

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE INGLÉS
ASOCIADO A LA NOCIÓN DE PRESENTE SIMPLE

Elaborada por:

Diana Geraldine Garzón

Asesorada por:

Doctor Andrés Perafán

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Posgrados

Maestría en Educación

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

__4,5__

Gerardo Andrés Perafàn Echeverri
Presidente del jurado

Róbinson Roa

Consuelo Rojas

Jurado

PÁGINA DE AGRADECIMIENTOS


La autora expresa sus agradecimientos a: Dios por su amor, guía, enseñanzas y dificultades en el camino que permitieron y permiten la formación.

Todos los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional que intervinieron en el proceso de aprendizaje desde el primer semestre.

La familia y los amigos que estuvieron pendientes de mi proceso de formación y me brindaron apoyo y comprensión.

Los profesores e instituciones con quienes se desarrolló esta propuesta pedagógica/investigativa.

Al asesor Doctor Gerardo Andrés Perafán y a los lectores que acompañaron y guiaron este proceso, por su paciencia y exigencia.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXOS DE LA UNIVERSIDAD</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	

1. Información general	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El conocimiento profesional específico del profesor de inglés asociado a la noción de presente simple.
Autor	Garzón Garzón, Diana Geraldine.
Director	Dr. Perafán Echeverri, Gerardo Andrés
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2019. 146 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CONOCIMIENTO ESPECÍFICO; PROFESOR; INGLÉS; PRESENTE SIMPLE.

2. Descripción
<p>Tesis de grado que se enmarca en el grupo de investigación INVAUCOL, el cual intenta profundizar sobre el conocimiento profesional docente específico, asociado a categorías particulares. De este modo, esta indagación tiene como objetivo principal comprender e interpretar el conocimiento profesional docente del profesor de inglés asociado a la noción de presente simple. Esto se puede comprender desde la concepción, según la cual el conocimiento del profesor es un sistema de ideas integradas, que se construye a partir de la transposición didáctica, la práctica profesional, el campo cultural institucional y la historia de vida. Estas fuentes dan lugar a los saberes académicos, a los saberes basados en la experiencia, a las teorías implícitas y a los guiones y rutinas que expresan los profesores en figuras discursivas.</p>

3. Fuentes
<p>Álvarez, A. (2003). La pedagogía y las ciencias: historia de una relación. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Saenz, y A. Álvarez, <i>Pedagogía y Epistemología</i> (págs. 271-301). Bogotá: Magisterio.</p> <p>Castañeda, L. (2016). <i>El Conocimiento Profesional Específico del Profesor de Música Asociado a la Noción de Compás</i>. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.</p>

- Clark, C., & Peterson, P. (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I Enfoques, teorías y métodos* (págs. 443-539). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós Educador.
- Escolano, A. (2009). El libro escolar como espacio de memoria. En G. Ossenbach, y M. Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (págs. 36-46). Madrid: UNED EDICIONES .
- Gage, N. L. (1975). Teaching as Clinical Information Processing . *National Institute of Education, Conference on Studies in Teaching* (págs. 3-65). Washintong : Gage, N. L. Editor.
- Grossman, P., Wilson, S., y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-25.
- Hashweh, M. (1987). Effects of subject-matter knowledge in the teaching of biology and physics. *Teaching and teacher education* , 109-120.
- Mellado, V. (19 de Diciembre de 1994). Investigaciones sobre el conocimiento del contenido de los profesores de ciencias. *Análisis del conocimiento didáctico del contenido, en profesores de ciencias de primaria y secundaria en formación inicial*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Mumby, A. (1973). *The provisiob made for selected intellectual consequences by science teaching: Derivation and application of an Analytical Scheme*. Toronto: University of Toronto .
- Perafán, A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, A. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor . *Folios* , 83-93.
- Perafán, A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas* . Bogotá: Aula Humanidades.
- Perafán, G. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Bogotá: Universida Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2012). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química*. San Juan de Pasto: III Congreso nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología y II Congreso Iberoamericano de investigación en enseñanza de las ciencias.
- Porlán, R., Rivero, A., & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 155-171.
- Pozo, J. I. (1994). Primera parte: la psicología del aprendizaje: del conductismo a la psicología cognitiva. En J. I. Pozo, *Teorías cognitivas del aprendizaje* (págs. 15-60). Madrid: Morata.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza I Enfoques, teorías y métodos* (págs. 9-94). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós Educador.

4. Contenidos

En el primer capítulo se encuentra el estado del arte, el marco teórico, el problema, los objetivos y la justificación. El objetivo general es comprender e interpretar el conocimiento profesional docente del profesor de inglés asociado a la noción de presente simple, y los objetivos específicos de: identificar y caracterizar los saberes académicos del profesor de inglés asociados a la noción de presente simple; identificar y caracterizar los saberes basados en la experiencia del profesor de inglés asociados a la noción de presente simple; identificar y caracterizar las teorías implícitas del profesor de inglés asociadas a la noción de presente simple; identificar y caracterizar los guiones y las rutinas del profesor de inglés asociados a la noción de presente simple y; caracterizar y comprender la integración de los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional docente, en el caso de dos profesores de inglés, relacionados con la construcción del sentido escolar de la noción de presente simple.

Dentro del estado del arte, se encuentra un apartado de fundamentos epistemológicos, que dan origen a la línea de investigación del grupo INVAUCOL, en este punto surge el paso del conductismo al cognitivismo. A partir de esta división en la historia de la psicología, empiezan a surgir investigaciones que permiten evidenciar que el conocimiento del profesor no está en los factores externos a este, sino que se encuentra en él mismo. Por tanto, a continuación, en los antecedentes, se describen varios postulados en torno a esto, al conocimiento del profesor. Por un lado, se encuentran posturas que dan a entender que el conocimiento del profesor se encuentra en los libros de texto o en los profesionales de las disciplinas que enseñan los profesores; además, se nombra de distintos modos el conocimiento del profesor, como didáctico o pedagógico.

Dentro de las investigaciones, se encuentran tres grandes exponentes, Shulman, Porlán y Perafán. Debido a la gran cantidad de investigaciones y algunas incoherencias sobre los supuestos de la naturaleza epistemológica del profesor, el grupo INVAUCOL, dirigido por el profesor Andrés Perafán, propone la tesis sobre el conocimiento del profesor, como un sistema de ideas integradas asociado a categorías particulares. Para llegar a esta idea, el grupo ha realizado diferentes investigaciones, las cuales son nombradas en este mismo capítulo. En el capítulo dos se menciona la metodología, un estudio de caso con enfoque cualitativo, interpretativo, que usa la triangulación para el análisis de datos. Por último, se encuentra el capítulo de análisis de datos, en el que se manifiesta el conocimiento del profesorado de inglés asociado a la noción de presente simple, que se refleja en las figuras discursivas que han surgido a partir de la construcción de los datos.

5. Metodología

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de corte interpretativo con estudio de caso múltiple.

La muestra estuvo conformada por dos mujeres con experiencia en la enseñanza de la noción del presente simple por un periodo de 15 a 20 años. Las técnicas e instrumentos que se usan en la actual investigación no son ajenas a las que ya ha utilizado el programa sobre el conocimiento del profesor (Clark y Peterson, 1989). En el marco teórico se mencionan algunas que se utilizan en este programa, sin embargo en el grupo INVAUCOL se han escogido la observación participante, la entrevista semiestructurada, el análisis de contenido de documentos oficiales y la técnica de estimulación del recuerdo.

Después de utilizar las técnicas e instrumentos mencionados anteriormente, se utiliza la herramienta de *Analytical Scheme* para el análisis e interpretación de los datos. Esta herramienta tiene sus orígenes en Mumby (1973), en Russell (1976), en Toulmin (2007) y en Perafán (2004, 2011, 2012, 2013). De este modo, se concibe el *Analytical Scheme* “como un cuerpo conceptual presentado, a partir de un trabajo de conversión, en la forma de algoritmos, que orienta el análisis y posterior interpretación de datos, o más exactamente episodios” (Perafán, 2015, p. 117). Posterior a esta construcción de datos, se realiza la triangulación y la construcción de categorías, que surgen a partir de las fuentes del conocimiento del profesor que ya se han mencionado.

6. Conclusiones

- El conocimiento del profesor no es aquel que se encuentra en los libros de texto, como muchas veces se enseña en las universidades o se les exige en los colegios a los maestros, sino que es aquel que él mismo construye,
- El conocimiento profesional docente tampoco es aquel que es manejado por los expertos en las diferentes áreas del saber, en este caso, los nativos de la lengua inglesa o quienes la estudian a profundidad, el conocimiento del profesor es aquel que él mismo ha construido a partir de su intención de enseñar y que se manifiesta en diferentes figuras discursivas que se configuran a partir de las nociones que enseña.
- En las universidades y colegios parece repetitiva y clara la idea con respecto a que el estudiante construye conocimiento, que este no se le puede transmitir, porque cognitivamente construye su saber, entonces, ¿por qué el profesor no se concibe como constructor de conocimiento y sí como aquel a quien se le debe transmitir, o debe saber de memoria, lo que se encuentra en los libros de texto?
- Es precioso valorar el conocimiento que han construido y que expresan los profesores de inglés mientras enseñan, en oposición a varias posturas que a través de la historia buscan los errores que los maestros poseen mientras tienen la intencionalidad de enseñar.
- El conocimiento profesional específico del profesorado de inglés, asociado a la noción de presente simple, es la evocación de la realidad cotidiana como interpelación, al presente, del sujeto que permite un reconocimiento personal de los estudiantes para posibilitar su seguridad en la enunciación a partir de la autoformación como expresión de aprendizaje y reflexión sobre la experiencia, en tanto comprensión y producción textual en la lengua inglesa.
- En los saberes académicos asociados a la noción de presente simple surgen dos figuras: la metáfora de la pregunta como interpelación, al presente, del sujeto y el símil de la ejemplificación como evocación de la realidad cotidiana.
- En los saberes basados en la experiencia asociados a la noción del presente simple, surgen dos figuras: la metáfora de la charla colectiva como seguridad en la enunciación y el símil de llamar por los nombres como reconocimiento personal de los estudiantes.
- En las teorías implícitas asociadas a la noción de presente simple surgen dos figuras: la metáfora del orden como expresión de aprendizaje y el símil del silencio como autoformación.
- En los guiones y rutinas asociados a la noción de presente simple surgen dos figuras: el símil de nombrar la familia como comprensión y producción textual en la lengua inglesa y la metáfora de la pluralidad de actividades como reflexión sobre la experiencia.
- El conocimiento profesional del profesor asociado a categorías particulares está constituido por cuatro saberes. Los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas. Además, este conocimiento se constituye por la intención

de enseñar categorías particulares. Sólo cuando se investiga desde esta categoría el discurso del profesor, se puede develar su propio sentido y sus propias construcciones ante lo que enseña.

- Las figuras discursivas que producen los profesores en el aula se han analizado a partir de la técnica de estimulación de recuerdo, la observación participante, la entrevista, el *Analytical Scheme* y la triangulación de los indicios allí encontrados, desde la categoría conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares.
- Dentro del programa de investigación sobre el conocimiento profesional, queda claro que existen tres miradas distintas la de Shulman, la de Porlán y la de Perafán, mirada que se define a partir de su concepción del conocimiento del profesor.
- Desde Shulman, existe un conocimiento ideal, que el profesor no posee y que debería poseer, conocimiento que debe nutrir a partir de las diferentes áreas del conocimiento y de los libros que han sido escritos por diferentes expertos.
- Desde Porlan, se concibe el conocimiento del profesor en factores externos a él, como aquellos saberes que se yuxtaponen, esto es, unos al lado de los otros, como si en determinadas situaciones se activaran saberes específicos sin relacionarse unos con otros. Pero el supuesto que más genera duda en este investigador, es que además de todos los saberes disciplinares o del contexto que deberían saber los profesores, él propone un nuevo ideal de conocimiento adicional, que debería tener el profesor.
- Esta investigación encuentra que desde los aportes de Perafán, sin buscar que el maestro deba saber lo de los expertos en determinadas áreas, sino describiendo y analizando el mismo discurso del profesor, encontrándole sentido a las figuras que produce en el aula con la intención de enseñar nociones particulares, e integrándolas entre sí, hasta ahora, sólo a partir de esta categoría, se logra comprender e interpretar el conocimiento profesional docente del profesor de inglés asociado a la noción de presente simple, interés con el que ha surgido esta investigación.
- Aunque el programa de investigación sobre el conocimiento profesional docente sea internacional, siguen siendo pocas las investigaciones de este corte que se realizan.
- Se hace necesario más investigaciones sobre el conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares, puesto que seguramente en el aula de los maestros se encuentran muchas figuras discursivas que poco son valoradas.

Elaborado por:	Diana Geraldine Garzón Garzón
Revisado por:	Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

Fecha de elaboración del Resumen:	16	12	2019
--	----	----	------

Tabla de contenido

Tabla de contenido.....	9
Lista de figuras.....	13
Lista de tablas	14
Introducción	15
Problema	17
Justificación del problema	20
Formulación de pregunta	24
Objetivos.....	24
Objetivo general	24
Objetivos específicos.....	24
Marco teórico.....	25
Fundamentos epistemológicos.....	25
Antecedentes históricos	26
Antecedentes investigativos en la línea	27
Antecedentes desde Shulman: conocimiento pedagógico de contenido.....	36
Antecedentes de Porlán: conocimiento profesional mayoritario y conocimiento profesional deseable.....	46

Antecedentes desde Andrés Perafán: conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas y conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares.....	51
Antecedentes de la investigación en el grupo INVAUCOL	58
Marco metodológico	65
Enfoque cualitativo	65
Método interpretativo.....	66
Estudio de caso múltiple	67
Muestra	68
Técnicas e instrumentos	68
Observación participante.....	69
Entrevista semiestructurada.....	70
Análisis de contenido de documentos oficiales.....	70
Técnica de estimulación del recuerdo	71
Análisis e interpretación de datos	71
Triangulación y construcción de categorías.....	72
Análisis de datos	74
Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica, asociados a la noción de presente simple.....	75
Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional asociados a la noción de presente simple.....	80

Los guiones, las rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida, asociados a la noción de presente simple	86
Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: el campo cultural institucional, asociados a la noción de presente simple.....	94
Conclusiones	105
Bibliografía	108
Anexos	113
Anexo 1. Protocolo de observación	113
Anexo 2. Formato para la transcripción de los videos de las clases.....	115
Anexo 3. Formato Protocolo de Entrevista Semiestructurada.	116
Anexo 4. Técnica de estimulación de recuerdo	117
Anexo 5. El analytical scheme.....	119
Anexo 6. Ejemplo de un fragmento de una clase analizada en el Analytical Scheme	126
Anexo 7. Técnica de estimulación de recuerdo en los profesores □ _A y □ _B	129
Saberes académicos figura de la pregunta	130
Saberes académicos figura de ejemplificación	131
Saberes basados en la experiencia, figura del diálogo	131
Saberes basados en la experiencia, llamar por el nombre.....	132
Teorías implícitas figura del orden.	132
Teorías implícitas figura del silencio.	133
Guiones y rutinas figura de la familia.....	133
Guiones y rutinas figura de la reflexión sobre la experiencia como estudiantes.	133

Saberes académicos figura de la pregunta	135
Saberes académicos figura de ejemplificación	135
Saberes basados en la experiencia, figura del diálogo	136
Saberes basados en la experiencia, llamar por el nombre.....	136
Teorías implícitas figura del orden.	137
Teorías implícitas figura del silencio.....	138
Guiones y rutinas figura de la familia.....	138
Guiones y rutinas figura de la reflexión sobre la experiencia como estudiantes.	139
Anexo 8. Entrevista semiestructurada a profesores □A y □B	140

Lista de figuras

Figura I. El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas.....	52
Figura II. El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares	54
Figura III. El conocimiento profesional específico del profesorado de inglés, asociado a la noción de presente simple.....	104

Lista de tablas

Tabla 1. Dimensiones y componentes del conocimiento profesional	48
---	----

Introducción

Las investigaciones sobre el conocimiento del profesor* son un discurso, o una realidad, que no siempre ha estado presente o ha circulado en el campo de la educación. En un comienzo se creía que el profesor era quien poseía el conocimiento de contenido disciplinar y se lo transmitía a los estudiantes; después, en la historia de la educación, con el surgimiento del constructivismo, se ha creído que en realidad el conocimiento no es dado por el profesor, sino que este ha sido construido por el estudiante y el profesor es solo un guía. Además, aunque se conciba que el conocimiento del profesor es, o debería ser, el conocimiento de las disciplinas o incluso el de las competencias o derechos básicos de aprendizaje, este es un tema que no deja satisfechos a los investigadores porque, al parecer, lo que se ha dicho del conocimiento del profesor aún no es suficiente.

Debido a lo anterior, desde la Universidad Pedagógica Nacional, en el grupo Investigación por las Aulas Colombianas –INVAUCOL- y concretamente en la línea de investigación Conocimiento Profesional Docente se ha ido configurando una propuesta diferente. Una propuesta que no se limite a creer que el conocimiento del profesor es, o debería ser, un conocimiento disciplinar y pedagógico, sino que reconozca que el conocimiento del profesor se diferencia de los demás profesionales en la medida en que es un conocimiento que surge de un sujeto que posee la intención de enseñar y que ha construido este conocimiento, que enseña, como persona epistemológica.

El método que se ha empleado para desarrollar esta investigación es cualitativo, un estudio de caso. Teniendo en cuenta que los profesores construyen su propio conocimiento, en este ejercicio investigativo se trata de dar cuenta de este conocimiento que construyen dos docentes de inglés.

*En esta investigación se usan de forma indistinta los términos profesor, docente y maestro debido a que se preocupa por el sujeto que tiene la intención de enseñar determinada noción.

Por otra parte, los instrumentos que se utilizaron fueron la observación participante, la entrevista semiestructurada, el análisis de contenido de documentos oficiales y la técnica de estimulación del recuerdo. Para analizar los datos se empleó el *Analytical Scheme* y la triangulación.

Problema

El programa de investigación sobre el conocimiento del profesor es un campo que aún presenta varias preguntas sin respuesta, o varias nociones y sentidos que faltan por comprender. Por tanto, en este apartado se mencionan algunos de esos debates. Uno de ellos es el reconocimiento del docente como alguien que transmite conocimiento y, así mismo, en su formación, es educado como receptor de conocimiento. Otro tema de discusión es la necesidad de reconocer que la fuente del conocimiento del profesor no está en sí mismo, sino fuera de él, en otras personas o textos.

Además, otro tema que se encuentra en el tintero es la verificación sobre la idea con respecto a que el conocimiento fundamental de un docente es el conocimiento de la materia o el disciplinar que los científicos o expertos en cada área del conocimiento han desarrollado, mas no el conocimiento disciplinar propio del maestro. Así mismo, se identifica que el conocimiento disciplinar (construido por expertos) es, o debe ser, un conocimiento base para los profesores. Finalmente, se menciona la creencia en relación a que el conocimiento del docente es una mezcla del conocimiento de su materia y de pedagogía. Aunque existen más preguntas y supuestos en torno a este tema, por ahora se intenta mostrar de manera sucinta una parte de la magnitud de este programa de investigación.

Algunos autores se refieren al maestro como aquel que trasmite conocimiento sobre alguna disciplina, sin reconocer el saber que como docente ha construido. Valbuena (2007) afirma que existen limitaciones y dificultades, lo que se expresa tanto en el desarrollo profesional docente como en la formación inicial del profesorado, cuando se concibe al profesor como transmisor de conocimiento. Esto hace que el docente sea formado como un receptor de conocimiento para posteriormente trasmitirlo. Esto se refleja en la universidad, cuando en varios espacios

académicos se les pide a los estudiantes que reconozcan y validen la posición de ciertos autores, sin exigirles una postura crítica frente a estos, sin embargo, durante el ejercicio de la tesis, o la monografía, se le permite mostrar al docente en formación su criterio y sus aportes frente a determinados temas.

Además, concebir al maestro como quien recibe y transmite conocimientos, se puede relacionar con la idea con respecto a que el estudiante era una tabla rasa. En la escuela tradicional, el niño recibe desde el exterior los conocimientos y las normas que debe memorizar para hacer parte de la sociedad (Zubiría Samper, 2006). No obstante, hoy en día, con la llegada de la psicología cognitiva, se cree que el estudiante posee un carácter totalmente activo en la realidad del aprendizaje y que es el constructor de su propio conocimiento. Surge, entonces, una pregunta, si es verdad que cada estudiante construye su propio conocimiento, como sujeto pensante, ¿es posible afirmar que los maestros también construyen su propio conocimiento a partir de su propia experiencia?

En consecuencia, la idea con respecto a que el docente transmite conocimiento, se relaciona con creer que quienes construyen conocimiento son otras personas, expertas en los distintos campos o saberes. Shulman (2005) al referirse al conocimiento del docente, enumera una lista de saberes que se encuentran por fuera del maestro (p. 11). Desde esta postura, el conocimiento que recibe el profesor se convierte en una mezcla de conocimiento de la materia y del conocimiento en didáctica que no ha construido él, sino los expertos. De este modo, también se anula el conocimiento que un maestro construye, es decir, la reflexión que surge del maestro al encontrarse con los postulados de diferentes campos, no solo sobre su materia y sobre didáctica.

En este sentido, este autor manifiesta que el conocimiento del docente es complejo y que su fundamento no se encuentra en la revisión y en la práctica de investigaciones efectivas. Sin

embargo, en su texto *Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma* menciona que el conocimiento del docente no es algo que configura él mismo, sino que se categoriza o se funda a partir de fuentes externas al docente. Estas son las fuentes que señala: la formación académica, los materiales y el contexto educativo, las investigaciones que se han hecho sobre la escolarización y la sabiduría de los expertos (2005, p. 11).

No solo parece evidente que el docente recibe y transmite un conocimiento, pues además existe la creencia en relación a que es crucial que un maestro sepa el conocimiento de la materia que enseña para cumplir bien su labor. Por tanto, debe aprender todo lo que pueda sobre determinada disciplina. De este modo, se concibe fundamental el conocimiento que el docente posee sobre la asignatura a la hora de enseñar. Grossman, Wilson y Shulman (2005) sugirieron que “dado el papel central que la materia juega en la enseñanza” (p. 2) es necesario fortalecer la enseñanza de esta en los profesores, dejando así de lado otros saberes que el maestro posee como las necesidades de los estudiantes, las características de estos mismos y sus conocimientos que como docente ha construido.

Hasta el momento, parece claro cómo el conocimiento del docente está dado por otras personas o estancias ajenas al sujeto mismo de la enseñanza. Más aún, existe la idea de que el maestro verdaderamente enseña al darle importancia únicamente a la materia que se enseña y a la didáctica de esta. Es decir, que el docente posee el conocimiento de la materia y el conocimiento de la forma en que esa materia debe ser enseñada. En palabras de Calderhead y Miler (como se citó en Grossman et al., 2005), los profesores trenzan su conocimiento de las materias con el conocimiento de las realidades de las clases (necesidades e intereses de los estudiantes, lugar de la temática en el currículo, recursos de la escuela), a esto le llaman conocimiento para ser enseñado, sin embargo, parece que se le apunta a una configuración de conocimiento que construye el docente, aunque no se den cuenta de lo que afirman.

