> <p>Camina hacia el lugar donde se encuentra la cesta y la indica nuevamente dedo índice estirado</p> <p>Ep. 5.1</p> <p>P: la cesta. La siete, dale. Con las gafas por fa (indica a una estudiante que use sus gafas para ver) sonrío.</p> <p>E: No ingiero alimentos o mastico chicle en clase</p> <p>P: hay que usar las gafas porque para eso son. La siguiente, Luz</p> <p>E: Cuido de los pupitres, cuido el televisor y los demás elementos del salón.</p> <p>P: Gracias, la que sigue señorita Tatiana</p>	<p>2.4 importancia del silencio ¿el papel de la norma en la inclusión?</p> <p>El uso de aparatos para superar la diferencia debe ser respetado</p>
---	--

<p>E: Visto elegantemente mi uniforme</p> <p>P: Y la última por favor... tú</p> <p>E: se levanta de su puesto y se acerca al cartel para leerlo</p> <p>E: Respeto a mis compañeros y profesores</p> <p>P: Gracias Tatiana. A continuación, les pido el inmenso favor de que nos apeguemos a estas normas, y verán que el salón va a estar muy organizado.</p>	
---	--

ANEXO 4 EJEMPLO DEL CUADRO RESUMEN DEL ANALYTICAL SCHEME DE LAS CLASES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO DE INVESTIGACIÓN INVESTIGANDO POR LAS AULAS COLOMBIANAS
—INVAUCOL—
CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE ASOCIADO A CATEGORIAS PARTICULARES
NOCION INCLUSIÓN

AGRUPACIÓN DE EPISODIOS ASOCIADOS A LOS SABERES ACADÉMICOS			
ARG1.1: $E_{Pn} \subset \theta_1$ $\leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta_n$	ARG2.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow$ $Y_1 \in \theta_1$ y $Y_1 \in$ AIDM $\rightarrow S$	ARG3.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow$ $\theta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) T_d	ARG4.1: $E_{pn} \subset \theta_1$ \leftrightarrow $\theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \subset \text{Sext}$
Episodios clase 01 ΘA Ep6clase 1 ΘA Ep78Clas1 ΘA Ep87Clas1 ΘA Ep105Clas1 ΘA Ep102Clas1 ΘA Ep13Clas1 ΘA Ep104Clas1 ΘA Ep100 ΘA	Episodios clase 01 ΘA Ep8 clas1 ΘA Ep14 clas1 ΘA Ep15 clas1 ΘA Ep16 clas1 ΘA Ep24 clas1 ΘA Ep33 clas1 ΘA Ep41 clas1 ΘA Ep50 clas1 ΘA Ep52 clas1 ΘA Ep53 clas1 ΘA	Episodios clase 01 ΘA Ep23 clas1 ΘA Ep25 clas1 ΘA Ep40 clas1 ΘA Episodio clase 2 Ep10Clas2 ΘA Ep12Clas2 ΘA Ep16Clas2ΘA Ep25Clas2 ΘA Ep28Clas2 ΘA Ep82Clas2 ΘA Ep87Clas2 ΘA Ep113Clas2 ΘA.	Episodios clase 01 ΘA Ep22 clas1 ΘA Ep37clas1 ΘA Ep29 clas1 ΘA Ep49 clas1 ΘA Ep60 clas1 ΘA Clase 2 Ep11Clas2 ΘA Ep18Clas2 ΘA Ep31Clas2 ΘA Ep39Clas2 ΘA Ep49Clas2 ΘA Ep61Clas2 ΘA Ep80Clas2 ΘA Ep83Clas2 ΘA Ep90Clas2 ΘA Ep105Clas2 ΘA
AGRUPACIÓN DE EPISODIOS ASOCIADOS A LOS SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA			