En esta misma línea, se concibe la didáctica como el conocimiento del maestro, de los niños y de la materia. En este sentido, la discusión gira en torno a la materia, lo que los estudiantes deben saber de ella y las creencias del estudiante en cuanto a la materia. En el enunciado anterior se nota poca delimitación de conceptos y un acercamiento a la idea con respecto a que el docente construye conocimiento, solo que se enfoca al conocimiento de la materia y no al conocimiento del docente.

Justificación del problema

Habiendo mencionado algunas preguntas o debates que existen en el programa de investigación sobre el conocimiento del profesor, ahora es necesario mencionar que la importancia de esta investigación radica en la necesidad de comprender la naturaleza del conocimiento profesional asociado a categorías específicas (Perafán, 2004, 2015). Es decir, en el grupo INVAUCOL se intenta describir el conocimiento que construyen los profesores, el cual se refleja en las nociones particulares que estos enseñan.

De este modo, en este apartado se pretende generar la inquietud sobre cómo la intención de un maestro es diferente a la de un científico, pues un docente posee la intención de enseñar, mientras un científico la de comprobar o refutar una tesis o una teoría y, a pesar de que el maestro construya hipótesis y teorías, a veces parece que se pretende que un maestro posea el conocimiento de un científico. Además, parece que el aparente conocimiento que ha recibido el docente en formación, no ha sido suficiente para desempeñar su profesión, por tanto, debe seguir aprendiendo y profundizando sobre la disciplina que vaya a enseñar.

Retomando la primera idea, es necesario reconocer que las preguntas que se hace un docente, quien posee la intención de enseñar, no son las mismas que se hacen los expertos en la materia, en la didáctica o en otros campos. Mientras que un docente se pregunta cómo y qué es educar desde determinado saber (categorías enseñadas), a dónde quiere llevar a los

estudiantes, cómo lo hará; un científico se puede preguntar cómo organizará los datos o la información que posee, qué se ha dicho sobre la teoría que le inquieta, qué supuestos puede proponer.

Álvarez (2003) argumenta que los propósitos propios de la enseñanza no se rigen exclusivamente por los que regulan la producción científica, sino que la selección que se hace a la hora de definir los contenidos de aquello que se enseña es intencional tanto en los docentes como en los juegos de poder del momento (p. 296), es decir, que la intencionalidad de la enseñanza no encuentra su centro en la ciencia, sino en los propósitos que el docente considere.

Por lo anterior, es necesario reconocer que a la hora de la enseñanza no es muy importante la materia, o la didáctica de esa materia, sino la intención que lleva el maestro al aula de enseñar y el conocimiento que ha construido en torno a las nociones que espera enseñar.

Ahora, acerca de la segunda idea, se afirma que parece que las expectativas sobre el conocimiento que recibe un docente en formación, el cual será transmitido después, generalmente indica que no es suficiente para los docentes. Se escucha a menudo a algunos docentes expresar que al iniciar su trabajo nada de lo que aprendieron en la universidad les ha servido a la hora de enseñar. Esto se puede explicar si se reconoce que la fuente del conocimiento del maestro no se encuentra en el conocimiento de las materias que al parecer ha aprendido, sino en el conocimiento que construye continuamente como sujeto.

Por lo anterior, esta investigación reconoce que el docente posee un conocimiento específico, que lo diferencia de los otros profesionales, pues es posible que el bajo status que posee el profesor se deba precisamente a esta concepción de creer que el docente solo transmite conocimiento (Valbuena, 2007).

Por tanto, esta investigación busca reconocer que el docente construye su conocimiento a partir de lo que es como sujeto, un ser histórico-social con la intención de enseñar. Esta idea se

puede verificar desde que inició a configurarse la escuela y con ésta, las disciplinas escolares. Álvarez (2003) menciona cómo muchos de los saberes de las disciplinas escolares surgieron como saberes propios y no a partir de las ciencias. Asimismo, quienes postularon y configuraron estos saberes fueron los docentes y las condiciones sociales de cada momento. Sin embargo, con este argumento no se quiere limitar el conocimiento del docente como un conocimiento disciplinar, sino que se quiere dar a entender la capacidad creadora del conocimiento del docente.

En síntesis, esta investigación es necesaria dentro del programa de investigación sobre la cognición del profesor e, igualmente, dentro del grupo INVAUCOL, puesto que trata de brindar aportes a este campo y de manera más específica al conocimiento del profesorado de inglés asociado a la noción de presente simple. En otras palabras, se intenta comprender que el docente no pasa la información de un texto a unos estudiantes, sino que transmite lo que es como persona, lo que ha construido como ser, es decir, que el maestro enseña lo que él es.

A partir de todo lo anterior, se considera importante reconocer que el conocimiento de los maestros no se encuentra en los factores externos a ellos, esto es, en los libros de textos, las disciplinas escolares u otras personas; por el contrario, el conocimiento se encuentra en los mismos profesores. Además, debido a la particularidad de cada persona, de su huella, del iris de sus ojos, de sus rasgos tan personales e irrepetibles, se considera que el conocimiento del profesor es único y distinto en cada uno.

Con respecto al aporte institucional que puede hacer esta investigación, se considera que la respuesta se encuentra en dos aspectos. Primero, como ya se ha mencionado, en el grupo INVAUCOL no se ha investigado la naturaleza del conocimiento del profesorado que enseña inglés y, segundo, este texto brinda un estudio que se puede usar como referencia para educar

a los futuros maestros, esto dentro de la lógica que entiende que los profesores sean formados por otros profesores (Valbuena, 2007).

Con respecto al aporte local y nacional que esta investigación pueda hacer, se considera pertinente en el sentido en que es poco lo que a nivel de educación superior y nacional se ha avanzado dentro del programa de investigación sobre el conocimiento del profesor, por lo tanto, es un pequeño aporte que se hace. En palabras de Escolano, (2009) las investigaciones sobre el conocimiento profesional docente son recientes, puesto que los investigadores se han centrado en las políticas de educación a nivel estatal con respecto a la calidad y la cobertura o “en el análisis de los discursos teóricos y políticos acerca de la instrucción, así como de los procesos de implantación de ésta en las sociedades” (p. 36).

Ahora, con relación al interés de esta investigación con la noción de presente simple se señala que se ha escogido por ser una noción fundante en la escuela, en particular para la enseñanza del inglés. Lo que también se investigó con las dos profesoras con las que se realizó esta investigación. Ellas mencionaron que, aunque muchas nociones son importantes, ésta es la que normalmente se enseña en las primeras clases de los grados iniciales en el colegio o en las primeras clases de los cursos de inglés.

La noción de presente simple es también fundamental porque lleva al sujeto a reflexionar sobre su cotidianidad, sobre aquello que hace diariamente, porque a medida que se enseña esta noción, se piensa sobre las acciones que se realizan y su frecuencia.

A partir de lo anterior, tanto en el apartado del problema como en el de la justificación, se reitera que la preocupación de esta investigación es identificar y caracterizar la naturaleza del profesorado de inglés asociado a la noción de presente simple. Por lo cual, surge la pregunta investigativa y los objetivos.

Formulación de pregunta

¿Cuál es el conocimiento profesional docente específico construido por el profesor de inglés, asociado a la noción de presente simple?

Objetivos

Objetivo general

Comprender e interpretar el conocimiento profesional docente del profesor de inglés asociado a la noción de presente simple.

Objetivos específicos

- Identificar y caracterizar los saberes académicos del profesor de inglés asociados a la noción de presente simple.
- Identificar y caracterizar los saberes basados en la experiencia del profesor de inglés asociados a la noción de presente simple.
- Identificar y caracterizar las teorías implícitas del profesor de inglés asociadas a la noción de presente simple.
- Identificar y caracterizar los guiones y las rutinas del profesor de inglés asociados a la noción de presente simple.
- Caracterizar y comprender la integración de los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional docente, en el caso de dos profesores de inglés, relacionados con la construcción del sentido escolar de la noción de presente simple.

Marco teórico

Fundamentos epistemológicos

Paso del conductismo al cognitivismo. Para comprender la realidad del conocimiento profesional docente, el grupo INVAUCOL ha encontrado un argumento en el desarrollo de la historia, el cual se refiere al hecho de reconocer el cambio que hubo del conductismo al cognitivismo. Para desarrollar esta idea se usará como guía un apartado del texto *Teorías cognitivas del aprendizaje* escrito por Juan Ignacio Pozo, en 1996. Este autor menciona cómo la historia de la psicología se ha partido en dos y cómo cada postura refleja una condición paradigmática (p. 18).

En consecuencia, se entiende que hasta 1950 el eje central de la psicología era el conductismo con su paradigma objetivista, el cual está basado en los estudios del aprendizaje a través del condicionamiento, pero las nuevas tecnologías cibernéticas hacen que este paradigma entre en crisis y surja el cognitivismo, el cual examina los procesos mentales de las personas, que el conductismo ignoraba. De esta manera, parece que el paradigma del cognitivismo se centra en el procesamiento de la información (Pozo, 1994).

Sin embargo, a pesar de dar ese paso que permite comprender que el conocimiento y la información no están fuera de la persona sino dentro de ella, en los procesos mentales, el autor menciona que, especialmente, en el campo del aprendizaje parece que todavía se viviera y/o se creyera en el conductismo (Pozo, 1994). Quizá esta realidad ocurre porque aún no se ha profundizado en el paradigma del procesamiento de la información, tal vez porque es difícil modificar toda la literatura y las prácticas que se han construido en torno al conductismo.

Esta problemática es una realidad que permite argumentar en esta línea del conocimiento profesional docente, pues se reconoce que el conocimiento de las personas, específicamente de los docentes, no se encuentra fuera de ellos, sino dentro, en los procesos

mentales que cada uno procesa. Se puede inferir, entonces, que el conocimiento de las personas no se encuentra en los factores externos, ni es algo que se les transmite; por el contrario, es una construcción de cada sujeto, que no se encuentra en los libros de texto, sino en su experiencia y en la edificación de sus saberes.

Antecedentes históricos

Origen del programa de investigación. Este programa investigativo surge en 1975, con la conferencia internacional sobre estudios de la enseñanza organizada por el *National Institute of Education* en Washington, teniendo como coordinador a Lee Shulman en el panel seis con la conferencia *Teaching as Clinical Information Processing*. Esta conferencia trató sobre los procesos mentales de los profesores, sobre la comprensión y la profundización de sus mentes y cómo, a partir de estas, ellos toman decisiones que se manifiestan en lo que ocurre dentro del aula. De este modo, los investigadores se centraron en indagar sobre los antecedentes y las consecuencias de los pensamientos de los profesores, los cuales se reflejan en sus actividades y en las decisiones que toman con respecto a los estudiantes (Gage, 1975).

De otro lado, a partir del contenido de esta conferencia, se expresa la vida mental como un tema determinante en el comportamiento de los profesores. Lo que se demuestra en las hipótesis que los profesores realizan con respecto a la clase o a los estudiantes y los nuevos comportamientos que los profesores presentan, lo que, a su vez, refleja la base de la mejoría de la enseñanza. Además, con esta conferencia se buscó mejorar la comprensión con respecto a las diferentes maneras y causas por las que los profesores reaccionan a partir de las exigencias de la clase.

Para profundizar en el estudio de la mente de los profesores, este grupo de investigadores propuso seis enfoques. El primero permite centrarse en la manera como los profesores hacen diagnósticos, juicios y decisiones con respecto a la instrucción; el segundo tiene que ver con

los juicios y las decisiones que surgen a partir de las características de los estudiantes. El tercero se relaciona con las maneras en que los profesores realizan juicios con respecto a cómo, qué y cuándo enseñar; el cuarto se aproxima a las formas en las que el profesor piensa sobre sí mismo y su enseñanza, siendo esta la base de su autoevaluación. El último enfoque tiene que ver con los cambios que ocurren en la organización escolar.

Esta conferencia se convierte, entonces, en la apertura del programa de investigación del conocimiento del profesor, de lo que él piensa. Por tanto, da origen a investigaciones que permiten profundizar en este tema, en la posibilidad de reconocer que el profesor es el único, con sus creencias, expectativas, actitudes, juicios, propósitos y decisiones, que establece relaciones entre las particularidades de los estudiantes, las generalidades de las clases, la literatura, las dificultades que los estudiantes tienen y sus soluciones.

Creación del instituto para la investigación en la enseñanza (*Institute for Research on Teaching*). Este instituto fue fundado en la Universidad del estado de Michigan en 1976 por el Instituto Nacional de Educación (*National Institute of Education*). Esta organización guía la mayoría de los proyectos que tienen que ver con el mejoramiento de la enseñanza en las clases, la educación de los profesores, el manejo de las estrategias en el aula y la socialización de los estudiantes (Vinsonhaler, Wagner, Elstein, y Lee, 1977). Adicionalmente, este instituto se centra en áreas específicas como la lectura, la escritura, las matemáticas y las ciencias, además está en la búsqueda de comprender los factores externos al salón de clases que afectan la toma de decisiones de los profesores.

Antecedentes investigativos en la línea

Investigaciones sobre el conocimiento del profesor. En este apartado se menciona una investigación que se ha cuestionado sobre el conocimiento del profesor y que resume varias investigaciones sobre este tema. Es el texto *Procesos de pensamiento de los docentes* (Clark y

Peterson, 1989). En este escrito se afirma que los docentes poseen tres procesos de pensamientos: la planificación, sus pensamientos y decisiones, así como sus teorías y creencias. Además, se reconoce que el maestro es constructor de sentidos, al mencionar que “sin duda, los docentes también pueden desarrollar teorías y creencias como resultado de su reflexión durante la interacción en el aula y de su planificación previa y posterior a ella” (Clark y Peterson, 1989, p. 450).

De otro lado, una característica que se encuentra en estas investigaciones es la idea de que aquello que es observable en el maestro influye en el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo lo que diferencia estas investigaciones de las demás, dentro de este programa de investigación, es que cree que la relación entre enseñante y aprendizaje es recíproca y no lineal, como lo afirman los demás. El capítulo inicia comentando cómo la investigación sobre los procesos de pensamiento de los profesores se ha convertido en algo muy importante y cómo el docente se debe ver como un profesional.

Este concepto está enmarcado dentro de la escuela de la eficacia, puesto que lo que los maestros hacen es la consecuencia de lo que piensan y así mismo se refleja en lo que aprenden los estudiantes. En otras palabras, el pensamiento no observable de los maestros se refleja en sus actos observables y este, a su vez, en la conducta de los estudiantes y, en consecuencia, en el rendimiento de los estudiantes.

Hasta ahora, en algunos de los desarrollos de los integrantes del grupo INVAUCOL (tesis de grado, fundamentalente) se está de acuerdo con la profesionalización del maestro -a partir del reconocimiento de un conocimiento que le es propio- y con el objeto de estudio de sus pensamientos y/ o conocimientos; sin embargo, cuestiona parcialmente el hecho en relación a que los pensamientos del docente y sus actos estén directamente relacionados con las conductas y calificaciones de los estudiantes, puesto que si se cree que cada persona construye su

conocimiento, entonces cada uno posee la libertad de decidir y reflexionar sobre su propio conocimiento.

Al continuar con este texto, los autores mencionan que los métodos que se han usado en las distintas investigaciones son el pensamiento en voz alta, la estimulación del recuerdo, la captación de política, el diario y la técnica de la matriz de repertorio. Además, del uso de técnicas muy comunes como la entrevista, la observación de campo y el relato descriptivo de la tarea, el contexto y la conducta visible de quienes participan en el estudio.

Con la técnica del pensamiento en voz alta se busca que los profesores graben su voz mientras planifican las actividades para que después los investigadores analicen el audio. Con respecto a la técnica de estimulación del recuerdo, lo que se hace es grabar al enseñante en sus clases y, posterior a ella, se escucha la grabación en la que se le pide al profesor que recuerde aquello que pensaba en determinadas etapas de la grabación.

Con relación a la captación de política, se les pide a los maestros que evalúen unos casos hipotéticos. Del mismo modo, el diario se usa para que los maestros plasmen su proceso de planificación de la enseñanza y los investigadores intenten encontrar modelos de planificación. Por último, la técnica de la matriz de repertorio se usa para acercarse a las teorías implícitas de los profesores, la cual consiste en que los maestros observan unas tarjetas con el fin de relacionarlas y expresar constructos.

La duda que generan estas técnicas es que no está claro cómo los investigadores analizan lo que los profesores piensan o dicen, o con qué categorías, aunque se infiere que son las que más adelante se especificarán en los tres procesos de pensamiento del profesor.

Las investigaciones sobre el primer proceso de pensamiento citado, la planificación, parece que se han centrado en los tipos y las funciones de la planificación del docente, los modelos que se han usado para describir el proceso de planificación y la relación entre la planificación

del maestro y sus acciones posteriores en el aula. En este apartado, lo que se verifica es que los investigadores han construido modelos de planificación, en los que tratan de agrupar a los maestros, principalmente de primaria. Una de las investigaciones es aquella realizada por Morine-Dersheimer y Vallance en 1976, en la que se analizaron los planes escritos para una lección indicada por el experimentador, con maestros de segundo y quinto, en la asignatura de lectura y matemáticas.

En este estudio se encuentran dos resultados, el primero muestra que los planes eran esbozados en la mayoría de los casos de forma específica; y el segundo resultado es que se evidenció poca atención a los objetivos conductuales, al diagnóstico de las necesidades de los alumnos, a la evaluación y a los cursos de acción alternativos. Después de nombrar varios modelos se afirma que:

La investigación ha revelado que durante el año escolar los docentes realizan no menos de ocho tipos diferentes de planificación. Durante el proceso de planificación, el plan de estudios oficial sufre una transformación a causa de los añadidos y supresiones, los cambios en el análisis y en el orden de los temas, las interpretaciones y los errores. (Clark y Peterson, 1989, p. 474)

En esta cita se identifican dos ideas. De un lado, se nota cómo los investigadores han tratado de realizar modelos u organizar a los profesores bajo diferentes variables. Por otro lado, se contradice con la cita anterior, puesto que, aunque se afirma que el profesor construye teorías, ahora se menciona que transforma o modifica aquellas que ya existen.

Acerca del segundo proceso de pensamiento de los docentes, se mencionan ahora sus pensamientos y decisiones durante la interacción en el aula. Del mismo modo, Clark y Peterson dan cuenta sobre cómo los investigadores han realizado modelos para tratar de categorizar el pensamiento de los docentes. No obstante, los investigadores han comprendido que el pensamiento se refleja en las decisiones de los profesores, por tanto, realizaron modelos en los

que tratan de categorizar las decisiones instruccionales, en cuanto a frecuencia y velocidad, entre otros.

Además, se señala que debido a que los investigadores comprobaron la dificultad para examinar la información inconsciente, entonces optaron por definir las decisiones interactivas como una elección consciente. A partir de esto, se cuestiona un poco sobre la naturaleza de los criterios o sobre qué tan apropiado es hacer una afirmación de este tipo. Sin embargo, para ilustrar estas investigaciones se relata un ejemplo. Es el modelo de Peterson y Clark (1978), el cual consiste en mostrar que los docentes tienen cuatro vías de acción: en la primera el docente juzga que la conducta de los alumnos se encuentra dentro de lo tolerable; en la segunda se juzga que la conducta no está dentro de lo tolerable, pero no hay estrategias en el repertorio del maestro.

En la tercera se juzga que la conducta no está dentro de lo tolerable, aunque se tienen alternativas, pero el maestro decide no hacer nada para que la situación se convierta en tolerable; por último, en la cuarta se juzga que la conducta no está dentro de lo tolerable, se cuenta con alternativas y el docente decide actuar de manera distinta para que la conducta sea tolerable. De este modo concreto, se puede observar cómo las investigaciones encuentran que la riqueza de un profesor se basa en las decisiones instruccionales más que en los saberes que enseña.

Finalmente, se menciona el tercer proceso de pensamiento el cual se refleja en las teorías y creencias del profesor. Se mencionan investigaciones que se centran en la manera como influye el conocimiento del profesor, en aspectos instruccionales, con respecto al rendimiento de los estudiantes. Por ejemplo, el estudio de Cooper y Baron (1977), que se realizó con 8 maestros de primaria; en el que se eligieron nueve estudiantes cuyas expectativas por parte de los maestros estaban repartidas entre altas, medianas y bajas. Se les pidió a los maestros que

asignaran la responsabilidad con base en el rendimiento de cada uno de los alumnos, al considerar factores ambientales y personales.

El resultado muestra que la responsabilidad percibida por el éxito no precedía al elogio del maestro y que la responsabilidad percibida por el fracaso no precedía a su crítica, entre otros resultados parecidos. De esto modo, se nota cómo el conocimiento del profesor cambia en relación con el tipo de interacciones que posee y en función del rendimiento de los estudiantes. Por otro lado, en esta recopilación de investigaciones se mencionan unos conocimientos que, de acuerdo con cada investigador, son nombrados de manera distinta: áreas de contenido del conocimiento práctico del docente, orientaciones de conocimiento práctico, formas estructurales de conocimiento práctico, principios generales de prácticas y principios pedagógicos generales, entre otros.

Una de las investigaciones que se cita es la de Munby (1983), quien usó la técnica de la matriz de repertorio con 14 docentes de secundaria y en la que encontró tres resultados. El primero permitió identificar amplias diferencias individuales en las definiciones del rol de los docentes, relacionadas con variaciones en el cumplimiento del plan de estudios. El segundo consiste en que el número de constructos necesarios para describir la teoría implícita de un docente variaba entre tres y seis. Por último, se establecieron cinco constructos muy comunes en las teorías implícitas de los docentes: aprendizaje de los alumnos y metas evolutivas, participación de los alumnos, control y autoridad del docente, necesidades y limitaciones de los alumnos y motivación.

A partir de esta investigación, se puede notar cómo las creencias y las teorías de los profesores se relacionan directamente con aspectos instruccionales de la clase, tales como el control, la motivación, la participación de los alumnos y también con algunas diferencias en el cumplimiento del plan de estudios. Al reconocer estos conocimientos o creencias en los

profesores que antes no se reconocían, estas investigaciones se consideran valiosas. Sin embargo, aún prevalece un aspecto incoherente o poco claro, y es el hecho de encontrar al inicio del capítulo y durante éste, como se expresa en una de las citas anteriores, la creencia del profesor como constructor de sus teorías, y aunque parece que posee creencias con respecto a lo instruccional de las clases, en cuanto al conocimiento disciplinar no se concibe otro que no sea el de las disciplinas, es decir, que en este campo no habría un conocimiento propio de los docentes.

Para cerrar este apartado, parece necesario responder una pregunta, que es la misma que atañe a la actual investigación: ¿cómo se conciben los pensamientos del profesor en la planeación, en las interacciones en el aula y en sus teorías? y a su vez, ¿cuál es la relación entre estas tres categorías? parece que en medio de estas categorías se encuentra la búsqueda de la homogenización y la eficacia, es decir, que los maestros se configuran dentro de ciertos modelos y que su idoneidad se demuestra en el rendimiento de los estudiantes.

Sin embargo, lo que sí parece claro o notorio es la ambigüedad o la diversidad de resultados, lo que permite pensar en dos asuntos. Primero, que este programa de investigación sobre el conocimiento del profesor aún posee varios vacíos o imprecisiones que se deben solucionar, idea con la que están de acuerdo Clark y Peterson y, por otro lado, parece que muestra indicios de uno de los rasgos invariables del conocimiento de todos los maestros: su particularidad. En todo caso, de lo que se trató en estos tres tipos de investigación fue sobre el pensamiento, como las operaciones formales, y no del contenido de dicho pensamiento (Perafán, 2014).

Conocimiento de contenido. En este apartado se señalan algunas investigaciones que se han interesado por el conocimiento del profesor y que han encontrado que el centro de este es el conocimiento de contenido, es decir, el disciplinar. En un principio, se comenta el texto *Las investigaciones sobre el conocimiento del contenido de los profesores de ciencias* (Mellado,

1994). Este autor menciona varias investigaciones que han verificado cómo los docentes a quienes les falta conocimiento sobre la materia (en el área de ciencias) que enseñan, no permiten un aprendizaje eficaz en los estudiantes o no pueden realizar modificaciones didácticas.

También se demostró que los profesores con poco conocimiento de la disciplina, evitan enseñarla, pues se sienten inseguros con lo que enseñan y esto puede generar actitudes negativas en los estudiantes. Además, Mellado (1994) encuentra varios estudios en los que parece que las formas, las instrucciones y los modos de enseñanza se relacionan con la disciplina que enseñan los maestros. Otro hallazgo se relaciona con que el conocimiento de la materia repercute en la forma en que los docentes ayudan a los estudiantes a corregir los errores conceptuales. Igualmente, Mellado encuentra que según la experiencia y la profundidad de conocimiento en la materia, los docentes pueden rechazar o aceptar la consulta de un texto escolar.

De este modo se puede observar, según los hallazgos de Mellado, que las investigaciones en torno al conocimiento del profesor se han centrado en el conocimiento de la materia, a ese conocimiento que construyen los especialistas en cada área y sobre el que el maestro se tiene que instruir; además, el que parece ser el centro de su formación y de su razón de enseñanza.

Asimismo, al afirmar que, a mayor conocimiento del contenido por parte de los maestros, mayor aprendizaje en los estudiantes, parece que se está mirando al profesor solo por su conocimiento disciplinar, es decir, parece que un profesor solo es buen profesor si posee el conocimiento de la materia, descuidando los otros saberes, como los saberes escolares, de los estudiantes, del contexto, que también influyen en la enseñanza.

De esta forma, también se está anulando el carácter creador y constructor de conocimiento que poseen las personas y, en este caso específico, de los profesores, puesto que se les está

exigiendo y midiendo desde un conocimiento disciplinar que no ha sido construido por él, sino por las disciplinas, como si él, por ser sujeto, no tuviera la capacidad de construir algún saber. A pesar de lo anterior, no se está negando lo valioso de los conocimientos disciplinares, sino que se cree que el profesor construye su conocimiento profesional y no el que las disciplinas parece, le han heredado, sino que el maestro configura unas disciplinas escolares (Perafán, 2015).

A continuación, se señala el texto de Carlsen (1987) *Why do you ask? The effects of science teacher subject-matter knowledge on teacher questioning and classroom discourse*. En este estudio el autor se centra en la relación entre el conocimiento de la materia, que poseen los profesores nuevos, y su discurso. Los resultados muestran que, a mayor conocimiento de la materia, menor cantidad de preguntas se hacen a los estudiantes, a diferencia de los profesores que tienen poco conocimiento, quienes hacen muchas preguntas a los estudiantes, a pesar del poco nivel cognitivo.

Adicionalmente, se señala el texto de Maher Hashweh (1987), *Effects of subject matter knowledge in the teaching of biology and physics*. La investigación inicia con la pregunta ¿cómo el conocimiento de la materia de los profesores afecta la enseñanza? la respuesta encuentra que el conocimiento previo y el enfoque de los maestros influye en el momento de la planeación de las clases, cuando los contenidos que se encuentran en los libros de texto son transformados, que y en consecuencia es enseñado a los estudiantes. Además, encuentra que los docentes con mayor experiencia poseen un mayor conocimiento disciplinar y lo relacionan con otras disciplinas o con el tema de otras disciplinas. Finalmente, encuentra que los aportes de los maestros con experiencia contribuyen a la transformación del currículo.

Este texto, por su parte, parece que llega a comprender que el profesor posee un conocimiento distinto al de las disciplinas. Esta afirmación se basa en que Hashweh (1987)

establece que los docentes a partir de sus conocimientos previos no se quedan con lo que encuentran en los textos, sino que lo transforman. Además, demuestra que los aportes de los maestros contribuyen a la renovación del currículo. Sin embargo, esta idea no logra ser muy clara porque se continúa afirmando que el conocimiento de los docentes es de naturaleza disciplinar y no logra hacer la separación entre las disciplinas pensada por los expertos y las disciplinas escolares pensadas por los maestros.

Antecedentes desde Shulman: conocimiento pedagógico de contenido

Lee Shulman es un investigador que ha estudiado varios campos como la filosofía, la psicología y la educación. Se ha dedicado a profundizar sobre el conocimiento del profesor, su pensamiento, su toma de decisiones y las condiciones para su aprendizaje (Shulman, 2018). A continuación, se comentarán varios de sus estudios.

Inicialmente se señala el texto *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma* (2005). En este escrito, Shulman se cuestiona sobre las fuentes del conocimiento base para la docencia, por los procesos de razonamiento, los didácticos y las implicaciones que tienen en la formación del profesorado. Este autor encuentra que los juicios y/o las fuentes sobre lo que los docentes deben saber se enmarcan en tres grupos: los saberes disciplinares sobre los que han sido formados, los saberes pedagógicos que los maestros conocen con respecto a la enseñanza y los saberes de las políticas educativas (pp. 6-7).

De este modo, Shulman enumera los conocimientos del profesor de la siguiente manera: conocimiento del contenido; conocimiento pedagógico general; conocimiento del currículo; conocimiento pedagógico del contenido; conocimiento de los alumnos y de sus características; conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos. Entre estos, resalta el conocimiento pedagógico del contenido, que en palabras de Shulman es:

...esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; ... es la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo. (p. 11)

En síntesis, se puede comprender que el conocimiento del profesor es una mezcla entre el conocimiento pedagógico, generado por expertos en este campo, y el conocimiento disciplinar, generado por expertos de las disciplinas. En este punto surge una de las preguntas que deja inquieto al grupo INVAUCOL: ¿es decir, que el profesor posee un conocimiento que no ha construido él, sino los expertos en pedagogía y los expertos en las disciplinas?, la respuesta a este interrogante, es que esto no es posible cuando históricamente se ha pasado del conductismo al cognitivismo.

Por consiguiente, parece que el conocimiento del profesor no consiste en la recepción de conocimiento pedagógico y disciplinar, a menos que se esté mirando desde una postura conductista. Por su parte, algunos de los investigadores del grupo INVAUCOL, desde una postura cognitivista, creen en los procesos mentales y razonamientos que cada profesor puede realizar y, por tanto, éste se convierte en constructor de su propio conocimiento. Lo anterior no niega la realidad en relación a los conocimientos que circulan en el campo pedagógico o disciplinar y que se encuentran o dialogan con el conocimiento que los profesores poseen.

Por otra parte, Shulman encuentra que hay cuatro fuentes del conocimiento base para la enseñanza: 1) la formación académica en la disciplina que se va a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado; 3) la investigación sobre la escolarización, las organizaciones sociales, el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma (p. 11). De este modo, parece que Shulman reconoce que la fuente

del conocimiento del profesor no solo radica en los factores externos como lo que se enseña en la academia, sino en el mismo maestro cuando reconoce que construye sabiduría en su práctica.

A continuación, se revisa el texto *Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza* (Grossman, Wilson y Shulman, 2005). En este escrito se puede apreciar cómo el conocimiento de la materia es crucial en los profesores, sin embargo, a partir de cinco razones, propone deshacer esa tesis para proponer que hay cuatro dimensiones en el conocimiento de la materia: conocimiento del contenido, conocimiento sustantivo, conocimiento sintáctico y creencias acerca de la materia (p. 1).

En un comienzo, menciona que no es posible que todos los maestros se formen en los mismos saberes de las distintas materias puesto que se forman en distintas universidades, lo que se convierte en un problema porque no hay homogeneidad en la enseñanza. A esto se le puede añadir el tema de la calidad, puesto que el hecho con respecto a que los maestros sean licenciados no significa que los estudiantes tengan un conocimiento profundo de lo que aprenden. La tercera razón para desmentir que el conocimiento de la materia es importante para enseñarlo, es que lo que los profesores aprenden en las universidades no es lo mismo que enseñan en las aulas de clase. La siguiente razón que presentan estos autores es que "...puede haber diferencias fundamentales entre el conocimiento de la materia necesario para la enseñanza y el conocimiento de la materia *per se*" (p. 4). Es decir, parece que algunos creen que para ser maestros les basta con poseer el conocimiento científico, otros creen que además del conocimiento científico es necesario el conocimiento para poder enseñar y/o para que la instrucción sea efectiva. La última razón parece que hace referencia a que los maestros se forman a partir de las prácticas de los maestros que los formaron.

Hasta este punto se puede observar cómo el conocimiento de la materia es un tema central en el debate sobre el conocimiento del profesor. En otras palabras, se intenta cuestionar sobre

la realidad de este conocimiento, pero la respuesta a esta pregunta está en las disciplinas; por lo anterior, es necesario comprender si el conocimiento del profesor es el mismo que se construye en las disciplinas, dado que, si es así, entonces el profesor no posee un saber auténtico por su propia cuenta.

Además, Grossman, Wilson y Shulman, realizan una reseña sobre las investigaciones que se han hecho sobre el conocimiento del profesor. El primer grupo de indagaciones intenta encontrar relaciones entre lo que los profesores saben y el logro de los estudiantes. Otros investigadores se han preocupado por la naturaleza del conocimiento de los profesores e indican que no se trata de un conocimiento de la materia, sino de un conocimiento de la materia para la enseñanza. El último grupo de investigaciones hace la separación entre profesores expertos y novicios, de tal forma que establecen que los profesores expertos poseen un conocimiento más profundo de la materia, del currículo y de los estudiantes, a diferencia de los novicios (p. 8).

En este punto, se hace una pausa en el resumen del texto para mencionar por qué el grupo INVAUCOL no se ha unido a los postulados de los tres grupos de investigaciones que se han mencionado anteriormente. En principio, existe una diferencia en cuanto a creer que el conocimiento de los profesores es el mismo que el de los estudiantes, por tanto, no es posible compararlos. Con respecto al segundo y tercer grupo de investigadores, es verdad que se han inquietado por la naturaleza del conocimiento de los profesores, sin embargo, han encontrado su fuente en las disciplinas, más no en los docentes y, como se ha mencionado anteriormente, a partir del paso del conductismo al cognitivismo, cada persona construye su conocimiento.

Al continuar con este texto, los autores proponen unas categorías que pretenden responder a la pregunta sobre lo que debería saber un profesor, debido a que, como se mencionó anteriormente, hay varias razones por las que los profesores no están bien formados en la

materia y, por tanto, no hay que asignar esta tarea a las instituciones que enseñan las disciplinas, sino a los mismos docentes expertos, quienes deberían enseñar a los nuevos. Parece que se tiene claro qué temáticas deben conocer sobre la materia, pero parece que es mucho más de lo que hasta ahora se conocía como materia.

En consecuencia, las categorías que proponen son: conocimiento de contenido, conocimiento sustantivo, conocimiento sintáctico y creencias acerca de la materia. El conocimiento de contenido para la enseñanza hace referencia al conocimiento disciplinar que los docentes deben saber para poder enseñar. Con respecto a las categorías de los contenidos sustantivo y sintáctico:

Las estructuras sustantivas son los paradigmas o marcos en una disciplina que guían el foco de indagación, dictando, en muchas formas, las cuestiones que los investigadores preguntan y las direcciones que proponen. Las estructuras sintácticas de una disciplina, por otra parte, constan de los instrumentos de indagación en una disciplina, los cánones de evidencia y las pruebas a través de las cuales el nuevo conocimiento es admitido en un campo y las demandas del conocimiento actual son consideradas menos justificadas. Schwab (como se citó en Grossman, Wilson, & Shulman, 2005, p. 14)

Parece que a partir del conocimiento sustantivo y sintáctico que se tenga de la materia, surgen implicaciones en los docentes, en su concepción sobre currículo, al momento de enseñar, , de tal forma que las clases de los profesores expertos son más variadas y profundas por poseer más de estos conocimientos. Hasta ahora solo se han mencionado conocimientos de la materia con respecto a la enseñanza, a continuación, se menciona la categoría de las creencias sobre la materia de los profesores y cómo esto influye en la enseñanza.

Inicialmente, se señala que las creencias de los profesores frente a la materia tienden a ser subjetivas y no objetivas. De este modo, se encuentran las creencias que tienen que ver con el contenido respecto a lo que enseñan y las orientaciones o tendencias hacia la materia o los

contenidos de esta. Por ejemplo, dos profesoras de literatura pueden tener creencias distintas en torno a esta, una puede decir que la literatura refleja la realidad y la otra que la exagera; además, una puede pensar que una técnica de análisis de las obras es mejor que otra.

Para cerrar la breve reseña de estos autores se menciona la siguiente cita, con la que concluyen: “las creencias de los futuros profesores acerca de la materia son tan poderosas e influyentes como sus creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 20). Esta idea permite dar inicio uno de los argumentos de trabajo del grupo INVAUCOL, puesto que se reconoce la importancia de las creencias de los profesores y cómo estas influyen de manera determinante en sus clases y sus convicciones a la hora de la enseñanza, sin embargo, parece que estas no son valoradas como conocimiento propio de los docentes, sino como algo subjetivo o accesorio al conocimiento de la materia. Además, este escrito, aunque intenta mostrar el interés del conocimiento del profesor y pretende establecer su naturaleza, parece que no logra despegarse de las disciplinas o de las materias, por tanto, deja un vacío que en el grupo INVAUCOL se intenta llenar.

Ahora se comenta el texto de Shulman *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea* (1989). Para este autor, los términos paradigma y programa de investigación se usan indistintamente y significan enfoques o maneras de pensar la enseñanza. La tesis de este capítulo es que “todos los programas de investigación surgen de una determinada perspectiva, una predisposición desde la convención o la disciplina, que necesariamente ilumina una parte del campo de la enseñanza, al mismo tiempo que ignora el resto” (p. 10).

Lo anterior se convierte en una realidad peligrosa para el campo educativo, puesto que se sitúa en una posición única. Además, Shulman sostiene que existe la tendencia hacia programas complejos o mezclas que influyen en la práctica de la enseñanza. Esto genera que se desarrollen

más investigaciones y, a su vez, considera que se puede convertir en un caos para el docente si este no está informado de los tipos de conocimientos producidos por los distintos enfoques. Por tanto, lo que propone este capítulo es que "... examinará varias maneras alternativas de pensar acerca de grandes estrategias de investigación sobre la enseñanza para programas de investigación correctamente contruidos, antes que investigaciones individuales" (p. 10).

En consecuencia, en el capítulo se hace una revisión de los distintos programas de investigación existentes y se sugieren algunas recomendaciones y pronósticos para los futuros programas.

En el apartado del mapa sinóptico de la investigación sobre la enseñanza, el autor intenta realizar una propuesta que tenga en cuenta las limitaciones de los otros programas, es decir, una indagación paradigmática múltiple que parte de la comprensión y la postura de que hay realidades múltiples con sus propias teorías y conceptos, oponiéndose a quienes creen que la realidad es una sola y, por tanto, realizan propuestas para generalizar. Su hipótesis es que cada una de las vidas se debe estudiar en sus propios términos y así mismo las teorías o propuestas que surjan serán particulares (p.17). Sin embargo, desde esta postura surge la inquietud de entender cómo una persona con sus particularidades puede llegar a entender las de otra persona.

Esta propuesta trata de representar la diversidad de temas, programas y hallazgos en el campo de la investigación de la enseñanza y esta es concebida como "una actividad que implica el tratado conjunto de profesores y estudiantes. El trabajo implica el ejercicio tanto del pensamiento como de la acción por parte de todos los participantes. Además, los enseñantes aprenden y los alumnos enseñan" (p. 18). Shulman menciona que:

Los determinantes potenciales de la enseñanza y el aprendizaje en el aula son tres atributos significativos de los actores: capacidades, acciones y pensamientos. Las capacidades son las características relativamente estables y duraderas de aptitud, propensión, conocimiento o

carácter propios de los actores, y sin embargo susceptibles de modificación a través del aprendizaje o del desarrollo. Las acciones comprenden las actividades, el rendimiento o la conducta de los actores, los actos de habla o los actos físicos observables de los profesores y de los estudiantes. Los pensamientos son las cogniciones, las metacogniciones, las emociones y los propósitos: los estados mentales y emocionales tácitos que preceden, acompañan y siguen las acciones observables, oscureciendo con frecuencia cambios en las capacidades más duraderas. Tanto los pensamientos como la conducta pueden convertirse en capacidades (bajo la forma, por ejemplo, de conocimiento y hábitos o habilidades). (p.17)

Sobre estos programas que se mencionan en el texto de Shulman, nos interesa señalar dos en particular: el proceso del aula y la investigación de la ciencia cognitiva. Parece que estos dos programas se parecen, puesto que se preocupan por dar cuenta de aspectos muy concretos que ocurren en el aula como los gestos y las interacciones de los estudiantes y los profesores. Además, consideran que los estudiantes tienen una organización cognitiva que les es propia, es decir, que las experiencias y los conocimientos previos enmarcan a los nuevos. Una de las dificultades que presentaron estos programas consistió en que realizaban observaciones muy meticulosas, hasta el punto de que no quedaba muy claro qué se enseñaba.

Además, otra de las críticas que se les hace a estos programas es que los comentarios en las observaciones hacia los estudiantes se centraban en aquella población especial. Por lo mencionado, el grupo INVAUCOL tampoco se enmarca en este programa, puesto que no intenta describir los gestos del enseñante y aprendiz, sino lo que el profesor piensa, sobre este tema parece que el siguiente programa de investigación da un paso. El nombre de este programa es la cognición del profesor y la toma de decisiones.

Este programa de investigación comprueba que las distintas investigaciones sobre el conocimiento del profesor han sido poco repetibles y debido a que el centro de muchas investigaciones era lo observable de los maestros y cómo esto influía en el adiestramiento de

los estudiantes. Por lo tanto, algunos investigadores insistieron en indagar otros aspectos menos observables de la enseñanza, esto es: sus procesos de pensamiento. Lo que se manifiesta en la siguiente cita:

En primer lugar, los profesores son profesionales racionales que, al igual que otros profesionales, como por ejemplo los médicos, emiten juicios y toman decisiones... el comportamiento de los profesores está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones (Shavelson, 1983, como se citó en Shulman, 1989, p. 33)

Por lo tanto, para tratar de comprender la actividad de los profesores se hace necesario investigar qué es lo que los mueve a actuar, esto es, sus pensamientos, antes, durante y después de la clase. En este programa de investigación se encuentran tres subgrupos que ya han sido señalados en este marco. El primero se centra en observar los procesos mentales durante la planificación del profesor. El segundo género se basa en la técnica de estimulación del recuerdo debido a que durante las clases no es posible la técnica del pensamiento en voz alta, por tanto, en este grupo se concentraron en buscar las razones de la actuación del maestro.

El tercer grupo utilizó métodos de la investigación sobre el pensamiento y la toma de decisiones para presentar modelos matemáticos de las cogniciones de los profesores acerca de los estudiantes. Hasta este punto, Shulman reseña que se han presentado dos problemas en este programa. El primero es la limitada gama de actividades docentes acerca de las cuales se investigaron los pensamientos del profesor y sobre la cantidad de decisiones que un docente toma en una hora, tema de escaso interés investigativo, lo que muestra una corta gama de procesos de pensamiento de los profesores. “El segundo problema es la creciente distancia entre el estudio de la cognición del profesor y las investigaciones cada vez más vigorosas de los procesos cognitivos de los estudiantes” (p. 35). De este modo, parece que se ha vuelto muy importante comprender e investigar que los estudiantes poseen un rol muy activo en la

construcción de su conocimiento, pero no se ha profundizado en los procesos de pensamiento de los maestros.

A partir de lo anterior, Shulman menciona la necesidad de un programa que falta y es, precisamente, el de indagar sobre el conocimiento del profesor. No obstante, Shulman agrega que para poder hablar del conocimiento hay que definirlo, por tanto, él propone tres tipos de conocimiento de contenido: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico y conocimiento curricular. El conocimiento de la materia es la comprensión del tema de un especialista en el campo. El conocimiento pedagógico se refiere a la comprensión sobre cómo determinados temas de las diferentes materias se aprenden o tienden a olvidarse.

El conocimiento curricular es la familiaridad con las formas de organizar el conocimiento para la enseñanza. Hasta este punto, llama la atención cómo este autor decide nombrar el conocimiento del profesor como el conocimiento de contenido. Es decir, él no lo define, sino que afirma que el conocimiento del profesor es el conocimiento de las disciplinas. Pero en medio de todo, Shulman señala muchas preguntas que aún faltan por responder como ¿cuáles son las fuentes de las explicaciones del profesor en determinadas situaciones docentes? y ¿de qué modo el carácter del conocimiento de la materia que poseen los docentes afecta la calidad cognitiva de su enseñanza?, entre otras.

Otra pregunta importante es aquella que intenta responder el profesor Andrés Perafán: ¿de qué modo las creencias epistemológicas generales en los docentes, sus concepciones genéricas acerca del conocimiento y su comprensión del conocimiento en su propia disciplina pueden vincularse con la manera en que se enseña la materia? Esta pregunta es la que guía la tesis doctoral de este profesor, quien se preocupa por las creencias epistemológicas y será mencionada más adelante. De este modo, queda claro cómo las investigaciones sobre el pensamiento del profesor aún necesitan ser profundizadas.

Por lo anterior, a partir de la revisión que se ha hecho, de las investigaciones y estudios señalados, que se consideran igualmente válidos, esta investigación se enmarca en este programa específico, que en palabras de Shulman es un programa que hace falta. Sin embargo, todavía se mencionan más investigaciones que también se encuentran dentro del mismo programa de investigación sobre el conocimiento del profesor.

Antecedentes de Porlán: conocimiento profesional mayoritario y conocimiento profesional deseable

En este apartado se citan algunos aportes de Rafael Porlán Ariza, investigador sobre el programa del pensamiento del profesor, quien pertenece al grupo de investigación Didáctica e investigación escolar de la Universidad de Sevilla en España. El texto que se menciona es *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos*, escrito con otros dos autores (Porlán, Rivero, y Martín del Pozo, 1997). En este texto se propone el conocimiento profesional como yuxtaposición de saberes epistemológicamente diferentes. Para llegar hasta esta afirmación, los investigadores se han preguntado sobre el conocimiento profesional docente ¿cómo es? ¿cómo se genera?, ¿cuál es su estructura? y ¿cuál es su dinámica?

Para responder las preguntas sobre cómo es el conocimiento profesional y cómo se genera, estos autores afirman que:

...el conocimiento profesional suele ser el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente asilados unos de otros en las memorias de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales. (p. 158, 1997)

Por consiguiente, a partir de la palabra yuxtaposición se entiende que los saberes de los profesores se encuentran juntos, uno al lado del otro; además, se entiende a partir de la cita que

estos saberes son de naturaleza distinta, idea que se desarrollará más adelante. Los autores añaden que estos cuatro saberes o componentes se pueden organizar en dos dimensiones que explican la dificultad de construir un saber, la epistemológica y la psicológica. La epistemológica se organiza en torno a la dicotomía racional-experiencial y la psicológica en torno a la dicotomía explícito- tácito.