ARG1.2: $EP_n \subset \theta_2$ $\leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \Theta_n$	ARG2.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow$ $Y_2 \in \theta_2$ y $Y_2 \in$ AIDM $\rightarrow S$	ARG3.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow$ $\theta_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) P_p	ARG4.2: $E_{pn} \subset \theta_2$ $\leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \subset$ Sexp
<p>Episodios clase 01 ΘA</p> <p>Ep7 clas1 ΘA Ep33Clas1 ΘA Ep52Clas1 ΘA Ep55Clas1 ΘA</p>	<p>Episodios clase 01 ΘA</p> <p>Ep3 clas1 ΘA Ep9 clas1 ΘA Ep13clas1 ΘA Ep17clas1 ΘA Ep20 clas1 ΘA Ep21 clas1 ΘA Ep28 clas1 ΘA Ep31 clas1 ΘA Ep32 clas1 ΘA Ep34 clas1 ΘA Ep56 clas1 ΘA</p> <p>Episodio clase 2</p> <p>Ep65Clas2 ΘA Ep81Clas2 ΘA Ep84Clas2 ΘA Ep89Clas2 ΘA Ep119Clas2 ΘA Ep162Clas2 ΘA Ep172Clas2 ΘA Ep175Clas2 ΘA Ep198Clas2 ΘA.</p>	<p>Episodios clase 01 ΘA</p> <p>Ep10 clas1 ΘA Ep27 clas1 ΘA Ep30 clas1 ΘA Ep43 clas1 ΘA Ep47 clas1 ΘA Ep54 clas1 ΘA Ep 95 clas1 ΘA</p> <p>Clase 2</p> <p>Ep13Clas2 Ep48Clas2ΘA Ep11Clas2ΘA Ep114Clas2ΘA Ep163Clas2ΘA Ep97Clas2ΘA. Ep48Clas2ΘA Ep148Clas2ΘA Ep161Clas2ΘA Ep163Clas2ΘA Ep178Clas2ΘA.</p>	<p>Episodios clase 01 ΘA</p> <p>Ep19 clas1 ΘA Ep46clas1 ΘA Ep55 clas1 ΘA Ep58 clas1 ΘA</p>
AGRUPACIÓN DE EPISODIOS ASOCIADOS A LAS TEORIAS IMPLÍCITAS			

ARG1.3: $E P_n \subset \theta_3$ $\leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \Theta_n$	ARG2.3: $E p_n \subset \theta_3 \leftrightarrow$ $Y_3 \in \theta_3$ y $Y_3 \in$ $AIDM \rightarrow S$	ARG3.3: $E p_n \subset \theta_3 \leftrightarrow$ $\theta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) Cci	ARG4.3: $E p_n \subset \theta_3$ $\leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \subset$ Sin et	
Episodios clase 01 ΘA Episodio 9 ΘA Episodio 51 ΘA Episodio 94 ΘA	Episodios clase 01 ΘA Ep5 clas1 ΘA Ep59 clas1 ΘA	Episodios clase 01 ΘA Ep11 clas1 ΘA Ep12 clas1 ΘA	Episodios clase 01 ΘA Ep62 Clas1 ΘA Ep77 Clas1 ΘA Ep83 Clas1 ΘA Clase 2 Ep36 clas2 ΘA Episodio 45 clas2 ΘA Episodio 68 clas2 ΘA Episodio 80 clas2 ΘA	
AGRUPACION DE EPISODIOS ASOCIADOS A GUIONES Y RUTINAS				
ARG1.4: $E P_n$ $\subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in \Theta_n$	ARG2.4: $E p_n$ $\subset \theta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \theta_4$ y $Y_4 \in AIDM \rightarrow S$	ARG3.4: $E p_n$ $\subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y Y_4 (es causado por) Hv	ARG4.4: $E p_n$ $\subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset$ Simr	ARG4.5: $E p_n$ $\subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset$ Sim-r
Episodios clase 01 ΘA Ep44 clas1 ΘA Ep6 clas1 ΘA Ep92 clas1 ΘA Ep58 clas 1 ΘA	Episodios clase 01 ΘA Ep1 clas1 ΘA Ep39 clas1 ΘA Ep57 clas1 ΘA Clase 2 Ep2 clas2 ΘA Ep27 clas2 ΘA Ep40 clas2 Θ Ep [i?] clas2 ΘA Ep105 clas2 ΘA	Episodios clase 01 ΘA Ep29 clas1 ΘA Ep42 clas1 ΘA Ep48 clas1 ΘA	Episodios clase 01 ΘA Ep2 clas 1 ΘA Ep18 clas1 ΘA Ep28 clas1 ΘA Ep38 clas1 ΘA	Episodios clase 01 ΘA Ep2 clas 1 ΘA Ep25 clas1 ΘA