Los cuatro componentes son: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y los guiones de acción y las teorías implícitas. Los saberes académicos se refieren al conjunto de concepciones disciplinares y metadisciplinares que tienen los profesores, ya sea en relación con saberes de contenido, de las ciencias de la educación o de los saberes epistemológicos. Estos saberes son explícitos, organizados y se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial. Con respecto a los saberes basados en la experiencia, estos son el conjunto de ideas conscientes, acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión.

Estos saberes se suelen manifestar como creencias explícitas, principios de actuación, metáforas e imágenes, entre otros. Además, son concepciones que habitualmente se comparten entre los compañeros de trabajo y que se reflejan con más claridad en los momentos de programación y en situaciones de diagnóstico de los problemas que se dan en el aula. Aparte de lo anterior, estos saberes no son organizados puesto que epistemológicamente pertenecen al ámbito del conocimiento cotidiano y, por lo tanto, este es adaptativo, sin método, basado en argumentos relativamente inconsistentes.

Por su parte, las rutinas y los guiones de acción “se refieren al conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso inmediato de los acontecimientos en el aula y la manera estándar de abordarlos” (p. 159). Por último, las teorías implícitas se refieren a un no-saber más que a un saber, puesto que son concepciones que solo pueden ponerse en evidencia con la ayuda de otras

personas debido a que no son teorizaciones conscientes sino “interpretaciones a posteriori acerca de qué teorías dan razones de lo que creemos y de lo que hacemos, aunque lo creamos y los hagamos sin saberlo” (p. 159). Lo mencionado anteriormente ha sido una recopilación de los investigadores a partir de varias indagaciones que ahora no se mencionan, pero que ellos presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1

Dimensiones y componentes del conocimiento profesional

	Nivel explícito	Nivel tácito
Nivel racional	Saber académico	Teorías implícitas
Nivel experiencial	Creencias y principios de actuación	Rutinas y guiones de acción

No obstante, Porlán, Rivero, y Martín del Pozo consideran que, hasta ahora, las investigaciones que se han realizado presentan limitaciones o un modelo del conocimiento profesional incompleto, porque presentan algunos obstáculos epistemológicos como cierta tendencia a la fragmentación y la disociación entre la teoría y la acción entre lo explícito y lo tácito, puesto que se actúa de acuerdo con rutinas no fundamentadas y poco reflexionadas. Otro obstáculo consiste en la tendencia a la simplificación y al reduccionismo, puesto que presenta un fragmentación del conocimiento disciplinar.

De otro lado, se encuentra una tendencia a la conservación-adaptativa y el rechazo a la evolución constructiva, lo que se refleja en concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje, al tener una actitud de conservar aquellos principios y rutinas de acción. Asimismo, se manifiesta la tendencia a la uniformidad y el rechazo a la diversidad, lo que se expresa en la fragmentación de saberes y que tiene como consecuencia que las creencias y rutinas relacionadas con la acción tienden a la uniformidad individual y colectiva.

Hasta ahora, parece que los investigadores muestran la realidad de los estudios en el programa de investigación sobre el conocimiento del profesor, sin embargo, no es el ideal puesto que:

El conocimiento profesional de hecho que hemos descrito no es el resultado de decisiones libres y conscientes de cada uno de los profesionales de la enseñanza, es la consecuencia del proceso de adaptación y socialización de los profesores a la cultura tradicional escolar, a la estructura del puesto de trabajo, al referente disciplinar del currículo, a los modelos de formación inicial y permanente y, en definitiva, a los estereotipos sociales dominantes sobre la educación y la escuela. (p. 160)

Hasta el momento, llama la atención la gran recopilación de investigaciones que han realizado estos autores para llegar a tantos supuestos, no obstante parece claro cómo estos investigadores también están en la línea de caracterizar el conocimiento del profesor en los factores externos a ellos, lo que se refleja en la cita anterior, es decir, parece que se le asigna poco valor a la cognición del profesor.

Al continuar con los postulados de estos autores, debido a las falencias de las investigaciones que se han hecho hasta ahora, ellos presentan una propuesta que nombran “un nuevo conocimiento profesional” lo que genera la inquietud sobre si están presentando un ideal del conocimiento profesional o si siguen en la línea del programa que trata de comprender la naturaleza de este. En cierto modo, usando sus palabras, parece que lo que ellos intentan es presentar un “conocimiento deseable”, es decir, el conocimiento que desean que tengan los profesores más no el que actualmente poseen.

Esta propuesta tiene como fundamentos el constructivismo, la complejidad y la teoría crítica, la ideal de un profesor investigador como principio organizador del desarrollo profesional. Las características que posee son: un conocimiento práctico, que no es ni académico ni empírico, sino que surge de la praxis; un conocimiento integrador y

profesionalizado, que no se organiza atendiendo a una lógica disciplinar ni a la acumulación de experiencias, sino que se organiza en torno a los problemas de la práctica profesional y, en torno a ellos, busca la integración constructiva de los cuatro tipos de saberes que ya se han mencionado.

Otra característica es que se trata de un conocimiento complejo, puesto que no es un conjunto de reglas, sino que reconoce la complejidad y la singularidad de los sistemas de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, es un conocimiento tentativo, evolutivo y procesual, puesto que parte de las concepciones y de las acciones de los sujetos, que a través de procesos de investigación de problemas, evoluciona y progresa. Además, estos investigadores presentan la hipótesis en relación a que una parte importante de las concepciones de las actuaciones de los profesores reflejan una determinada visión epistemológica y que esta visión juega un papel estructurador, bloqueando o integrando parcelas importantes de su conocimiento.

Para concluir este apartado, se valora y se toman como supuestos los componentes del conocimiento que estos autores han reconocido a partir de una revisión documental. No obstante, se consideran algunas dudas de esta investigación. Inicialmente, parece que en algún momento conciben que el conocimiento del profesor se encuentra en los factores externos a este, aunque en otros momentos lo reconocen, como ya se ha mencionado anteriormente; además, conciben el conocimiento del profesor como aquellos saberes que se yuxtaponen, esto es, uno al lado de los otros, como si en determinadas situaciones se activaran saberes específicos sin relacionarse con los otros. Por otro lado, es curioso que estos autores se salgan un poco del programa de investigación del conocimiento del profesor que intenta caracterizar este conocimiento, pues, ellos proponen uno nuevo.

Se presentan a continuación los aportes del profesor Andrés Perafán, quien, como ya se ha mencionado, ha dado origen al grupo de investigación INVAUCOL con el fin de aportar a este programa de investigación sobre el conocimiento del profesor.

Antecedentes desde Andrés Perafán: conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas y conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares

Andrés Perafán es Doctor en Educación y Docente Investigador asociado de la Universidad Pedagógica Nacional. Inicialmente, se menciona la idea que tiene sobre el conocimiento del profesor, según la cual éste es un “sistema de saberes integrados en el proceso de construcción de una categoría particular” (Perafán, 2015, p. 30). Este investigador retoma los aportes de Porlán, Rivero y Pozo con respecto a los componentes del conocimiento del profesor, sin embargo, no comparte la idea con respecto a que este conocimiento sea yuxtapuesto, sino integrado.

Perafán (2002) no concibe que los saberes del profesor sean yuxtapuestos, es decir, uno junto al otro sino que estos se relacionan; para él, el conocimiento del profesor es integrado y “presupone en ese sentido un nuevo co-nacimiento, con el cual el profesor de ciencias deviene en un sujeto conscientemente integrado” (Perafán, 2004, pp.56-57). Es decir, aunque el profesor posea cuatro componentes en su conocimiento, estos no viven aisladamente, sino que se integran y se relacionan. Además de Perafán, y fuera de este programa de investigación, existen personas que consideran necesaria la concepción y formación de personas a partir de una mirada integral.

Uno de estos investigadores es Martínez (2009), quien afirma que “el ser humano... no es un agregado de elementos yuxtapuestos; es un todo integrado que constituye un suprasistema dinámico, formado por muchos subsistemas perfectamente coordinado” (pp. 119-120). De esta

manera se puede entender cómo las personas no estamos compuestas de campos separados, sino que estos se relacionan entre sí, no solo en lo biológico, sino en lo cognitivo también (Martínez, 2009).

A partir de la idea del conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas, Perafán propone el siguiente esquema:

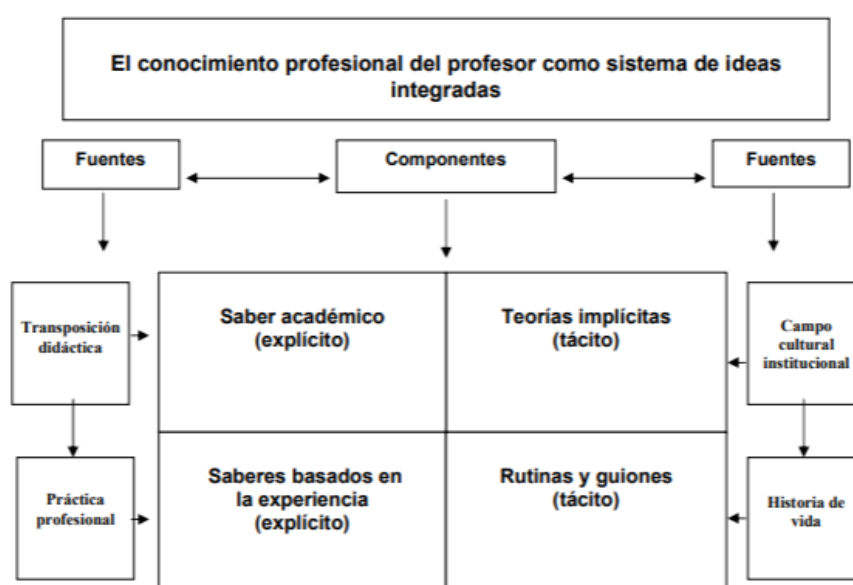


Figura 1: El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas. En este esquema se expresan tanto los componentes del conocimiento del profesor, como sus fuentes o estatutos epistemológicos fundantes. (Tomado de Perafán, 2004.)

A continuación se hace una breve descripción de este esquema para explicar cómo los componentes se relacionan con sus estatutos epistemológicos fundantes. Inicialmente se mencionan los saberes académicos, que son conscientes y racionales y que tienen su fuente en la transposición didáctica reconociendo que:

... el estatuto epistemológico reconocido históricamente como propio de las disciplinas, es diferente al saber académico del profesor, ya que este último responde a un complejo epistémico

que integra tanto la intencionalidad de la enseñanza como la lógica del co-nacimiento de la subjetividad y el conocimiento. (Perafán, 2015, p.27)

De este modo, lo que se quiere expresar es lo que se ha mencionado anteriormente en este capítulo, con respecto al conocimiento de contenido del profesor. En otras palabras, lo que se intenta decir es que el conocimiento del profesor no es el mismo de las disciplinas, ni el de los expertos en las distintas áreas, sino que cada maestro construye su conocimiento disciplinar-escolar.

Siguiendo con los saberes basados en la experiencia, estos son los que hacen alusión a los principios de actuación profesional que realiza el profesorado “como resultado de su reflexión sobre la acción y a los sentidos que la práctica profesional imprime a las categorías de enseñanza” (Perafán, 2015, p.27).

En este saber aparece la práctica profesional como su estatuto epistemológico fundante, en la que no se reconoce la reflexión en la acción, sino la práctica misma. Es decir, que se considera que la práctica misma del docente es una fuente en sí misma para la construcción del conocimiento. Con respecto a los guiones y las rutinas, estos “son esquemas de actuación implícitos que tienen como función construir, predecir y controlar ámbitos de actuación cotidiana y experiencial” (Perafán, 2015, p.27). Tienen como principio fundante la historia de vida del maestro, con una participación activa de la dimensión inconsciente.

Es decir, que este saber se refiere a ciertas rutinas que los profesores poseen y que normalmente los profesores no son conscientes de estas.

Con respecto a las teorías implícitas, “son estructuras elaboradas de conocimiento que permanecen ocultas a la consciencia del profesor, pero que constituyen parte importante de su subjetividad epistémica” (p. 28). Estas estructuras son versiones de los profesores de las teorías institucionales, que por lo general hacen parte de la inconsciencia del colectivo, pero no se

reducen a lo inconsciente, sino que muchas teorías pueden ser representadas en textos oficiales, por tanto se reconoce el campo cultural institucional como el estatuto epistemológico fundante de este saber. En otras palabras, los modelos institucionales que se reflejan en documentos, reuniones, se van configurando de manera inconsciente en el conocimiento del profesor.

Hasta ahora, se ha mencionado uno de los aportes que ha hecho Perafán, a este programa de investigación sobre el conocimiento del profesor, y es el concebir el conocimiento como un sistema integrado de ideas, así como el reconocer y ahondar en los cuatro componentes del conocimiento del profesor y sus estatutos epistemológicos fundantes. Sin embargo, ahora se señala cómo el anterior esquema, propuesto por Perafán, es actualizado a partir de posteriores investigaciones:

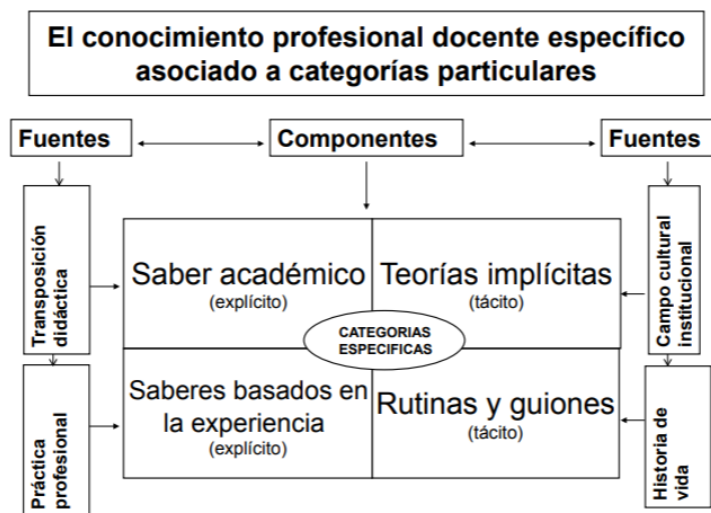


Figura II. El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares (Perafán, 2015).

Esta nueva gráfica expresa cómo el conocimiento del profesor, a partir de la intención de enseñanza que cada maestro posee, se manifiesta en las nociones particulares que enseña. Esto hace que se nutran los cuatro componentes del conocimiento profesional docente, que serán explicados a continuación.

Al inicio, se mencionan los saberes académicos asociados a categorías particulares, los cuales expresan un sentido parcial de una categoría de enseñanza y están relacionados con un trabajo de construcción consciente por parte de los profesores. Este saber está constituido por una serie de relaciones elaboradas en forma de metáforas, símiles, alegorías e imágenes. Estas nociones que los maestros enseñan no están al margen de la escuela, sino que son entidades epistemológicas y discursivas, las cuales han sido construidas conscientemente por los profesores con el fin de enseñarlas y de formar sujetos. Con estas ideas, Perafán manifiesta que la lectura de los libros de referencia no es un ejercicio técnico de recuperación de sentidos estáticos, sino un ejercicio de producción de nuevos sentidos (2005).

En otras palabras, estos saberes surgen de la intencionalidad de enseñar una noción específica, pero no reconociendo que son los saberes que se encuentran en los libros de texto o en los expertos en determinadas áreas, sino los saberes que ante las nociones específicas construyen los profesores. Ahora, con respecto a los saberes basados en la experiencia asociados a categorías particulares, estos hacen referencia a la construcción de un tipo de principios de actuación que se convierten en constituyentes de la noción enseñada que parten de la intencionalidad de la enseñanza en un ámbito de reflexión sobre la acción (Perafán, 2015).

Las figuras del discurso del profesor, como las metáforas y los símiles, aparecen como realidades estructurantes del sentido de las nociones que se enseñan como saberes prácticos. De este modo, las nociones escolares promueven la existencia de sujetos capaces de ordenarse a sí mismos, en tanto ordenan su experiencia (Perafán, 2015). En resumen, estos saberes, desde su estauto, desde la práctica profesional, son en sí mismos la fuente y el reflejo del conocimiento del profesor, no es la reflexión que se hace posteriormente a la práctica, sino la reflexión que el maestro produce en la práctica de la enseñanza de categorías específicas.

Los guiones y las rutinas asociados a categorías particulares son saberes que le apuntan a la:

...construcción de un tipo de estructura de conocimiento experiencial tácito que instituye, en parte, a las nociones escolares que enseña el profesorado y que las identifica como actos intuitivos que permiten que el sujeto ordene, en una dimensión no necesariamente consciente, una parcela de la realidad y resuelva, de manera implícita, problemas asociados a la vida cotidiana en relación con operaciones específicas situadas. Las nociones escolares en este sentido, forman parte de la vida cotidiana[...]. (Perafán, 2015, p.33)

De manera que las nociones escolares contribuyen a la construcción de una parte de la vida cotidiana, a la construcción de la propia experiencia y, a su vez, aportan a guiones y rutinas que los maestros configuran, por lo general, inconscientemente. De igual modo, las teorías implícitas, asociadas a categorías particulares, expresan un conjunto de proposiciones implícitas, referidas al sentido de las categorías que enseña y sobre la base de su relación con la cultura institucional escolar en la que se encuentra. De este modo, las nociones escolares se convierten en pretextos para que el profesor, inconscientemente, desarrolle figuras discursivas (Perafán, 2015).

Estas teorías pueden encontrarse más en el análisis de la estructura lógica subyacente a los acontecimientos de la enseñanza que en los informes orales de los profesores. Perafán (2015) añade que lo importante de estos saberes se encuentra en la claridad de comprender que los temas designados insitucionalmente para ser enseñados no tienen un sentido estático, sino que también pasan por las relaciones inconscientes y productoras de sentido, propias de la subjetividad profunda de cada maestro. Dicho de otro modo, a partir de las nociones que desde la insitución se escogen para ser enseñadas, el maestro va construyendo figuras discursivas inconscientemente.

Para terminar la explicación de esta gráfica, se menciona la tesis principal que alude a la comprensión de una integración base de los cuatro saberes, en la producción de una categoría particular en las prácticas pedagógicas de enseñanza en el aula. Perafán inicia este apartado afirmando que la integración como principio constitutivo del orden discursivo es uno de los aspectos más difíciles para determinar, sin embargo las investigaciones recientes han brindado algunos elementos que permiten una aproximación.

En primer lugar, la integración se evidencia en la producción de un orden discursivo que se expresa en figuras cuyo origen es diverso, pero que concurren simultáneamente a la construcción de un sentido general y complejo de una noción (Perafán, 2015). Este orden discursivo se debe comprender con sus relaciones implícitas y explícitas, de igual modo se entiende que las figuras como las metáforas, los símiles y los ejemplos, entre otras, no son instrumentos o técnicas al servicio de la enseñanza, sino figuras discursivas que constituyen el pensamiento del docente.

Aunque una misma figura se construya a partir de distintas fuentes o que varias figuras provengan del mismo estatuto epistemológico, la intención del maestro sobre enseñar determinada noción permite que todas las figuras discursivas se encuentren en la enseñanza de esta. Más adelante se encontrarán ejemplos de investigaciones que han realizado esta integración y de figuras discursivas. Por ahora, se continúa con otro de los aportes de Perafán que se refleja en su texto *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*, del año 2013.

En este escrito, el profesor Perafán propone una reconceptualización de la categoría saberes académicos del profesor, con el objetivo de mostrar su independencia epistemológica de los saberes disciplinares. Para comenzar, este autor realiza un recorrido sobre la forma como diversos investigadores han reconocido que el profesor tiene un conocimiento propio, no

obstante a este se le han dado distintos nombres y relaciones, la que más llama la atención es la que reconoce que el conocimiento del profesor es el mismo disciplinar. Adicionalmente, se encuentra un grupo de investigadores que creen que los profesores poseen ciertos saberes que obedecen a una lógica inconsciente.

Perafán menciona que existe en el campo académico una pregunta y es el asunto epistemológico que se formula a partir de la transposición didáctica. Por tanto, este investigador intenta describirlo, para lo cual afirma que determinado conocimiento nace desde que surge su intención de existencia. En el caso del profesor, la noción que enseña se empieza a construir desde que posee la intención de enseñarla. En sus palabras, con “el concepto de transposición didáctica como fenómeno epistemológico nos referimos entonces al proceso que explica la producción del conocimiento por parte del profesor, en tanto sujeto constituido por la intención de enseñar”. (2013, p.88)

Por tanto, la transposición didáctica debe ser entendida como el estatuto epistemológico fundante del saber académico del profesor, que surge a partir de la intencionalidad de la enseñanza y que desplaza a las disciplinas como fuentes del saber académico de los profesores. A partir de sus investigaciones, Perafán propone un grupo de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional, nombrado INVAUCOL, que significa investigando por las aulas colombianas. A continuación se muestran varias investigaciones que se han desarrollado en este grupo.

Antecedentes de la investigación en el grupo INVAUCOL

En este apartado se mencionan los aportes que se han hecho desde el grupo INVAUCOL, en el que se verifica el conocimiento del profesor como un sistema integrado de cuatro saberes, con sus respectivos estatutos epistemológicos. Debido a que se han hecho varias investigaciones, en un principio se relatarán las más recientes y, a continuación, se presentarán

las figuras desicursivas que han producido otros maestros. De tal forma que se puede notar cómo el conocimiento del profesor no es el mismo que el de las disciplinas, sino sus propias construcciones.

En un comienzo, se señala la propuesta investigativa de Hurtado (2016) en la que se manifiesta un problema en torno al conocimiento del profesor de Educación Física:

[...]el papel del profesor de E.F. se circunscribe y se reduce a la aplicabilidad de un currículo subyacente de un conocimiento apegado a producciones externas, obviando y desconociendo su capacidad como sujeto profesional capaz de construir el conocimiento que enseña dentro de los contextos particulares. (p. 17)

En consecuencia, se puede observar cómo los conocimientos de la Educación Física que circulan en la escuela se suponen como provenientes de afuera de esta. Por tanto, se considera necesario mencionar esta investigación no sólo porque hace parte del grupo de investigación, sino porque además reconoce un problema en el conocimiento que circula en la escuela, que al parecer proviene de agentes externos a esta y porque identifica que el profesor posee un conocimiento que no es reconocido.

Por otra parte, este investigador confirma el conocimiento del profesor como un sistema integrado de ideas y, específicamente, con respecto a la noción de atletismo construida por los profesores de primaria, encuentra varias figuras discursivas: la analogía del modelo como constitución del sujeto, el símil de los juegos motrices como interrelación emocional, la metáfora de la mirada retrospectiva como reflexión, el símil del sonido y el silencio como organización, la metáfora de la experiencia corporal como descubrimiento, la metáfora del deporte como reconocimiento y edificación del ser, la metáfora de la experiencia corporal como descubrimiento y la metáfora del deporte como reconocimiento y edificación del ser.

A partir de estas figuras que surgen del discurso y conocimiento de los profesores, se puede comprender que la noción atletismo se configura y enseña no como su definición se encuentra en los libros, sino a partir de las configuraciones que los profesores realizan.

Para continuar con esta revisión, ahora se menciona la tesis de Lila Adriana Castañeda (2016), que se titula *El conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción de compás*.

La profesora Castañeda encontró las siguientes figuras discursivas en dos profesoras de música que enseñan la noción de compás: metáfora del momento, la sinestesia de la separación, el cajoncito como concreción de lo tangible, la metáfora del descubrir para la emoción musical creadora, el reconocimiento de la propia capacidad, la metáfora de la pausa, la catáfora como preparación y la pregunta como autorregulación. A partir de estas figuras, la profesora Castañeda encuentra que, al integrar estos saberes, la noción de compás es una:

... construcción integradora de la dimensión sensorial y temporal, que desarrolla el pensamiento anticipatorio y favorece la capacidad del sujeto para reconocerse; incorporando a través de la experiencia estética la sincronía, la escucha, la responsabilidad, la anticipación, la emoción, la pausa y la organización, haciendo posible la convivencia con el otro a partir del encuentro consigo mismo. (p. 98)

De este modo, a partir de esta investigación se manifiesta la construcción de las docentes de música con respecto a la noción de compás.

Ahora se detalla la investigación de Ángela Patricia Fonseca, quien construyó su investigación a partir del *Conocimiento profesional específico del profesor de humanidades asociado a la noción narración*, en el año 2016. Ella encontró las siguientes figuras discursivas:

La analogía de la receta, la metáfora del medio que construye, la metáfora del libro como un tesoro, la metáfora del conocimiento complejo, las habilidades comunicativas como

eslabones fundamentales dentro de la educación, la metáfora de los fundamentos: atención, silencio y escucha, la metáfora del ser humano en construcción, la metáfora de la educación como transformadora y libertaria, la metáfora de los ejemplos como herramienta de la enseñanza, la metáfora del orden y la metáfora de la lectura que recorre el aula.

A partir de estas figuras discursivas, esta maestra llega a la integración de los saberes de los profesores de humanidades con respecto a la noción de narración. Esta integración demuestra que la noción de narración del profesor de humanidades es “como un dispositivo para la construcción de sujetos transformadores de realidades tanto personales como sociales” (p. 168), de esta forma el autor considera la transformación como realidad importante en la construcción y vivencia de la noción de narración.

Otra investigación es la de Fredy Mauricio Tinjacá Benítez (2013), llamada *El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química*. Las figuras discursivas que encontró en el profesorado de química son: la subjetividad colectiva como símil, el libro de texto como dispositivo y la tabla periódica como dispositivo que promueven la construcción de sentido sobre el saber académico asociado a la noción de nomenclatura química; la integración discursiva de ejemplos cotidianos como tipos de ritual y los mensajes-acción en el aula como rituales que construyen saberes basados en la experiencia asociados a la noción de nomenclatura química.

Además, el símil de la mirada y la metáfora del juego como rutinas que aportan en la construcción del sentido escolar de la noción de nomenclatura química y, la metáfora comprender-haciendo y la metáfora de la comprensión como proceso que fija la atención, como teorías implícitas que aportan a la construcción de la noción nomenclatura química. Igualmente, se encuentra la investigación de Zaida Mabel Ángel Cuervo (2013), denominada *El conocimiento del profesorado de matemáticas asociado a la noción de número entero*. A

partir de esta investigación se encuentra que el profesorado de matemáticas construye las figuras de “mostrar” y “la expresión recta numérica” como metáforas en la construcción de sentido en los saberes académicos.

Los problemas caseros y los símbolos de mayor que y menor que como metáforas; las tareas y las rectas como analogías, que aportan a la construcción de los saberes basados en la experiencia. Los temas designados institucionalmente para ser enseñados, la solución de problemas y los mínimos como metáforas que dan sentido a las teorías implícitas. Asimismo, el terror como metáfora, la intuición como metáfora que alude a la capacidad para resolver problemas de manera innata, metáforas y la acción de nombrar, como metáfora que alude a la creación de un nuevo lenguaje. Estas figuras intentan dar cuenta de los guiones y las rutinas.

De la misma manera, se presenta la investigación realizada por Sonia Carmenza Espinosa Porras (2013), denominada *El conocimiento profesional específico de los profesores de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura*. La autora manifiesta cómo el conocimiento del profesor de preescolar y primaria se expresa a partir de figuras:

Figuras encontradas en los saberes académicos:

- El uso de expresiones familiares como metáforas.
- El habla como analogía desde donde se promueve la existencia del sujeto de la escritura.
- La imagen como símil.
- La inmersión de los conocimientos cotidianos como rituales.

Figuras encontradas en los saberes basados en la experiencia:

- Los saberes previos como metáforas.
- La afectividad como ritual.
- El empleo de frases de motivación como ritual.

Figuras en torno a los guiones y rutinas:

- El guión de las palabras exitosas como portadoras de sentido.
- La rutina de aprestamiento como portador de sentido.
- El guión de la escritura ritmo como portador de sentido.

Figuras en torno a las teorías implícitas:

- Las teorías compuestas por experiencias.
- Fonética y pronunciación como aspectos determinantes.
- La variación metódica.
- La inclusión educativa y social.

A partir de estas figuras, se genera una integración y el sentido de la noción de escritura: La noción de escritura del profesorado de preescolar y primaria puede entenderse como un proceso polifónico de producción de sentido, cuyo fin es promover a la existencia sujetos; de cuya emergencia (la de los sujetos) se predica, siendo la condición del proceso mismo de producción de sentido. Dicha polifonía está constituida por las diversas figuras didácticas que han sido mencionadas cuya diferencia inicial está marcada por los orígenes (estatutos epistemológicos) y ámbitos de saber comprometidos (académicos, teorías implícitas guiones y rutinas y saberes basados en la experiencia), pero cuya compleja unidad multidualógica se expresa en la comprensión última de la dimensión humana como proceso de construcción de sentido.

Por último, se menciona la investigación realizada por Yeni Esmeralda Silva Ramírez (2015), llamada *El conocimiento profesional específico del profesorado de primaria asociado a la noción escolar de multiplicación*. En la que se encuentran las siguientes figuras:

Construcciones en torno a los saberes académicos:

- La metáfora del principio hologramático de la complejidad, como comprensión situada de las interrelaciones (parte-todo) que se establecen entre los elementos y los conjuntos, así como entre la adición y la repetición.

Construcciones en torno a los saberes basados en la experiencia:

- Metáfora de la interpelación como proceso humano que implica un devenir constante de su ser como resultado de la reflexión y la interacción con otros sujetos y consigo mismo.
- El número como imagen comprendida como saber experiencial.

Construcciones en torno a las teorías implícitas:

- La metáfora del lenguaje musical como sentimientos, y emociones que erigen a través de nuevas asociaciones de pensamiento, el orden y la cimentación de la noción de multiplicación dentro de un contexto particular.

Construcciones en torno a los guiones y las rutinas:

- La metáfora del lenguaje emocional como espacio de interrelación y generación de símbolos, valores y sentimientos de cada sujeto comprometido en la acción.
- El símil del material como actos de pensamiento que generan puentes de comunicación que movilizan y modifican la intersubjetividad de sus actores y se convierten en pretextos de construcción de realidades múltiples.

A partir de estas investigaciones, se puede develar un poco cómo el conocimiento de los profesores no es el mismo de las disciplinas; además, aunque ya se hayan hecho varias investigaciones, parece que estas aún no son suficientes puesto que esta propuesta es difícil de comprender y ha sido poco difundida. Este es uno de los motivos de esta investigación, porque, de manera particular, intenta identificar y caracterizar el conocimiento profesional docente del profesorado de inglés y no se ha hecho alguna indagación sobre esta disciplina escolar.

Marco metodológico

En este apartado se define el enfoque metodológico y se presenta el procedimiento que se siguió para la construcción de los datos. Para esto, se nombran las técnicas e instrumentos que se usan en esta investigación para una aproximación del conocimiento del profesorado de inglés asociado a la noción de presente simple. De manera que esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de corte interpretativo con estudio de caso múltiple.

Enfoque cualitativo

Cualitativo porque busca resaltar una particularidad de la realidad, no estándares ni ideales, sino que intenta describir la manera como los sujetos comprenden la realidad. En palabras de Mora (2002), este estudio es cualitativo por “su particular perspectiva de dar más énfasis a las diferencias que a las homogeneidades, a las particularidades más que a las generalidades” (p. 237). Adicionalmente, Vasilachis (2009) expresa que un estudio cualitativo se nota también por “aquello que se conoce, de lo que se puede conocer, de cómo se conoce y de la forma en la que se han de transmitir los resultados obtenidos” (2009).

Por lo anterior, esta investigadora llama la atención sobre la importancia de la coherencia en una investigación cualitativa. De tal forma que si se plantea hacer un estudio con este corte, lo que se intenta validar es que la forma como se conoce y la forma en que se dan a conocer los resultados deben tener una continua relación. Este es el ideal que se intenta desarrollar en esta investigación, puesto que en principio se busca comprender e interpretar el conocimiento profesional docente de inglés asociado a la noción de presente simple y, para esto, se usan las

técnicas e instrumentos que corresponden con este interés y que se detallarán más adelante, así como la construcción de los datos y los resultados.

Al continuar con los aportes de Vasilachis, ella manifiesta que con respecto a la pregunta ¿a quién se estudia?, hace referencia a la vida de las personas, a sus interacciones y sus comportamientos. Es por esta razón que esta autora se vincula con esta investigación, al intentar describir los saberes de los profesores. De igual modo, con respecto a la pregunta por el método, esta misma autora agrega que la investigación cualitativa es interpretativa, reflexiva, profunda, rigurosa y se centra en la práctica real y situada, en la que interviene el investigador y los participantes.

Por ende, esta investigación es interpretativa, puesto que no intenta mostrar alguna verdad absoluta, sino que intenta describir, con ayuda de la población participante, el pensamiento del profesor de inglés asociado a la noción de presente simple.

Método interpretativo

La palabra “interpretar” expresa el sentido que se construye ante algo o alguien y que reconoce que cada persona, por su huella y por el iris de sus ojos, y por su propio pensamiento construye sentidos propios. Además, Vain expresa que la interpretación supone la construcción de sentido y modos diversos de construir ese sentido (2012). Adicionalmente, se señala que una de las bases de la interpretación es el constructivismo, pues es desde esta postura que se comprende que cada sujeto construye y crea su conocimiento, puesto que no es algo que ya existe (Martínez, 2013).

Por consiguiente, esta investigación es interpretativa puesto que construye sentido en torno al conocimiento del profesorado de inglés asociado a la noción de presente simple. Esto quiere decir que busca describir las figuras discursivas que revelan los profesores mientras enseñan,

el pensamiento y el conocimiento que han construido en años y los sentidos que realiza quien investiga. Para lo cual, se usan instrumentos propios de este método.

Estudio de caso múltiple

El estudio de caso múltiple es una estrategia para reconocer las realidades singulares de las personas que son investigadas, es decir, no busca hacer generalizaciones, por el contrario, se centra en la particularidad. Lo que es coherente con esta investigación, puesto que caracteriza el conocimiento del profesorado de inglés, a partir del discurso de dos profesoras. En este sentido, Chetty (1996) (citado por Martínez 2006) menciona algunas características como:

- Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado.
- Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.
- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual posibilita la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen.

Ahora bien, aunque esta investigación no hace generalizaciones, sí busca corroborar o contrastar lo que ya otros han investigado, y para esto se emplea un estudio de caso múltiple, es decir, se estudian dos casos. Eisenhardt (1991) (citado por Martínez, 2006) considera que los estudios de caso múltiples son herramientas poderosas para crear teoría porque posibilitan la replicación y la extensión entre casos individuales. De este modo, el describir la naturaleza del conocimiento del profesorado de inglés de dos profesoras, concede realizar una propuesta,

porque no se ha investigado sobre el conocimiento de estos profesores en el grupo INVAUCOL.

Muestra

Los criterios que se tuvieron en cuenta para escoger a las profesoras para este estudio de caso fueron los siguientes:

- Experiencia enseñando la noción del presente simple de 15 a 20 años.
- Experiencia enseñando en el mismo colegio de 8 años en adelante.

Efectivamente, la experiencia en la enseñanza ha sido el principal requisito para escoger a las profesoras, debido a que en el amplio programa de investigación sobre el conocimiento del profesor se ha indagado y comprendido que el profesor con experticia, a diferencia del nuevo, es quien ha construido conocimiento (Mellado, 1994).

Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos que se usan en la actual investigación no son ajenas a las que ya ha utilizado el programa sobre el conocimiento del profesor (Clark y Peterson, 1989). Ya en el marco teórico se han mencionado algunas que se utilizan en este programa, sin embargo en el grupo INVAUCOL se han escogido la observación participante, la entrevista semiestructurada, el análisis de contenido de documentos oficiales y la técnica de estimulación del recuerdo.

Estos instrumentos, a partir de investigaciones del programa de investigación sobre el conocimiento del profesor, han sido seleccionados para acercarse a la tesis de concebir el conocimiento del profesor como un sistema integrado de ideas. Por tanto, estas técnicas, así como sus características, son tomadas de los supuestos que ha construido este grupo de investigación y que su director, Andrés Perafán, ha manifestado en el libro *Conocimiento*

profesional docente y prácticas pedagógicas (2015), específicamente en el capítulo 2, titulado *Aspectos de orden metodológico*.

Observación participante. Se define como un encuentro de diversos sentidos contruidos por el investigador y los profesores que participan de la investigación. En este proceso se hace un acercamiento al problema de investigación, el conocimiento profesional docente del profesorado de inglés asociado a la categoría de presente simple, los hilos y los discursos que encuentre el investigador solo se podrán comprender con más claridad en la triangulación.

Para esta técnica se usa un protocolo de observación el cual consiste en una organización de un tipo de argumentos que surgen de la comprensión de la estructura epistemológica de reconocer la categoría del conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas, que se refleja en la categoría conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares. Estos argumentos buscan centrar la atención del observador en elementos que conduzcan a la estructuración de estas categorías; además, buscan promover *in situ* asociaciones sobre las dos categorías mencionadas, este formato de observación, con una explicación más detallada se encuentra en el anexo 1.

Adicionalmente, esta observación también se realiza con registro de audio y video, para posteriormente hacer una transcripción, primero, solo a partir del audio y posteriormente se hace otra transcripción, a partir de la primera, nutrida con el audio (Anexo 2).

Con respecto a la experiencia del investigador de la investigación actual, se presentaron dos situaciones principalmente. Por una lado se notó cómo es necesaria la técnica de la transcripción del audio y del video para valorar la riqueza del discurso de las profesoras, porque al tomar nota, mientras ellos enseñan, varios momentos del discurso y de la clase no son retenidos. Por otro lado, cuando las clases y los momentos de estas iban avanzando, era

interesante notar cómo aparecían algunos indicios de las posibles figuras que expresan las profesoras, generalmente cuando repetían ideas, gestos y acciones, entre otros.

Entrevista semiestructurada. Este instrumento busca producir sentidos entre el profesorado y el investigador en relación con lo ocurrido en el proceso de enseñanza, puesto que este integra las fuentes epistemológicas en torno a una noción específica, en este caso la del presente simple. Por tanto, en la entrevista se estructuran preguntas en las que se vincula la noción con los cuatro posibles estatutos epistemológicos fundantes del conocimiento del profesor.

Aunque este instrumento ha sido propuesto y nutrido por algunos tesisistas del grupo, este no se convierte en una camisa de fuerza para su desarrollo. Puesto que el desarrollo de la entrevista depende de varios factores y sentidos que tanto el investigador como el profesorado han construido, pero principalmente el profesorado a partir de su historia de vida, de su práctica profesional, de su contexto institucional escolar, de su saber académico y de cómo estos saberes se integran en la noción que enseña. Esta entrevista se encuentra en el anexo 3.

Análisis de contenido de documentos oficiales. Con este análisis se busca las relaciones entre el discurso escolar y las representaciones constitutivas del profesorado que se expresan en las categorías que enseña y, de este modo, se relacionan las teorías implícitas del profesor con su fuente, la red cultural institucional. Por esta razón, se hace un análisis de contenido de los textos oficiales en los que se encuentre algún sentido relacionado con la categoría que se está investigando y con las teorías implícitas del profesorado.

Pueden ser distintos documentos como Proyecto Educativo Institucional (PEI), actas y proyectos de área, entre otros; sin embargo, en esta investigación se han escogido los PEI puesto que han sido los documentos que han facilitado las instituciones. Con todo, surge la pregunta sobre cómo identificar los distintos sentidos implícitos en torno a la categoría

específica y parece que la respuesta se aproxima a establecer, en el mismo contexto de enseñanza, las inferencias necesarias entre las proposiciones constitutivas de los textos y las construcciones del profesorado en torno a la noción que enseña (Krippendorff, 1990, citado por Perafán, 2015).

Aún así, hay que partir de la realidad que entiende que estas proposiciones no se encuentran ordenadas de manera lógica, sino que se encuentran diseminadas y, por tanto, hace falta organizarlas y ordenarlas, para establecer así las inferencias que permitan identificar las teorías implícitas sobre la noción que el profesorado enseña. Después de tener estas teorías, lo que sigue es tenerlas como indicios para identificarlos en el discurso del profesor, en la triangulación con los demás instrumentos.

Técnica de estimulación del recuerdo. Esta técnica busca identificar indicios en el discurso del profesor con relación a la forma como sus saberes intervienen en la configuración de las nociones que enseña. Consiste en un diálogo de sentidos entre el investigador y el investigado, a quien se le muestra un video con varios episodios que se han organizado sobre lo que al investigador le parece que son las figuras discursivas del profesorado, a partir de las observaciones y de los videos de las clases.

En esta técnica se devela no solo los saberes explícitos, sino también los saberes implícitos del profesorado. Para esto se realizan preguntas que llevan a los maestros a recordar pensamientos de episodios específicos con respecto a las nociones que enseña. Para una mayor amplitud, se puede revisar el anexo 4.

Análisis e interpretación de datos

Después de utilizar las técnicas e instrumentos mencionados anteriormente, se utiliza la herramienta de *Analytical Scheme* para el análisis e interpretación de los datos. Esta herramienta tiene sus orígenes en Mumby (1973), en Russell (1976), en Toulmin (2007) y en

Perafán (2004, 2011, 2012, 2013). En un principio, Mumby propone un instrumento para detectar en los estudiantes la emergencia de habilidades racionales frente al conocimiento respecto del juicio de los profesores. De este modo, concibe el *Analytical Scheme* “como un cuerpo conceptual presentado, a partir de un trabajo de conversión, en la forma de algoritmos, que orienta el análisis y posterior interpretación de datos, o más exactamente episodios” (Perafán, 2015, p. 117).

Por su parte, Russell se enfoca en los trabajos que han hecho uso de esta técnica en el campo de la enseñanza y apoya la propuesta de Toulmin con relación a los esquemas para analizar argumentos. A partir de estos autores, Perafán, en su tesis doctoral (2004), simplificó esta técnica para organizar los datos provenientes de fuentes diversas en una misma investigación y así facilitar su análisis. Las siguientes investigaciones que realizó Perafán (*El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas en el 2011*, *El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química. en el 2012*, y *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor en el 2013*) lo llevaron a proponer un esquema analítico que pretende dar cuenta de los sentidos que construyen los profesores a partir de las nociones que enseñan. Este esquema se encuentra en el anexo 5.

Triangulación y construcción de categorías

La triangulación es una estrategia que permite que la investigación no se quede con las intuiciones del investigador, sino que lo lleva a encontrar relaciones entre las distintas técnicas o herramientas de investigación. En palabras de Stake (1999) “para la triangulación de las fuentes observamos si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente” (1999, p. 98). Lo cual indica que, en esta investigación, las figuras discursivas que reflejan el conocimiento del profesor a

partir de las nociones que enseña no son inventadas, sino que se buscan en las diferentes técnicas utilizadas.

Por tal razón, la identificación de las imágenes constitutivas del orden discursivo que realiza el maestro, al enseñar determinadas categorías, se convierte en lo más importante en esta investigación y así resolver los objetivos propuestos, porque son estas figuras las que estructuran el conocimiento del profesorado. Así, cada uno de los cuatro saberes están estructurados con estas figuras que se encuentran en los distintos episodios que han sido organizados a partir de los cuatro saberes y de sus 17 características epistemológicas que han sido descritas en el anexo 5.

Posterior a la identificación de episodios y de relacionarlos en figuras discursivas, se busca la unificación o integración de estas figuras para definir el sentido de la noción que enseña. Para esto, los episodios se reagrupan al interior de un mismo saber, primero entre los que corresponden a todas las clases observadas y luego con los que provienen de otras fuentes. Cuando ya se han identificado las figuras discursivas, hay que desarrollar un discurso ordenado que caracterice cada una e identifique el lugar que ocupan, primero en el sentido particular que otorga cada saber a la noción escolar y, posteriormente, en el lugar que ocupan en el sentido general de dicha noción.

Lo anterior supone proponer posibles relaciones entre las distintas figuras y por consiguiente en los cuatro saberes, que concurren a la construcción de la noción escolar específica, en este caso el presente simple.

Análisis de datos

Como se ha mencionado en el capítulo anterior, la herramienta que se ha usado para el análisis en esta investigación es el *Analytical Scheme*. En un comienzo, se tomó la información que surgió a partir de la aplicación del protocolo de observación de clases, de las entrevistas, del análisis de documentos y de la técnica de estimulación del recuerdo (Anexos 6 y 7). Esta información se organizó en episodios, que corresponden a unidades mínimas de sentido, como se ha mencionado anteriormente. Estas unidades mínimas de sentido se organizan a partir de la categoría conocida como conocimiento profesional docente específico, asociada a categorías particulares.

Este conocimiento del profesor se reconoce, en el grupo INVAUCOL, en los pensamientos y las acciones de los maestros que no se separan, sino que son los mismos porque se “co determinan”, es decir, que se producen a medida que suceden, mientras que los profesores hablan o expresan su propio saber. Este conocimiento se manifiesta diseminado o distribuido en los cuatro saberes e integrados a la categoría escolar específica que el profesor enseña; a la vez, dicho conocimiento emerge como integración de diferentes sentidos parciales los cuales se encuentran, de manera subyacente, en sendas figuras discursivas constitutivas del orden discursivo que el profesor produce con la intención de enseñar la categoría escolar específica mencionada. A continuación, se presentan, entonces, ocho figuras discursivas de las profesoras de inglés, quienes han participado en esta investigación, con sus respectivos sentidos, los cuales se han producido en relación con la noción de presente simple.

Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica, asociados a la noción de presente simple

Como se ha señalado con anterioridad, los saberes académicos, en este caso asociados a la noción escolar del presente simple, los construye el profesorado con base en figuras discursivas, cuyo origen es la transposición didáctica (Perafán, 2015). De esta manera, los profesores producen sentido conscientemente a partir de lecturas mediadas por la intencionalidad de la enseñanza. Así, a continuación, se manifiestan dos de estas figuras constitutivas de los saberes académicos del profesorado de inglés asociados a la noción mencionada.

La metáfora de la pregunta como interpelación, al presente, del sujeto en la construcción de la noción escolar presente simple. Se puede reconocer en varios episodios constitutivos del orden discursivo, que producen los maestros de inglés, una figura que hemos denominado la metáfora de la pregunta, cuyo sentido subyacente ha sido interpretado en este trabajo como *interpelación, al presente, del sujeto*.

Es decir, que los profesores no expresan explícitamente su construcción del presente simple, sino que hacen preguntas a los estudiantes que los ubica en el tiempo verbal presente simple; lo anterior puede evidenciarse en episodios tales como el 2 de la clase 1, del profesor □_A y el episodio 15 de la clase 2, del profesor □_B: :Episodio 2, clase 1, □_A

Profesora: so aaaa can you please tell me in what moment or how is your daily routine. What do you do in your daily routine? (se acerca a los estudiantes y señala a una)

E: go to school, I ...

E: ... my uniform, then I have my class, then I go to my house, I list my lunch, then I do all my homework...

Profesora: and that's it. Ok.

Profesora: for example, what time do you get up every day? (señala y se acerca a otra estudiante)

E: mmm 6.

Episodio 15, clase 2, □_B

Profesora: what does a photographer do?

E: eee take fotos

Profesora: ok he takes pictures, takes pictures.

Igual evidencia podemos encontrar en el siguiente fragmento del episodio tomado de la técnica de estimulación de recuerdo del profesor □_B, en la que se le pregunta ¿usa la pregunta con la finalidad para que los estudiantes infieran lo que usted les está enseñando?:

Episodio 2, TER, □_B

la idea es que ellos entiendan con **una pregunta la estructura gramatical** y que sin importar de que cometan errores por ejemplo en la conjugación, por decir algo, she play, pues lo correcto es decir she plays or she is playing, entonces no importa, pero la idea es que a **partir de la pregunta ellos se den cuenta la forma en que tienen que contestar...**

De esta manera, cuando las profesoras preguntan: “*what do you do in your daily routine? what time do you get up? o what does a photographer do?*”, no están explicando de manera directa o explícita lo que esperan que sus estudiantes comprendan, esto es, que cuando se hacen preguntas en el presente simple se usan determinadas palabras o determinada estructura, o que se usa para temas de la rutina diaria, sino que realizan preguntas para interpelar a los estudiantes y de esta forma ellos se expresen en el presente simple.

Esta idea se confirma en la técnica de estimulación del recuerdo, con las frases “*la idea es que ellos con una pregunta entiendan, a partir de una pregunta ellos se den cuenta la manera como ellos tienen que contestar*”, de este modo la profesora afirma que no posee la intención de expresar explícitamente su saber, sino que usa la pregunta con la intencionalidad de *interpelación, al presente, del sujeto*.

Por definición, los sentidos parciales que surgen de las figuras discursivas construidas por los docentes, con la intención de enseñar una noción, constituyen un componente epistémico integrado al sentido general de dicha noción. Siendo así, el sentido *interpelación, al presente, del sujeto* que subyace a la metáfora de la pregunta en el orden discursivo del profesor de inglés, se integra al sentido general de la noción de presente simple, por lo tanto, en adelante, la noción de presente simple y el *sentido interpelación, al presente, del sujeto* son parcialmente lo mismo.

El símil de la ejemplificación como evocación de la realidad cotidiana en la construcción de la noción escolar de presente simple

Se puede identificar en varios episodios cómo las maestras ejemplifican de manera recurrente, lo que se puede evidenciar en los episodios 7 de la clase 1 del profesor □_A, el episodio 58, de la clase 3 del mismo profesor □_A y, por último, en un fragmento del episodio 49 de la clase 1, del profesor □_B:

Episodio 7, clase 1, □_A

Profesora: ok, what kind of reading do you like?

E: every

Profesora: but what kind, vampires... (hace la mímica de lo que habla)

E: no... horror stories

Episodio 58, clase 3, □_A

Profesora: for example, do you have homework for today?

E: no

E: yes

Profesora: yes, I do.

Profesora: yes, do you have homework? What homework do you have? (señala a una estudiante)

E: for Spanish

Profesora: Spanish homework? And what do you have to do in this homework? (hace señas)

E: correct

Profesora: to correct?

E: (se queda pensando)

Profesora: a ok, right and do you correct the exam? (señala a una estudiante)

E: ella no lo ha hecho.

Profesora: you are going to do it.

E: es que se supone que (trata de explicar)

Episodio 49, clase 3, □_B

Profesora: my dad, for example Juan Pablo, my dad teaches, teaches in the university, or in the U. in the university, university. It's a state, yes? (escribe en el tablero)

E: ¿cómo así teaches?

E: enseña

E: aaaa

Profesora: teaches in the university. Yes?

De esta manera, se puede observar cómo las maestras ponen en movimiento el símil de la ejemplificación de manera recurrente. En efecto, lo que tradicionalmente es entendido como una estrategia pedagógica o didáctica que consiste en hacer preguntas o comentarios a los

estudiantes, es, por el contrario, desde la perspectiva del tipo de investigación que hemos asumido, una figura discursiva construida por él. Ahora bien, esta figura es llamativa al encontrar que son ejemplos que *evocan la realidad cotidiana de los estudiantes* buscando que el inglés sea cercano a ellos. Es decir, las profesoras prefieren ejemplificar realidades de la vida cotidiana de los estudiantes a otros ejemplos más lejanos, de personas que los estudiantes no conocen o inventados por ellas mismas: “*what kind of reading do you like?*”, “*for example, do you have homework for today?*” y, “*my dad, for example Juan Pablo, my dad teaches, teaches in the university*”.

Concretamente, las maestras *evocan la realidad cotidiana*, sentido que subyace al símil en cuestión, al mencionar temas como las tareas que tienen los niños, sus lecturas favoritas y el trabajo de sus padres. Este sentido también se encuentra en los episodios 6 de la clase 1, del profesor □_A y en el episodio 30, de la clase 1, del profesor □_B:

Episodio 6, clase 1, □_A

Profesora: for example, who studies here or who studies here when you finish school and you arrived to the school at home and you say I'm going to study. (hace la mímica de lo que habla)

E: ...no

E: una estudiante afirma

Profesora: ok, Isabel Studies every afternoon at home when you finish the school. Ok and you read. Ok.

Episodio 30, clase 1, □_B

Profesora: but eee Leticia when you are studying or when you are at school you are going to write, you are going to read, you are going to jump, you are going to play yes? or you are going to talk with your classmates yes? ok. (hace señas con la mano)

Igualmente, se puede observar evidencia en la técnica de estimulación del recuerdo en el episodio 6 del profesor □_A, cuando se le pregunta ¿Qué representa el uso de la ejemplificación en la enseñanza del presente simple?:

Episodio 6, TER, □_A

Profesora: Para mí, pienso que es lo fundamental, cuando tú das ejemplos sean **cercanos a los estudiantes, que sean prácticos que sean cercanos, vuelvo y repito a ellos**, puedes obtener de que ellos entiendan cuál es la temática a trabajar.

De manera que las profesoras movilizan el símil al que nos estamos refiriendo, como en el siguiente caso: “*who studies here when you finish school*” o “*when you are studying or when you are at school you are going to write, you are going to read*”, construyen un sentido parcial de la noción más general de presente simple, el cual hemos identificado como *la evocación de la realidad cotidiana*.

Esto, además, se refleja en la técnica de estimulación del recuerdo, por ejemplo, cuando la profesora afirma: “*es lo fundamental, cuando tú das ejemplos sean cercanos a los estudiantes, que sean prácticos que sean cercanos, vuelvo y repito a ellos, puedes obtener de que ellos entiendan cuál es la temática a trabajar*”; en efecto, las maestras prefieren ejemplificar situaciones que sean cercanas a los estudiantes, que ellos vivan, y no ejemplos de vidas de otras personas o ejemplos literales de los libros de texto, porque surge *la evocación de la realidad cotidiana* en el discurso que produce, con la intencionalidad de enseñar el presente simple.

Como en la figura anterior, por definición, se puede afirmar que los sentidos parciales que surgen de las figuras discursivas construidas por los docentes con la intención de enseñar una noción, constituyen un componente epistémico integrado al sentido general de dicha noción. Siendo así, *el sentido de la evocación de la realidad cotidiana* que subyace a la figura de la ejemplificación, en el orden discursivo del profesor de inglés, se integra al sentido general de la noción de presente simple, por lo tanto, en adelante, la noción de presente simple y el *sentido la evocación de la realidad cotidiana* son parcialmente lo mismo.

Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional asociados a la noción de presente simple

A la construcción del sentido de la noción escolar de presente simple, también se integran saberes cuyo origen epistémico es la práctica profesional docente, relacionada específicamente con la enseñanza de dicha noción. De este modo, el docente expresa figuras discursivas que se han construido desde y durante su práctica profesional, a partir de su reflexión sobre la acción (Perafán, 2015). De este modo, en este trabajo hemos identificado dos figuras construidas por los profesores que participaron en la investigación; a saber, la metáfora de la charla colectiva cuyo sentido subyacente lo hemos comprendido como seguridad en la enunciación y el símil de llamar por el nombre a los estudiantes cuyo sentido subyacente lo identificamos como *reconocimiento personal del sujeto*.

La metáfora de la charla colectiva como seguridad en la enunciación en la construcción de la noción escolar de presente simple

Se puede apreciar en las distintas clases, cómo el profesorado de inglés tiende a realizar charlas o conversaciones en las que participan todos los estudiantes, tal como se puede apreciar en un fragmento del episodio 2 de la clase 1 del profesor □_A, y en otro fragmento del episodio 11 de la clase 1, del profesor □_B; igualmente, en un fragmento del episodio 14 de la clase 2, del profesor □_B:

Episodio 2, clase 1, □_A

Profesora: for example, what time do you get up every day? (señala y se acerca a otra estudiante)

E: mmm 6

Profesora: 6 o'clock in the morning, too late no?

E: no because I live (se queda pensando)

Profesora: ok, right ok

Profesora: what do you have every day for breakfast? (señala y se acerca a otra estudiante)

E: chocolate

Profesora: chocolate and that's it?

E: yes Because (no se le entiende) in the morning

Profesora: ok, that's right

Profesora: Eee what kind of maybe activities do you do in the afternoons? (señala y se acerca a otra estudiante)

E: maybe I go for a walk with my brothers or

Profesora: jjajaa

E: I don't know watch tv, movies

Profesora: ok, right

Profesora: ok, What time do you arrive to the school? (señala y se acerca a otra estudiante)

E: mm I (se queda pensando)

Profesora: 6:30 or 7 o'clock

E: mmm

Profesora: what time do you arrive to the school, what time do you arrive to the school Manuela (hace las señas de lo que pregunta)

E: 6:50

Episodio 11 clase 1, □_B

Profesora: ok, another. Where do the animals live? where can the animals live? Leticia (señala al estudiante)

E: forest, jungle, desert, eee (se queda pensando)

Profesora: ok.

Profesora: eee Ariana what did you write? (señala al estudiante)

E: the jungle, the river, and ocean, rainforest and desert.

Profesora: Ok, you what did you write? (señala al estudiante)

E: me leyó la mente Ariana.

Profesora: in your mind! In your mind Ok, don't worry.

Profesora: Sofy, (señala al estudiante)

E: teacher how do you say (se queda pensando) muchos animals (se queda pensando), the hamster, horse

Episodio 14 clase 2, □_B

Profesora: what does a photographer do?

E: eee take fotos

Profesora: ok he takes pictures, takes pictures.

Profesora: ok, Juliana, Juliana,

E: señora.

Profesora: for example, Juliana, what's her profession?

E: pianista o compositora o compositor

Profesora: mu, musician,

E: musician

Profesora: she is a musician, or she is a pianist or she she is a musical (habla a los estudiantes mientras muestra las imágenes)

E: or a musical

Profesora: ok, what does a musician do?

E: in the piano

Profesora: composes or practices the piano, yes? in this case for using this it's practices a piano, ok, yes?

(se acercan dos estudiantes, parece que van a usar la enfermería)

Profesora: ok, another Maria Paula, What's his profession? (señala la imagen)

E: make (se queda pensando)

Profesora: but bur but what is his profession? Number one.

E: how do you say peliar

Profesora: a sport man karateka, how do you say karateka, ok,

E: karateka

Ahora bien, como lo hemos afirmado en otras oportunidades en este informe, esta clase de acciones, concretamente las charlas y conversaciones, por lo general son comprendidas como

actividades didácticas cuyo objeto es facilitar el aprendizaje. No obstante, de acuerdo con los principios y definiciones que orientan este trabajo, entendemos que tales acciones son en realidad componentes epistemológicos que se presentan, en este caso, como una figura discursiva constitutiva de la naturaleza misma del pensamiento del profesor. Dicha figura la hemos comprendido como la metáfora de la charla colectiva. De esta manera, es notorio cómo las maestras movilizan dicha metáfora, procurando dar la palabra no solo a uno, a dos o a tres estudiantes, sino buscando que la totalidad participe en la conversación. Por otra parte, este trabajo nos permitió interpretar que detrás de esta metáfora de la charla colectiva se encuentra el sentido de *seguridad en la enunciación*, es decir, las profesoras de inglés con las que se realiza esta investigación, educan en la seguridad, en la enunciación, en el momento de hablar cuando enseña la noción escolar de presente simple. Idea que, además de reflejarse en los anteriores episodios, se expresa en los siguientes: 2, de la clase 2, del profesor □_A y 4, de la clase 1, del profesor □_B.

Episodio 2, clase 2, □_A

Estudiante: I would say 2,3 ... because China is not the most populated city, country... so I would say is 2,3

Profesora: yes ok, Let's see about Bombay India. What do you think? (pregunta mientras camina al rededor del salón)

Estudiante: 4, 41

Profesora: could be 4,41? What do you think? (caminando hacia la estudiante que habla)

Estudiante: I would say 2,3 because India is so populated and...

Profesora: exactly and the rivers

Episodio 4, clase 1, □_B

Profesora: ok, continue. What's your favorite animal? (señala al estudiante)

E: animal is a dog.

Profesora: a dog.

Profesora: yours (señala a otro estudiante)

E: my favorite animal is a ...

Profesora: ok.

(señala a otro estudiante)

E: my favorite animal are dogs... and rabbits.

Profesora: ok.

Profesora: yours (señala a otro estudiante)

E: I don't have favorite animal but I like very much the ...

Profesora: ok, good.

Así como se manifiesta en la técnica de estimulación del recuerdo en un fragmento del episodio 11, del profesor □_A, cuando se le pregunta por qué se esfuerza en que todos hablen:

Episodio 11, TER, □_A

Una de las habilidades más importantes cuando tú estás aprendiendo un idioma es que te sueltes con la lengua, y pienso que, de esa manera es cuando ellos se pueden soltar, que se les dé la seguridad, se les dé el ambiente cómodo para que ellos hablen y también el generarles respeto entre ellos en que no se burlen. Eso es algo que yo les he enseñado durante mis clases, que nadie tiene por qué burlarse que porque habló mal, o porque utilizó la palabra que no es, entonces trato de dar como esa seguridad, esa confianza, de que todos hablan tranquilamente y no pasa nada.

Al observar los anteriores episodios, se puede reconocer cómo las maestras al buscar dar la palabra a todos los estudiantes: *Profesora: yes ok, Let's see about Bombay India. What do you think? (pregunta mientras camina al rededor del salón,) E: 4, 41, Profesora: could be 4,41? What do you think? (caminando hacia la estudiante que habla)''*, o en el fragmento de *“What's your favorite animal? (señala al estudiante) E: animal is a dog. Profesora: a dog. Profesora: yours (señala a otro estudiante) E: my favorite animal is a (no se le entiende)''*, construyen el sentido de *seguridad en la enunciación*.

Este sentido se manifiesta con mayor certeza en la técnica de estimulación del recuerdo cuando la maestra afirma: *“entonces trato de dar como esa seguridad, esa confianza, de que todos hablan tranquilamente y no pasa nada”*, de esta manera se aprecia la intención de las docentes de construir confianza y *seguridad en la enunciación* cuando enseñan la noción escolar de presente simple. Así mismo, al poseer la intención de *“un ambiente cómodo”* se puede entender que la comodidad permite que las personas se sientan tranquilas, seguras en donde se encuentren.

Por definición, como en las figuras anteriores, se puede afirmar que los sentidos parciales que surgen de las figuras discursivas construidas por los docentes, con la intención de enseñar una noción, constituyen un componente epistémico integrado al sentido general de dicha noción. Siendo así, el sentido de *la seguridad en la enunciación* que subyace a la figura de la

charla colectiva en el orden discursivo del profesor de inglés, se integra al sentido general de la noción de presente simple, por lo tanto, en adelante, la noción de presente simple y el sentido *seguridad en la enunciación* son parcialmente lo mismo.

El símil llamar por los nombres como reconocimiento personal de los estudiantes en la construcción de la noción escolar de presente simple

En las diferentes clases, es notorio cómo las profesoras tienden a llamar a los estudiantes por sus nombres a pesar de ser una gran cantidad, lo que se expresa en un fragmento del episodio 16, de la clase 1 del profesor □_A y en el episodio 37, de la clase 1, del profesor □_B:

Episodio 16, clase 3, □_A

E: read the books with the series

Profesora: ok, Isabel, make a question (señala al estudiante) Choose one

E: Paula

Profesora: Paula

E: do you want run in the afternoons?

E: mmmm

Profesora: or maybe jogging is when you are (hace la mímica con su cuerpo)

E I like (se queda pensando)

Episodio 37, clase 1, □_B

Profesora: Zara, what time do you go to school or what time do you come to school? (señala a una estudiante)

E: at the 6: aaa 15?

Profesora: 6:15, 15, 15 or 50?

E: 50

Profesora: aaa 10 to seven. ok, very good.

Profesora: Valeria, what time do you write eeee letters? O what time do you write a poem?

E: 7

Profesora: Or do you like writing? (hace señas mientras habla)

E: yes

Profesora: ok, what time?

E: eeee 7 (se queda pensando)

Profesora: at 7 o'clock. Ok.

Profesora: Camila, what time do you go to bed? Camila

E: perdón a la nueve (se queda pensando)

Profesora: at nine, yes, ok. (hace señas mientras habla)

De esta manera, se observa cómo las maestras llaman por el nombre a los estudiantes: “Isabel, Paula, Zara, Valeria, Camila”, esta realidad expresa la gran importancia que le dan las profesoras a cada estudiante, puesto que su acto lleva a *reconocerlos de manera personal*, es decir, las docentes no nombran a los estudiantes de manera general, como grupo, ni por sus apellidos, ni de manera indistinta, sino por el contrario, reconocen a cada estudiante por su ser, por quienes son, por sus personalidades, por sus nombres.

Este aspecto también se observa en la técnica de estimulación del recuerdo en un fragmento del episodio 13, del profesor □_A y en el episodios 6, de la clase 1, del profesor □_B y en el episodio 52, de la clase 3, del profesor □_A:

Episodio 13, TER, □_A

Que ellos vean que para mí ellos son importantes y que reconozco cada uno de ellos cómo es y cómo se llama y qué le gusta.

Episodio 6, clase 1, □_B

Profesora: ok, excuse me María Fernanda, María Fernanda (señala al estudiante)

E: eee my favorite animal is the cat.

Profesora: the cat.

E: espera how do you say ...my favorite animal de la selva.

Profesora: my favorite jungle animal is what?

E: the lion

Profesora: lion, the lion.

Profesora: ok, Valeria Fernanda (señala al estudiante)

E: ...

Profesora: Maria José, thanks

E: ... the snakes.

Profesora: the snakes? Do you like the snakes? What is a snake?

E: una serpiente.

Profesora: yes, really? Ooo Great. (asiente con la cabeza)

Episodio 52, clase 3, □_A

Profesora: ok so let's see. We are going to remember if we are going to make a question. Sofía makes a question in present simple to anybody here, quickly (hace señas a los estudiantes)

E: mmm Juan José

Profesora: to Juan José ok.

E: do you like the uniform?

E: yes, I do.

Profesora: ok, do you like the ...

E: uniform

Profesora: ok, yes, I do.

Al analizar los anteriores ejemplos, es notorio verificar cómo las profesoras dan la palabra a los estudiantes llamándolos por sus nombres, no por sus apellidos o por pronombres, mostrando así el trato personal con ellos “*María Fernanda, Valeria Fernanda, María José, Sofía, Juan José*”; además, al llamarlos por los nombres demuestran que los reconocen y los identifican “*que ellos vean que para mí son importantes y que reconozco cada uno de ellos cómo es y cómo se llama y qué le gusta*”. Por consiguiente, el llamar a los estudiantes por sus nombres, dentro de la intencionalidad de la enseñanza, es una figura discursiva a la que subyace como sentido el reconocer y dar importancia al otro de manera personal. Dicha figura la hemos denominado *símil*: llamar por los nombres y su sentido subyacente; entonces, reconocimiento personal de los estudiantes.

Ahora bien, por definición, como en las figuras anteriores, se puede afirmar que los sentidos parciales que surgen de las figuras discursivas construidas por los docentes, con la intención de enseñar una noción, constituyen un componente epistémico integrado al sentido general de dicha noción. Siendo así, el sentido del *reconocimiento personal de los estudiantes* que subyace a la figura de llamar por los nombres en el orden discursivo del profesor de inglés, el cual se integra al sentido general de la noción de presente simple, por lo tanto, en adelante, la noción de presente simple y el sentido *reconocimiento personal de los estudiantes* son parcialmente lo mismo.

Los guiones, las rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida, asociados a la noción de presente simple

A la configuración de la noción de presente simple, también corresponden los sentidos que se construyen en lo cotidiano, en la historia de vida. De este modo, el sentido complejo de esta noción también integra sentidos sobre el hecho de nombrar que surge a partir de la experiencia cotidiana y que va formando al profesor (Perafán, 2015). Así, lo que el docente nombra, expresa

las vivencias cotidianas y su historia de vida. Por lo anterior, nombrar se constituye en un tipo particular de guiones y rutinas que se expresan en la vida cotidiana de profesores y que cobran determinado sentido cuando tienen la intencionalidad de la enseñanza y, en este caso particular, la intención de enseñar la noción escolar del presente simple.

En este contexto, a continuación, se mencionan las figuras discursivas que el profesorado de inglés ha construido con la intención de enseñar la noción escolar del presente simple; a saber: el símil de nombrar la familia cuyo sentido subyacente lo hemos interpretado como comprensión y producción textual en la lengua inglesa y la metáfora de la pluralidad de actividades, como reflexión sobre la experiencia.

El símil de nombrar la familia como comprensión y producción textual en la lengua inglesa en la construcción de la noción escolar de presente simple

Se ha observado cómo en las distintas clases es recurrente que las maestras tengan en cuenta el tema de la familia o los miembros de esta en la enseñanza del presente simple. En otras palabras, las docentes nombran o evocan a quienes pertenecen a la familia de los estudiantes, esto se observa en los episodios 47, 52 y 55, de la clase 1, del profesor □_B:

Episodio 47, clase 1, □_B

Profesora: no, excuse me another use is describing a state, what is a state? Un estado que siempre va a hacer, for example she lives in a flat, ella vive en un apartamento. Yes? My mom, my mom works, my mom works in an office. (hace señas mientras habla y escribe en el tablero)

Episodio 52, clase 1, □_B

Profesora: she can build buildings or... ok, my mom, (escribe en el tablero) my mom builds bridges yes? Because she is an architect.

Episodio 55, clase 1, □_B

Dos estudiantes se encuentran en el tablero dándole ideas de oraciones y ella las escribe, borra la anterior oración y escribe una nueva.

Profesora: she... I from Monday to Friday, for example... ok,
E: ...

Profesora: (se agacha para escuchar a la estudiante) no, you can write my mom, my dad, my brother Guillermo, Camila, María José, the...

Profesora: eyyy Amelie!

Profesora: the person that you want to choose.

E:

Profesora: my mom is a (escribe en el tablero) ... my mom is a doctor... my mom works in a hospital. (llega otra estudiante) yes? ... wait a minute. My mom... my mom Works... yes.

Así, las maestras en repetidas ocasiones nombran o dialogan sobre la familia o sobre lo que hacen quienes la conforman: “*my mom is a doctor*”, “*my mom builds bridges, she is an architect*” y, por último, “*my mom works in an office*”. Este hecho, aparentemente intrascendente para la enseñanza del presente simple en la escuela, comporta, por el contrario, un peso ponderado altamente significativo para dicho fin. En efecto, lejos de ser una simple manera de gestionar buenos modales, por ejemplo, o un recurso didáctico para atraer la atención, que se lleva a cabo en el aula, dicho hecho constituye un componente epistémico fundante de sentido. En tanto símil de nombrar la familia, esta figura discursiva lleva consigo un sentido subyacente que se expresa en otros episodios de clases, como en el episodio 32, de la clase 1, del profesor □_B y en la técnica de estimulación del recuerdo en fragmentos de los episodios 25, del profesor □_A y el episodio 29, del profesor □_B, y que se ha denominado *comprensión y producción textual en la lengua inglesa*:

Episodio 32, clase 1, □_B

Profesora: watch tv maybe another, (escribe en el tablero) watch tv, watch tv is another activity or a routine. Another, work, for example, my mom works, or my dad works, work is another habit or it's another routine.

Episodio 29, TER, □_B

Creo que cada uno se va a sentir importante escribiendo o nombrando el nombre de su papá o de su mamá o de la abuelita o del hermano, más que de pronto hablar de personas digamos artistas, pues para mí es importante hablar de la familia.

Episodio 25, TER, □_A

En estos espacios de enseñanza de la lengua tomo a la familia como referente porque es el ejemplo más cercano para ellos, entonces, cuando tú le hablas de mamá, de papá, pienso que el hacer uso de esa familia hace que para ellos sea el ejemplo más cercano y ellos apropian más fácil lo que se está aprendiendo.

De este modo, al movilizar de manera diferenciada el símil de nombrar la familia, por ejemplo: al hacer preguntas en torno a este tema, o al poner de ejemplo lo que hace la familia

“*my mom works, or my dad works*”, las profesoras educan la comprensión y la producción textual de los estudiantes en la lengua inglesa, es decir, al producir en el aula el símil de la familia, las docentes educan a los estudiantes en la interpretación textual de frases, de enunciados y, a su vez, ellos realizan textos cortos en inglés.

Este sentido también se refleja en el mencionado episodio 25 de la TER, cuando se afirma que “*en estos espacios de enseñanza de la lengua tomo a la familia como referente porque es el ejemplo más cercano para ellos, entonces, cuando tú le hablas de mamá, de papá, pienso que el hacer uso de esa familia hace que para ellos sea el ejemplo más cercano y ellos apropian más fácil lo que se está aprendiendo*”, de esta manera se entiende la intencionalidad de educar en la comprensión textual, al evocar la familia, lo que es más cercano y así producir un texto en la lengua inglesa en relación a la noción que se está enseñando, el presente simple.

De igual manera, como se ha mencionado en las figuras anteriores y, por definición, se puede afirmar que los sentidos parciales que surgen de las figuras discursivas construidas por los docentes, con la intención de enseñar una noción, constituyen un componente epistémico integrado al sentido general de dicha noción. Siendo así, el sentido de *la comprensión y producción textual en la lengua inglesa* que subyace a la figura nombrar a la familia, en el orden discursivo del profesor de inglés, se integra al sentido general de la noción de presente simple, por lo tanto, en adelante, la noción de presente simple y el sentido *comprensión y producción textual en la lengua inglesa* son parcialmente lo mismo.

La metáfora de la pluralidad de actividades como reflexión sobre la experiencia en la construcción de la noción escolar de presente simple

En las distintas clases se puede apreciar cómo las maestras crean diversidad de actividades de enseñanza relacionadas con la noción escolar presente simple; así, por ejemplo, realizan análisis de lectura, creación de oraciones, diálogo en torno a flashcards, análisis de video,

escritos sobre temas cotidianos, la mímica y la imitación, entre otras, que se pueden evidenciar, en fragmentos de los episodios 3 y 6 de la clase 1, del profesor □_A y en un fragmento del episodio 63, de la clase 1, del profesor □_B:

Episodio 3, clase 1, □_A

Profesora: now, we are going to remember something, give me some verbs. Think about daily routine activities, give me one verb (se acerca a las estudiantes y les pregunta y a medida que dicen verbos ella los escribe en el tablero)

E: eat

E: los estudiantes se ríen

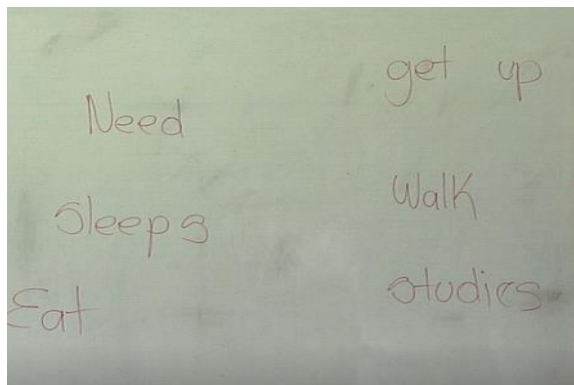
Profesora: perfect, another one

E: sleep

Profesora: sleep, here, another one

E: get up

Profesora: ok, get up, right get up, perfect, what else.



Episodio 6, clase 1, □_A

Profesora: For example, in what moment we have to use the verb with s this is a review because you (no termina de hablar cuando un estudiante responde)

E: when

Profesora: when? (señala a la estudiante)

E: when is it third person

Profesora: when is

E: third person

Profesora: third person, perfect, for example, so I am going to say in this case that Monica sleep

Episodio 63, clase 1, □_B

Profesora: ok. page 20, (camina hacia un extremo del salón con el libro abierto y les muestra a los niños) ok, pag 20 we are going to learn about the copycats, copycats.

E: ¿copycats es copiar?

Profesora: What is the meaning of copy? (se para al frente de los estudiantes y los observa)

E: copiar

Profesora: ¿and cat?

E: gato

Profesora: ok, the translation, the translation, ... the translation ok the (se queda pensando) is copiar en un gato, pero in science, in science copycat means when one animal, when one animal is in dangering or maybe the animal (toma agua) ok, in science, in science is when one animal is in dangering, the animal is copy one thing from the environment. (Hace señas con una mano)

Profesora: For example, some animals can change the color. (Hace señas con la mano) For example, if the animal is green, green and that animal is on a stem or on a tree they can change the color for protect him from another animal. Yes?

E: osea profe, los árboles pueden proteger a los otros animales...

Profesora: no, no, no, no the treee, the animal is going to change the color from, for protect him from another animals, yes? for example in imitate or camouflage

E: para imitar un animal.

Profesora: ok, for protecting from another animal. For example, this, this animal, this is an animal or this is a plant? (hace señas con la mano y señala el libro)

E: plant

E: animal

Profesora: plant or an animal?

E: animal

Profesora: this is an animal, this is an animal (unos estudiantes se acercan a preguntarle cosas y ella las escucha) and this animal.

De esta forma, se puede apreciar una diversidad de actividades que las maestras producen, por ejemplo, en el episodio 3 la clase 1, del profesor □_A, la maestra propone un ejercicio denominado lluvia de ideas, el cual propone para explicar y hablar con los estudiantes en torno a la noción escolar del presente simple. Adicionalmente, en el fragmento del episodio 6 de la clase 1, del profesor □_A, se manifiesta un diálogo entre la maestra y sus estudiantes, indagando por sus conocimientos.

Por último, en el fragmento del episodio 63, de la clase 1, del profesor □_B, se puede observar cómo la maestra entabla un diálogo con los estudiantes a partir de un tema que se encuentra en el libro de texto, dando ejemplos o explicando las dudas a los estudiantes. Al contrario de lo que se piensa en una lectura clásica, la cual comprende actividades como estrategias pedagógicas o didácticas para favorecer la enseñanza, en el marco de referencia en el que circunscribe este trabajo entendemos que tales actividades son la manifestación de una figura discursiva desde la cual, y con la cual, los profesores producen un sentido particular de la noción escolar de presente simple en el momento de ser enseñada. Es así como emerge la figura discursiva del profesorado de inglés que se ha denominado la metáfora de la pluralidad de actividades. Ahora bien, esta figura posee un sentido subyacente que se ha denominado *reflexión sobre la experiencia*, es decir, la metáfora en cuestión emerge como sentido manifiesto que hace referencia a un sentido latente que esconde tras de sí, un ejercicio de diálogo reflexivo y subjetivo sobre las experiencias que las maestras han tenido en su historia de vida como estudiantes, sentido que se manifiesta en la técnica de estimulación del recuerdo en el episodio 32, del profesor □_B y en el episodio 27, del profesor □_A:

Episodio 32, TER, □_B

La verdad cuando yo estuve en bachillerato no fue una experiencia muy positiva, porque uno, los tiempos han cambiado, en esa época el profesor que yo tenía era estrictamente gramático, yo creo que ni aprendí inglés, porque cuando yo llegué a la universidad en el primer semestre, me dio duro porque habían estructuras gramaticales que yo no entendía entonces gracias a esa profesora que tuve que fue bastante exigente aprendí cosas de gramática, aprendí uno, a querer el idioma y dos, a mirar lo de la estructura gramatical, si yo me miro ahorita como docente y me comparo cuando fui estudiante, no quiero repetir lo que yo viví como estudiante yo por eso entonces utilizo diferentes estrategias.

Episodio 27, TER, □_A

De acuerdo a ese aprendizaje o a las necesidades o a las dificultades que haya tenido yo para aprender inglés, me pongo en los zapatos de los estudiantes y pienso qué estrategias de trabajo tengo, que si en este momento no aprendí el verbo así, si no entendí la oración de esta manera, entonces recuerdo cuando yo estaba estudiando o cuando estaba aprendiendo, y genero estrategias de trabajo en las que yo pueda apoyarles esas necesidades.

Este sentido también se manifiesta en la entrevista realizada al profesor □_B, en el episodio 20, a quien se le pregunta si recuerda alguna experiencia de su infancia en relación con su proceso de enseñanza del presente simple, que pueda considerar dolorosa o traumática:

Entrevista □_B Episodio 20,

La verdad, la verdad que yo me acuerde cuando yo fui adolescente en primaria, creo que el inglés no era tan importante como lo es ahora. Cuando yo estuve en el bachillerato el inglés, pues sí, fue un poco frustrante, porque la verdad en esa época la manera en que se enseñaba era a punta de planas y de estructuras gramaticales. No más. Entonces, me acuerdo tanto que tuve un profesor árabe que él nos enseñaba los tiempos, entonces que el presente simple, que el pasado y siempre escribía la estructura en el tablero y nos ponía a hacer planas, planas primero y después construcción de oraciones pero no había como un proceso donde uno dijera oiga si voy a utilizar esto o cómo lo voy a utilizar, entonces pues infortunadamente no tuve, no tuve como una buena enseñanza en mi bachillerato del inglés, entonces cuando yo entré a la universidad, yo me acuerdo que en el primer semestre yo tuve una excelente profesora en inglés, de gramática inglesa y me estaba dando duro porque no tenía muy claro la construcción de algunas reglas gramaticales, entonces a la hora de interpretar las oraciones uno hacía una traducción literaria y obviamente uno como que no, no le hallaba sentido, entonces no tuve una buena formación en el bachillerato, la fui adquiriendo pues a través que va uno estudiando en los semestres y también a la hora de la práctica pues uno se da cuenta que tiene que seguir estudiante diariamente porque pues lo que enseñan en la universidad tampoco es que sea tan como lo mejor, pues cuando uno va a enfrentarse a dictar inglés, ya pues, por ejemplo en el presente simple, entonces mi experiencia no fue la mejor, ni en bachillerato ni en primaria.

Dicho de otro modo, al hablar con las profesoras durante la técnica de estimulación del recuerdo y en la entrevista, expresan cómo esta pluralidad de actividades, la cual hemos reconocido como una figura metafórica, se produce en la reflexión que han tenido en torno a su experiencia como estudiantes: *“cuando yo estuve en bachillerato no fue una experiencia muy positiva”, “de acuerdo a ese aprendizaje o a las necesidades o a las dificultades que haya*

tenido yo para aprender inglés” de esta manera, se puede observar cómo las maestras han reflexionado, recordado, dialogado y analizado en torno a su historia como estudiantes y han hecho de esta reflexión una fuente de sentido para la noción escolar de presente simple.

En otras palabras, las maestras de inglés enseñando la noción escolar de presente simple, han discutido, debatido o reflexionado a partir de sus acontecimientos importantes como estudiantes, de lo que ha surgido una figura discursiva que connota un sentido particular relacionado con dicha noción: “ *si yo me miro ahorita como docente y me comparo cuando fui estudiante, no quiero repetir lo que yo viví como estudiante yo por eso entonces utilizo diferentes estrategias* “ , “*me pongo en los zapatos de los estudiantes... entonces recuerdo cuando yo estaba estudiando o cuando estaba aprendiendo, y genero estrategias de trabajo en las que yo pueda apoyarles esas necesidades*”, es así como las profesoras de inglés, de esta investigación, amplían el rango de actividades que ellas conocieron como estudiantes, y crean diversas formas de enseñanza con la intención de enseñar el presente simple, tales como charlar en torno a un video, inventar lugares, hablar de animales favoritos, imitar a los compañeros y diálogos cotidianos, entre otros.

Como se ha mencionado en las figuras anteriores, y por definición, se puede afirmar que los sentidos parciales que surgen de las figuras discursivas construidas por los docentes, con la intención de enseñar una noción, constituyen un componente epistémico integrado al sentido general de dicha noción. Siendo así, el sentido *reflexión sobre la experiencia* que subyace a la figura de la pluralidad de actividades en el orden discursivo del profesor de inglés, se integra al sentido general de la noción de presente simple, por lo tanto, en adelante, la noción de presente simple y el sentido *reflexión sobre la experiencia*, son parcialmente lo mismo.

Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: el campo cultural institucional, asociados a la noción de presente simple

Del mismo modo que la historia de vida y lo que se nombra durante esta, se va produciendo sentido en torno al ser y a la enseñanza del profesorado de inglés, el campo cultural institucional que se construye en las instituciones, en las que se enseña, se relaciona con una producción de sentido propio del conocimiento del profesor, el cual está, necesariamente, asociado a la noción que enseña (Perafán, 2015), en este caso, la noción de presente simple. Esto es claro en la medida en que se reconoce la pluralidad de sentidos a los que el profesor se enfrenta en la cotidianidad de una institución escolar.

Este campo institucional también ha designado, y/o permitido, que el profesorado de inglés tenga como objeto de enseñanza el presente simple, de tal forma que el sentido que construye el docente en torno a la noción que enseña, no solamente pasa por la transposición didáctica, o por su práctica profesional o por su historia de vida, sino también por la red cultural institucional en la que se encuentra inmerso dicho docente. No obstante, la construcción de este sentido no siempre es consciente y, por el contrario, aparece subyacente en un conjunto de figuras discursivas (Perafán, 2015). En este trabajo, hemos identificado dos figuras discursivas con sus respectivos sentidos subyacentes, asociadas a la construcción de la noción de presente simple; a saber: La metáfora del orden cuyo sentido subyacente lo hemos comprendido como expresión de aprendizaje y el símil del silencio como autoformación.

La metáfora del orden como promoción del aprendizaje en el sujeto en la construcción de la noción escolar de presente simple

En las diferentes clases, aunque las maestras no mencionan la palabra orden, manifiestan una organización, una estructura o una disciplina tanto en la organización general de su clase como en el desarrollo de cada actividad. Esto se puede notar en aspectos como en la medición del

tiempo de las actividades, o en el proponer a los estudiantes determinados parámetros sobre lo que han realizado o realizarán, lo que se manifiesta en los episodios 15, de la clase 3, del profesor □_A, en el episodio 1, clase 1, del profesor □_B y en el episodio 15, de la clase 3, del maestro □_A:

Episodio 15, clase 3, □_A

E: is necessary one paragraph? Or we can use more?

Profesora: eee you have to complete 15 lines, so you can maybe divide it in two paragraphs (hace señas con la mano)

E: aaaa osea puedo (no se le entiende lo que dice)

Profesora: aja o...that's to you... maybe you want to maybe organize your paragraph, no problem, the most important is that you are using correct the present simple that you are using maybe the new vocabulary that we have learnt in the unit ok? And that's it ok? right. (los estudiantes se encuentran sentados en media luna)

Episodio 1, clase 1, □_B

Profesora: (se encuentra parada al frente de los estudiantes y les hace señas mientras habla) ok, remember that the last class we were talking about when we use the simple present. Remember?

E: yes

E: no

Profesora: One for the daily routes, remember?

E: las rutinas, si

Profesora: for habits. Habits, What is the meaning of habits?

E: eee como actividades extracurriculares

Profesora: hábitos, hábitos that you have in your lives. Yes?

E: yes

Profesora: and the other was eeee describing an state, states means that it's like an actions that you.

Episodio 15, clase 3, □_A

Profesora: so in pairs we are going to complete the sentences, (hace señas con la mano) with the one that correspond here ok? So, take in mind the verbs that you know in the list. (señala el libro) Ok? five minutes and we are going to check it.

En estos episodios se puede observar cómo las maestras llevan un orden mientras enseñan “eee you have to complete 15 lines, so you can maybe divide it in two”, “remember that the last class we were talking about when we use the simple present. Remember?... One for the daily routes, remember? And the other was eeee describing an state”; así, al especificar la cantidad de líneas del escrito o al recordar lo que se ha trabajado en la clase pasada, las maestras reflejan un orden, en la intencionalidad de enseñanza del presente simple. Ahora bien, dicho

orden no es, como pudiera pensarse en una mirada clásica, una cuestión de gestión de aula, sino un componente epistemológico constitutivo del orden discursivo de los profesores de inglés, que en este caso particular está asociado a la producción del sentido de la noción de presente simple. Ese componente epistémico aparece, como lo ha afirmado Perafán (2015), como una figura discursiva particular que hemos identificado como la metáfora del orden.

El trabajo de interpretación ha permitido comprender un sentido subyacente a dicha figura, el cual hemos denominado, *expresión del aprendizaje en el sujeto*, es decir, no es el orden por sí mismo, sino que, con éste, de manera oculta, se encuentra la convicción de la promoción del aprendizaje en el sujeto, sentido que se manifiesta en la técnica de estimulación del recuerdo en un fragmento del episodio 18, del profesor □_A, y en el episodio 20, del profesor □_B:

Episodio 18, TER, □_A

Mira, el orden y la organización en la clase es fundamental, al iniciar una clase tú tienes que darles las pautas de trabajo a los estudiantes, decirles el día de hoy vamos a hacer esto, después vamos a hacer esto, y finalmente vamos a hacer esto otro. Tú puedas trabajar en una sola hora de clase muchas cosas, un listening, un writing un speaking, entonces hay que manejar el tiempo lo mejor posible para ser efectivos lograr el aprendizaje en ellos.

Episodio 20, TER, □_B

Uy para mí es básico, me parece que para tener una buena disciplina uno debe ser ordenado, o para ser disciplinado uno debe ser ordenado. Uno porque yo vengo de familia muy ordenada y dos, porque pienso que uno debe crear esos hábitos en los estudiantes de tener el salón organizado, de tener su escritorio con lo que estrictamente necesitan, no lleno de muchas cosas porque eso facilita el aprendizaje, entonces para mí sí es importante el orden.

Tal como lo expresan las docentes, detrás de procurar un orden en el desarrollo de las clases y en cada actividad, se esconde la intencionalidad de *expresión del aprendizaje en el sujeto*: “tú puedes trabajar en una sola hora de clase muchas cosas, un listening, un writing un speaking, entonces hay que manejar el tiempo lo mejor posible para ser efectivos, lograr el aprendizaje en ellos.” Y “porque eso facilita el aprendizaje, entonces para mí sí es importante el orden”. Es así como se devela el verdadero sentido de lo que los profesores movilizan en su discurso como orden y que también se manifiesta en el episodio 20 de la técnica de estimulación

del recuerdo del profesor □_A, cuando se le pregunta ¿Desde cuándo el orden es importante en la enseñanza del presente simple?:

Episodio 18, TER, □_A

Pues el orden es fundamental porque es la manera como ellos aprenden a entender y a manejar a una estructura, entonces mientras tú les explicas a ellos cómo se sigue esta **estructura** pues ellos van a entender más cuál es el manejo de esta.

De acuerdo con la respuesta anterior, se puede entender o inferir que lo que lleva a que las maestras tengan un orden en sus clases y que ellas mismas sean ordenadas es porque el orden lleva a la expresión del aprendizaje en el sujeto. Es decir, detrás del orden se manifiesta el aprender, o en otras palabras, el orden lleva al aprendizaje.

De este modo, como en las demás figuras, por definición, se puede afirmar que los sentidos parciales que surgen de las figuras discursivas construidas por los docentes, con la intención de enseñar una noción, constituyen un componente epistémico integrado al sentido general de dicha noción. Siendo así, el sentido de *promoción del aprendizaje en el sujeto* subyace a la metáfora del orden en el discurso del profesor de inglés, se integra al sentido general de la noción de presente simple, por lo tanto, en adelante, la noción de presente simple y el sentido *promoción del aprendizaje en el sujeto* son parcialmente lo mismo.

El símil del silencio como autoformación en la construcción de la noción escolar de presente simple

Son frecuentes los momentos en que las maestras hacen silencio para que sean los estudiantes los que den sus ideas y sus ejemplos. Aunque las profesoras tengan una amplia variedad de ejemplos o, aunque tengan la explicación que los estudiantes realizarán posteriormente, ellas guardan silencio y validan o valoran lo que dicen los estudiantes, esto se puede observar en los episodios 9, de la clase 1, del profesor □_B, en el episodio 20, de la clase 2, del profesor □_A y en el **episodio 57**, clase 3, □_A:

Episodio 9, clase 1, □_B

Profesora: can you explain María Paula what is a guinea pig to Juan Pablo? (señala al estudiante)

E: so sé, yo sé qué es.

E: a guinea pig is a rodent and there are ...some ...

E curís.

E: yes.

Profesora: what? Gabriel Can you repeat?

E: curí.

Profesora: ok... maybe it's like a, like a, like a big eee... in Spanish is a curí, like a curí. (hace señas con la mano)

E: yes.

Profesora: yes? Ok.

Episodio 20, clase 2, □_A

Profesora: ok, so, eee Mariana, please, read the number 1 and complete the answer.

Estudiante: ya respondí

Profesora: we are in order. So, Mariana number 1, Maria Alejandra number 2, Ximena number 3, Sofia number 4, eee Santiago Number 5 and Isabel number 6 ok? (señala a los estudiantes)

Episodio 57, clase 3, □_A

Profesora: ok, make a question to anybody here. (señala a una estudiante)

E: hello

Profesora: Quickly.

E: eee Sofia

Profesora: yes. (prende el video beam)

E: mmm what do you eat yesterday?

Profesora: no, again

E: ayyy cierto

Profesora: haber...

E: what do you eat today?

E: mmm bread and chocolate.

E: oiga!!!