ANEXO 5 PROTOCOLO DE ANALISIS DOCUMENTAL

PROTOCOLO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL			
PROYECTO DE TESIS: Conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción de inclusión			
INVESTIGADOR(A): Fabiola Riveros Romero			
Idioma:	Español	Código:	
Fecha de publicación	2006	Tipo:	
Acceso al documento:	Impreso		
Título del documento: estándares de competencias ciudadanas			
Autor: Ministerio de educación Nacional			
Referencia bibliográfica			
Palabras Clave: inclusión -respeto- educar para la vida			
Contextualización del documento y justificación del análisis (pertinencia del documento para la investigación)			
UNIDAD BÁSICA DE SENTIDO		INTERPRETACIÓN	
El reconocimiento mutuo, que asume a los integrantes de la sociedad como sujetos de derechos y actores políticos, da cabida al pluralismo y aumenta la posibilidad de deliberar para llegar a acuerdos que promuevan el bien común		Acepta las diferencias en la clase y educa para el respeto en todos los ámbitos	
Sin lugar a duda, aprender a construir y respetar acuerdos colectivos es un proceso complejo que supone la capacidad del estudiante de descentrarse, ponerse en el lugar del otro.		Importancia del cumplimiento de acuerdos	
Educar para la vida		Buscar que lo que se aprende en las escuelas sirva para el diario vivir	
ELABORADO POR: Fabiola Riveros		FECHA DE ELABORACIÓN 8/04/2019	

ANEXO 6 PERFIL EPISTEMOLÓGICO DE LA NOCIÓN DE INCLUSIÓN

NOCIÓN INCLUSIÓN

El aula es un lugar donde convergen diversidad de estudiantes, no hay allí un solo tipo de alumnos, cada uno de ellos posee sus habilidades y necesidades diferentes. Conocer la forma como les es más fácil aprender o ser motivados, es uno de los trabajos del docente.

A medida que se conoce al estudiante se irá entendiendo y buscando la mejor manera de minimizar las desigualdades, al igual que irá creciendo el respeto entre pares, se genera aprecio y cariño por las personas que comparten el proceso educativo en el aula.

El término inclusión aparece en la vida escolar desde hace varios años: desde la promulgación de los derechos humanos donde prevé que la educación es un derecho para todos los niños y en Colombia en la constitución de 1991 que reitera este principio: una educación con igualdad y equidad.

Las escuelas han buscado acortar la discriminación que ha prevalecido en el planeta. En la conferencia mundial de Jomtien (1990) surge en el mundo la educación inclusiva que aboga por una educación para todos; buscar que todos los niños, jóvenes y adultos puedan acceder a la educación independientemente de su raza, religión, sexo, edad, orientación sexual o necesidad educativa o discapacidad.

Vale la pena aclarar que la inclusión no solo es para los niños que poseen alguna discapacidad como falsamente se ha creído. Por el contrario, la inclusión como lo afirman Echeita y Duk (2008), “es el desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los niños y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que estos presentan” (p. 1).

Por consiguiente, se definirá que es la noción de inclusión que posee múltiples acepciones, entre las que se encuentra: “La definición escolar como un proceso de transformación de la escuela o como un hecho inherente” (Teneu, 2009, p. 171).

Igualmente, la Unesco propone la siguiente definición:

La educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación, está relacionada con la presencia y la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (2005, p. 12).

Agrega también que: “La educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (Unesco, 2003, p. 4).

Se infiere entonces, que la educación inclusiva es un enfoque educativo que se basa en valorar la diversidad como un elemento beneficioso del proceso educativo y que auspicia el desarrollo humano. Ello conlleva a que todos los niños y niñas de una comunidad aprendan a ser juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales, discapacidades o de

necesidades educativas; es decir, todos los alumnos se benefician de la enseñanza adaptada a sus necesidades.

Entre los diversos puntos de vista con relación al alumnado vulnerable, se puede tener en cuenta el género. Muchas niñas son excluidas del sistema escolar, los estudiantes que repiten varias veces el año escolar, inmigrantes, orientación religiosa, sexual, raza, discapacidad.

La educación inclusiva se basa en las directrices propuestas por la Unesco sobre educación y derechos humanos: Unesco sobre la educación para el siglo XXI (1996) que promueve la inclusión de todos los niños, niñas y jóvenes para que estudien juntos. El foro consultivo internacional para la educación para todos (2000) en Dakar.