En los anteriores apartados, es notorio cómo en estos episodios las maestras hacen silencio para que sean los estudiantes quienes manifiesten sus conocimientos: “*can you explain María Paula what is a guinea pig to Juan Pablo?*.” o “*Mariana, please, read the number 1 and complete the answer*”, es decir, estas profesoras se guardan de hacer la explicación que ya se saben y que otros profesores perfectamente la harían y, además, no resuelven los ejercicios, sino que dan la voz a los estudiantes.

Ahora bien, lejos de ser un recurso didáctico, o algún tipo de recurso asociado a la gestión de aula para facilitar el aprendizaje, este aspecto del orden discursivo del profesor lo hemos comprendido, por principio y definición, como una figura discursiva constitutiva de la manera

de pensar del docente. En ese contexto, el análisis e interpretación de la información permitió identificar, en este caso, como figura discursiva el *símil del silencio*.

Por otra parte, el sentido que se esconde detrás de esta figura del silencio, parece que se devela en un fragmento del episodio 24, del profesor □_B y en el episodio 24 del profesor □_A:

Episodio 24, TER, □_B

El silencio, yo pienso que cuando yo me quedo callada muchas veces podemos aprender de los estudiantes porque nosotros no lo sabemos todo, hay estudiantes que de pronto saben un poquito más de ciertos temas.

Episodio 24, TER, □_A

¿en una palabra con qué relaciona la palabra silencio?

Pensar

En consecuencia, cuando la maestra afirma “*yo pienso que cuando yo me quedo callada, muchas veces podemos aprender*”, está dando a entender que realiza un ejercicio de autoformación, porque permite ese momento de silencio para interiormente dialogar, idea que complementa el profesor □_A: “*pensar*”. Entonces, el *símil del silencio* es la figura discursiva que, de manera subyacente, lleva a las maestras a pensar, a dialogar sobre lo que han aprendido.

De este modo, *la autoformación* es un sentido constante en las profesoras de inglés, puesto que son frecuentes los momentos en que guardan silencio y dan la palabra a los estudiantes, procurando, de este modo, aprender y “pensar” sobre lo que los estudiantes dicen.

En este orden de ideas, por definición, es posible afirmar que los sentidos parciales que surgen de las figuras discursivas, construidas por los docentes con la intención de enseñar una noción, constituyen un componente epistémico integrado al sentido general de dicha noción. Siendo así, el sentido *autoformación* subyace a la figura del silencio en el orden discursivo del profesor de inglés, se integra al sentido general de la noción de presente simple, por lo tanto,

en adelante, la noción de presente simple y el sentido *autoformación* son parcialmente lo mismo.

Integración de los cuatro saberes en la construcción del sentido general de la noción escolar de presente simple

En síntesis, la noción de presente simple se produce en el orden discursivo del profesorado de inglés con las distintas fuentes epistemológicas y se manifiesta en las figuras y los sentidos subyacentes que se han mencionado. Sin embargo, estos sentidos y figuras no se producen de manera desarticulada en momentos específicos de las clases ni en clases específicas, por el contrario, son sentidos que se encuentran integrados en el discurso del profesor (Perafán, 2015).

La integración presenta tres niveles, inicia con una relación entre los sentidos emergentes por cada uno de los saberes; así, dos surgidos de los saberes basados en la experiencia, dos surgidos de los saberes académicos, dos de los saberes denominados teorías implícitas y dos de los saberes denominados guiones y rutinas. Dicha integración de primer nivel arroja cuatro sentidos parciales asociados, en este caso, a la noción de presente simple. A continuación, entonces, de los cuatro sentidos que han surgido se integran los dos que son explícitos (académico y basado en la experiencia) y paralelamente los dos que son tácitos (teorías implícitas y guiones y rutinas). Por último, se integran los dos sentidos que han surgido, para lograr el fin y el sentido general que los maestros de inglés poseen sobre la noción escolar del presente simple.

Así, en el primer nivel se tienen en cuenta las figuras en torno a los saberes académicos, es decir, la metáfora de la pregunta y el símil de la ejemplificación, al igual que sus respectivos sentidos subyacentes: interpelación, al presente, del sujeto y evocación de la realidad cotidiana, de este modo se construye el sentido de *evocación de la realidad cotidiana como interpelación, al presente, del sujeto*.

Con respecto a los saberes basados en la experiencia, en este primer nivel de integración, se tuvieron en cuenta las figuras discursivas metáfora de la charla colectiva y el símil de llamar por los nombres; al tiempo que los sentidos subyacentes que, respectivamente, se mencionan a continuación: seguridad en la enunciación y reconocimiento personal de los estudiantes. La integración de estos sentidos aparece como un sentido más amplio que hemos expresado de la siguiente manera: *reconocimiento personal de los estudiantes que posibilita seguridad en la enunciación.*

En relación con las teorías implícitas, en este nivel de integración aparecen las siguientes herramientas discursivas: metáfora del orden y el símil del silencio cuyos sentidos subyacentes, respectivamente, han sido interpretados como expresión de aprendizaje y autoformación. Estos dos sentidos, al integrarse, conforman un sentido más amplio que encontramos asociado a la noción de presente simple de estos profesores; a saber: *autoformación como expresión de aprendizaje.*

Finalmente, en este primer nivel de integración, se incorporan las figuras discursivas que han surgido en los saberes denominados rutinas y guiones: el símil de nombrar a la familia como comprensión y producción textual en la lengua inglesa y la metáfora de la pluralidad de actividades como reflexión sobre la experiencia, de tal forma que dicha integración presenta como sentido más general el de *reflexión sobre la experiencia en tanto comprensión y producción textual en la lengua inglesa.*

Con respecto al segundo nivel de integración, los sentidos que han surgido en los saberes explícitos son: *evocación de la realidad cotidiana como interpelación, al presente, del sujeto y reconocimiento personal de los estudiantes que posibilita seguridad en la enunciación.* A partir de estos sentidos emerge, en el proceso de explicitación de la integración, definida por principio, el sentido mucho más general que los anteriores: *evocación de la realidad cotidiana*

como interpelación, al presente, del sujeto que permite un reconocimiento personal de los estudiantes para posibilitar su seguridad en la enunciación.

Ahora bien, con respecto a los saberes tácitos, los sentidos parciales que se han identificado como subyacentes a los cuatro, dos por cada saber, son: *autoformación como expresión de aprendizaje y reflexión sobre la experiencia en tanto comprensión y producción textual en la lengua inglesa*. A partir de ahí, hemos identificado un nuevo sentido, aun parcial, pero un poco más general que los dos anteriores, el cual hemos comprendido como: *la autoformación como expresión de aprendizaje y reflexión sobre la experiencia, en tanto comprensión y producción textual en la lengua inglesa*.

Identificados estos dos sentidos, asociados a la noción de presente simple que enseñan los profesores de inglés que participaron de esta investigación -uno de carácter implícito y otro de carácter explícito-, en el orden discursivo que producen tales profesores para enseñar dicha noción, quedamos *ad portas* de poder identificar el sentido general construido sobre la noción escolar de presente simple por los profesores de inglés, cuando la enseñan. En efecto, dado el principio de integración, como componente epistemológico del conocimiento del profesor, que se ha puesto de manifiesto tanto en esta como en las otras investigaciones realizadas en el grupo, y debido al carácter implícito y explícito de dicho conocimiento reconocido en el ámbito internacional, hemos podido comprender e interpretar dicho conocimiento, asociado a la noción escolar de presente simple como:

Evocación de la realidad cotidiana como interpelación, al presente, del sujeto que permite un reconocimiento personal de los estudiantes para posibilitar su seguridad en la enunciación a partir de la autoformación como expresión de aprendizaje y reflexión sobre la experiencia, en tanto comprensión y producción textual en la lengua inglesa.

De este modo, damos cuenta del objetivo general de esta investigación: comprender e interpretar el conocimiento profesional específico del profesor de inglés, asociado a la noción de presente simple.

El conocimiento profesional específico del profesorado de inglés, asociado a la noción de presente simple:

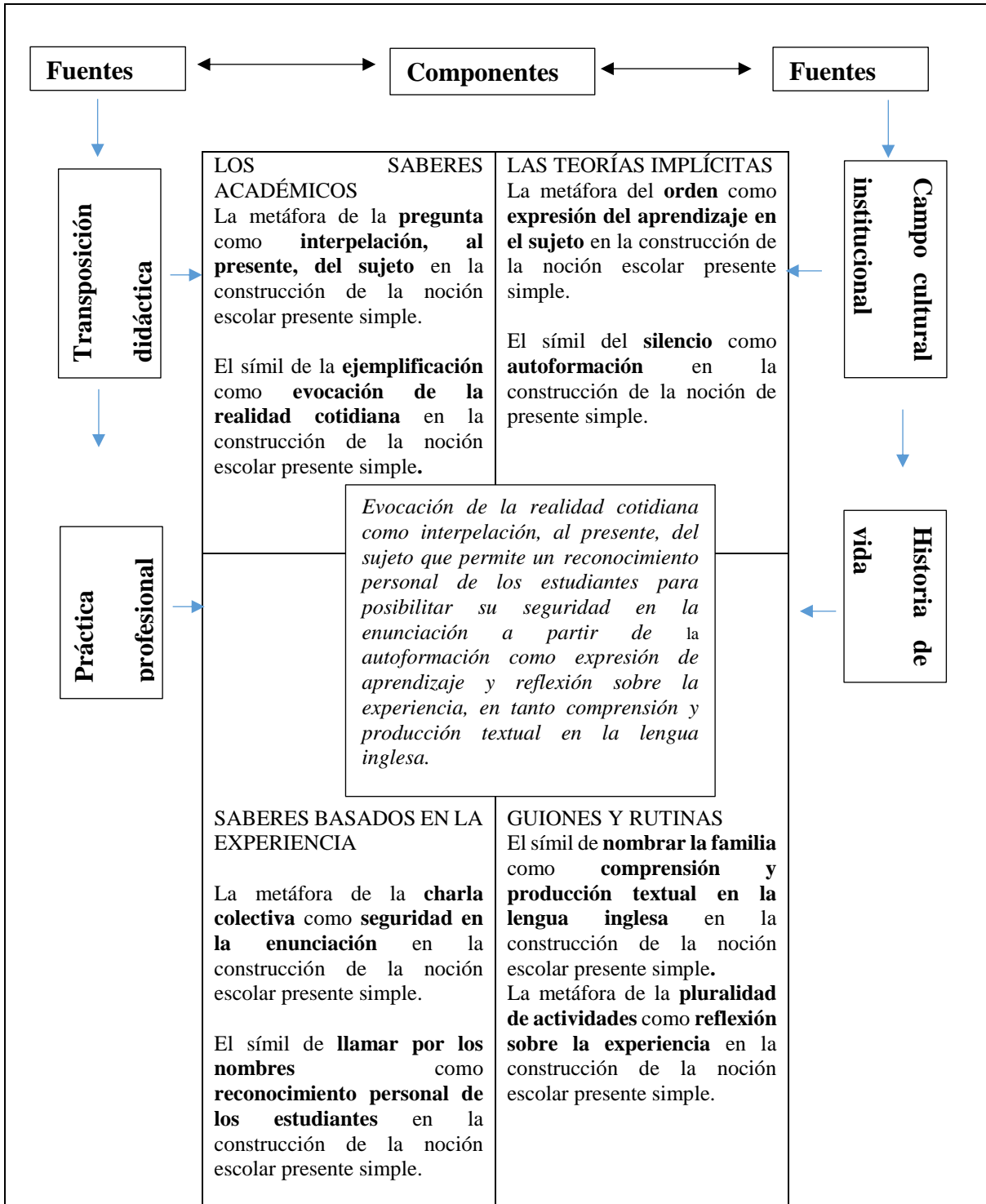


Figura III. El conocimiento profesional específico del profesorado de inglés, asociado a la noción de presente simple.

Conclusiones

- El conocimiento del profesor no es aquel que se encuentra en los libros de texto, como muchas veces se enseña en las universidades o se les exige en los colegios a los maestros, sino que es aquel que él mismo construye,
- El conocimiento profesional docente tampoco es aquel que es manejado por los expertos en las diferentes áreas del saber, en este caso, los nativos de la lengua inglesa o quienes la estudian a profundidad, el conocimiento del profesor es sencilla y complejamente aquel que él mismo ha construido a partir de su intención de enseñar y que se manifiesta en diferentes figuras discursivas que se configuran a partir de las nociones que enseña.
- En las universidades y colegios parece repetitiva y clara la idea en relación a que el estudiante construye conocimiento, que este no se le puede transmitir, porque cognitivamente construye su saber, entonces, ¿por qué el profesor no se concibe como constructor de conocimiento y sí como aquel a quien se le debe transmitir, o debe saber de memoria, lo que se encuentra en los libros de texto?
- Es precioso valorar el conocimiento que han construido y que expresan los profesores de inglés mientras enseñan, en oposición a varias posturas que a través de la historia buscan los errores que los maestros poseen mientras tienen la intencionalidad de enseñar.
- El conocimiento profesional específico del profesorado de inglés, asociado a la noción de presente simple, es la evocación de la realidad cotidiana como interpelación, al presente, del sujeto que permite un reconocimiento personal de los estudiantes para posibilitar su seguridad en la enunciación a partir de la autoformación como expresión de aprendizaje y reflexión sobre la experiencia, en tanto comprensión y producción textual en la lengua inglesa.

- En los saberes académicos asociados a la noción de presente simple surgen dos figuras: la metáfora de la pregunta como interpelación, al presente, del sujeto y el símil de la ejemplificación como evocación de la realidad cotidiana.
- En los saberes basados en la experiencia asociados a la noción del presente simple surgen dos figuras: la metáfora de la charla colectiva como seguridad en la enunciación y el símil de llamar por los nombres como reconocimiento personal de los estudiantes.
- En las teorías implícitas asociadas a la noción de presente simple surgen dos figuras: la metáfora del orden como expresión de aprendizaje y el símil del silencio como autoformación.
- En los guiones y rutinas asociados a la noción de presente simple surgen dos figuras: el símil de nombrar la familia como comprensión y producción textual en la lengua inglesa y la metáfora de la pluralidad de actividades como reflexión sobre la experiencia.
- El conocimiento profesional del profesor asociado a categorías particulares está constituido por cuatro saberes. Los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas. Así, como de la intención de enseñar categorías particulares. Sólo cuando se investiga desde esta categoría el discurso del profesor, se puede develar su propio sentido y sus propias construcciones ante lo que enseña.
- Las figuras discursivas que producen los profesores en el aula se han analizado a partir de la técnica de estimulación de recuerdo, la observación participante, la entrevista, el *Analytical Scheme* y la triangulación de los indicios allí encontrados, desde la categoría conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares.
- Dentro del programa de investigación sobre el conocimiento profesional, queda claro que existen tres miradas distintas la de Shulman, la de Porlán y la de Perafán, miradas que se definen a partir de su concepción del conocimiento del profesor.

- Desde Shulman, existe un conocimiento ideal, que el profesor no posee y que debería poseer, conocimiento que debe nutrir a partir de las diferentes áreas del conocimiento y de los libros que han sido escritos por diferentes expertos.
- Desde Porlan, se concibe el conocimiento del profesor en factores externos a él, como aquellos saberes que se yuxtaponen, esto es, unos al lado de los otros, como si en determinadas situaciones se activaran saberes específicos sin relacionarse unos con otros. Pero el supuesto que más genera duda en este investigador, es que además de todo lo que debería saber el profesor, él propone un nuevo ideal de conocimiento que debería tener el profesor.
- Esta investigación encuentra que desde los aportes de Perafán, sin buscar que el maestro deba saber lo de los expertos en determinadas áreas, sino describiendo y analizando el mismo discurso del profesor, encontrándole sentido a las figuras que produce en el aula con la intención de enseñar nociones particulares, e integrándolas entre sí, hasta ahora, sólo a partir de esta categoría, se logra comprender e interpretar el conocimiento profesional docente del profesor de inglés asociado a la noción de presente simple, interés con el que ha surgido esta investigación.
- Aunque el programa de investigación sobre el conocimiento profesional docente sea internacional, siguen siendo pocas las investigaciones que se realizan de esta corte.
- Se hace necesario más investigaciones sobre el conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares, puesto que seguramente en el aula de los maestros se encuentran muchas figuras discursivas que son poco valoradas.

Bibliografía

- Álvarez, A. (2003). La pedagogía y las ciencias: historia de una relación. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Saenz, y A. Álvarez, *Pedagogía y Epistemología* (págs. 271-301). Bogotá: Magisterio.
- Carlsen, W. (1987). *Why do you ask? The effects of science teacher subject-matter knowledge on teacher questioning and classroom discourse*. Washington: Annual Meeting of the American Educational Research Association .
- Castañeda, L. (2016). *El Conocimiento Profesional Específico del Profesor de Música Asociado a la Noción de Compás*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional .
- Clark, C., y Peterson, P. (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I Enfoques, teorías y métodos* (págs. 443-539). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós Educador.
- Escolano, A. (2009). El libro escolar como espacio de memoria. En G. Ossenbach, & M. Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (págs. 36-46). Madrid: Uned Ediciones .
- Fonseca, Á. (2016). *Conocimiento profesional específico del profesor de humanidades asociado a la noción narración*. . Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional .
- Gage, N. L. (1975). Teaching as Clinical Information Processing . *National Institute of Education, Conference on Studies in Teaching* (págs. 3-65). Washintong : Gage, N. L. Editor.
- Grossman, P., Wilson, S., y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-25.

- Grossman, P., Wilson, S., y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza . *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.* , 1-25.
- Hashweh, M. (1987). Effects of subject-matter knowledge in the teaching of biology and physics. *Teaching and teacher education* , 109-120.
- Hurtado, L. (2016). *Conocimiento profesional específico del profesor de Educación Física asociado a la categoría de Atletismo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- José, C. S. (2002). *Colegio Siervas de San José Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Unibiblos.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas de un Desarrollo Humano Integral . *Revista de la Universidad Bolivariana* , 119-138.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 165-193.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación* . Hermosillo: Universidad de Sonora .
Obtenido de Google.
- Mellado, V. (19 de Diciembre de 1994). Investigaciones sobre el conocimiento del contenido de los profesores de ciencias. *Análisis del conocimiento didáctico del contenido, en profesores de ciencias de primaria y secundaria en formación inicial*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Mora, F. (2002). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. *Región y sociedad*, 235-240.

- Mumby, A. (1973). *The provisiob made for selected intellectual consequences by science teaching: Derivation and application of an Analytical Scheme*. Toronto: University of Toronto .
- Nacional, M. d. (2006). El porqué de la educación en lenguaje . En M. d. Nacional, *Estándares Basicos de Competencias del Lenguaje* (págs. 18-21). Bogotá : Ministerio de Educación Nacional .
- Nietzsche, F. (1885). *Más allá del bien y del mal*. Engadina: Slis-María.
- Perafán, A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional .
- Perafán, A. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor . *Folios* , 83-93.
- Perafán, A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas* . Bogotá: Aula Humanidades .
- Perafán, G. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Bogotá: Universida Pedagógica Nacional .
- Perafán, G. (2012). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química*. San Juan de Pasto: III Congreso nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología y II Congreso Iberoamericano de investigación en enseñanza de las ciencias.
- Porlán, R., Rivero, A., y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 155-171.

- Pozo, J. I. (1994). Primera parte: la psicología del aprendizaje: del conductismo a la psicología cognitiva. En J. I. Pozo, *Teorías cognitivas del aprendizaje* (págs. 15-60). Madrid: Morata.
- Russell, T. (1979). *On the provision made for development of views of science and teaching in science teacher education*. Toronto: University of Toronto.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza I Enfoques, teorías y métodos* (págs. 9-94). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós Educador.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-30.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-30.
- Shulman, L. (25 de Julio de 2018). *Shulman, Lee*. Obtenido de: <http://www.leeshulman.net/biography/>
- Solís, C. F. (2 de Julio de 2018). *Google*. Obtenido de: <https://www.virreysolis.edu.co/documentos/manualdeconvivencia.pdf>
- Stake, R. (1999). La triangulación . En R. Stake, *Investigación con estudios de caso* (págs. 94-104). Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación* . Barcelona: Ediciones Península.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas. *Revista de educación* , 37-45.

Valbuena, E. (2007). El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: qualitative social research*, 92 párrs.

Vinsonhaler, J., Wagner, C., Elstein, A., y Lee, S. (1977). *Volume 1. The Inquiry Theoretic Approach to Clinical Problem-Solving Research and Application*. Michigan: College of Education Michigan State University.

Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, I Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós Educador.

Zubiría Samper, J. (2006). La pedagogía tradicional. En J. Zubiría, *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante* (págs. 79-86). Bogotá: Editorial Magisterio.

Anexos

Anexo 1. Protocolo de observación

Este instrumento y su explicación es tomado del libro *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*, escrito en el año 2015.

El protocolo de observación constituye un instrumento para la recogida o, más exactamente, producción de datos adecuados al tipo de investigaciones que estamos desarrollando, cuya particularidad consiste en apropiarse de los 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, 2012a 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:

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

En primer lugar, siguiendo la recomendación de Stake (1999), 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 al conocimiento profesional específico de un profesor (X) asociado a las nociones particulares que se desean estudiar; la X está representando a cada profesor o caso a estudiar, esta podrá ser reemplazada por un nombre o denominación particular durante el momento de la observación dependiendo de lo acordado con cada uno de ellos, frente a como quieren aparecer en cada protocolo y en la investigación.

En segundo lugar, dada la estructura y complejidad que connota la categoría Conocimiento Profesional Docente que hemos asumido en este tipo de investigación, 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 la investigación de la que nos ocupamos- en los objetivos del proyecto, 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: $\theta 1$, $\theta 2$, $\theta 3$, y $\theta 4$, 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 problema de investigación, podemos asumir el siguiente tipo de argumento:

ARG1: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ 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 que se desprenden de la formulación general cuando reemplazamos n , tanto para los saberes Y como para los temas θ , por su correspondiente número asociado al saber y al tema específico:

Caso Θ_A :

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

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

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

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

Caso Θ_B :

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

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

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

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

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

Presentación y descripción del formato del 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 indaga por el contexto del aula de clase en el cual se desarrolla cada uno de los casos a estudiar, que para el posterior análisis favorecen el esclarecimiento del problema que se investiga, teniendo en cuenta que los datos que se registran allí no se convierten en variables que se asocian al caso, básicamente cumplen la función de organización de la información registrada.

En el espacio *registro de los episodios de clase asociados a Θ* (Theta mayúscula), se registran, a juicio del observador, los momentos de clase (episodios) que compartan en una primera aproximación indicios o evidencias correspondientes con las características que definen los saberes asociados a la noción a estudiar de manera que ayuden a esclarecer el caso. Hemos entendido por episodio (Ep) “la unidad mínima de sentido transcrita e identificable en un conjunto continuo de párrafos o, lo que es lo mismo, la diferenciación temática o categorial de una parte de la totalidad, cuya característica fundamental es portar un sentido completo intrínseco” (Perafán, 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 pone en juego la capacidad del investigador de subdividir y analizar qué es un episodio en la clase para extraerlo y darle un único sentido.

Una vez que se han comprendido las múltiples determinaciones que reconocemos a los cuatro saberes constitutivos de la categoría *Conocimiento profesional docente específico, asociado a categorías particulares*, se trata entonces de observar la clase y dejar registrados aquellos episodios que nos parece