La 48^{ava} reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) celebrada en Ginebra, Suiza, en noviembre del 2008 se dedicó totalmente a tratar el tema de la educación inclusiva que en sus conclusiones afirma “La educación inclusiva se presenta pues como un paradigma apropiado para la construcción y/o construcción de los tejidos sociales de las sociedades actuales” (Unesco/OIE, 2008, p. 12).

Basados en la diversidad de documentos y estudios se puede determinar algunos objetivos de la educación inclusiva:

1. Brindar una respuesta educativa diversa para responder a la diferencia en la escuela y reducir así la creciente exclusión, favorecer la igualdad de oportunidades, fomentando la participación y solidaridad y la cooperación entre alumnos.
2. Impulsar la democracia y la justicia, favoreciendo el aprendizaje mutuo de todos los niños de la comunidad.
3. Busca desarrollar el potencial de cada persona desde la niñez y a lo largo de su vida (Unesco/OIE, 2008, p. 139).
4. Desarrollar las estrategias de intervención y medidas de apoyo necesarias para detectar y atender las necesidades y características personales de cada alumno.

Las escuelas inclusivas, que asumen el principio de diversidad, organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo basados en condiciones como:

1. La valoración de la diversidad como un elemento que enriquece la comunidad
2. El PEI desde la perspectiva de la inclusión
3. Implementación de un currículo adaptado para las capacidades, ritmos, estilos de aprendizajes
4. Utilización de metodologías y estrategias de respuestas a la inclusión en el aula.
5. Utilización de criterios y procedimientos flexibles de evaluación.

De modo que la inclusión educativa es un enfoque que busca que todos los estudiantes sin diferencia puedan acceder a la educación sin ningún tipo de restricciones, de edad sexo necesidades o discapacidad, y que al ingresar al sistema educativo reciban las mismas oportunidades y calidad de los demás educandos.

Como se ha venido demostrando la inclusión es una política que se ha venido implantando a nivel mundial, y a la que la escuela colombiana no ha podido sustraerse, por lo que los

docentes han incorporado a sus conocimientos académicos esta nueva noción que no es aprendida en la universidad por los docentes con mayor experiencia contrario a los noveles docentes que han tenido algún tipo de acercamiento a esta noción ya que, como se dijo antes, este es un tema que está de moda y por ello es muy tratado.

La inclusión es una noción que el docente ha incorporado a su saber a través de diversas lecturas para poder apropiárselo y poder llevar a cabo las políticas que consigo trae dicha temática.

La noción de inclusión hoy está inserta en las aulas educativas y los docentes han empezado a construir currículos y actividades entorno a ella en forma de talleres, reflexiones y prácticas diarias que llevan a los educandos a la aceptación de la diversidad escolar.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Revista Journal of educational change*. 1, 1-20. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 6, núm. 2, 2008, pp. 1-8
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. 12, 26-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Reyes, M. y Conejero S. (2009) En el largo camino hacia una educación inclusiva; La educación especial y social del siglo XXI a nuestros días. España: Universidad Pública de Navarra. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=365103>
- Parra, C. (2011) Educación inclusiva un modelo de diversidad humana. *Revista educación y desarrollo social*. 1, 139-150. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/897>
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista educación inclusiva*. 3 (2), 125–142. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Sarrionandia, E., y Homand C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*. 6 (2), 1-8. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>
- Tuneu, N. (2009). La teoría de la inclusión entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. En *El largo camino hacia una educación inclusiva; La educación especial y social del siglo XXI a nuestros días* (pp. 171-179). España: Universidad Pública de Navarra. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962540>

Unesco. (1996). La educación encierra un tesoro. Recuperado de:

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Unesco. (2005). Pautas para la inclusión: garantizar el acceso a la educación para todos.

Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Unesco. (2003). Exclusión creciente a través de enfoques de inclusión en la educación un desafío y una visión. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/inclusive>

Unesco. (2005). Orientaciones para la inclusión Asegurar el acceso a la educación para todos. Informe mundial. Salamanca, España.

Unesco. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de

<http://www.mistalentos.cl/userfiles/files/Directrices%20sobre%20pol%C3%ADtica%20de%20inclusi%C3%B3n%20en%20la%20educaci%C3%B3n,%20UNESCO.pdf>

Unesco y OIE. (2008). Educación inclusiva el camino hacia el futuro. 48° reunión de la conferencia internacional de educación. Ginebra, Suiza. Recuperado de: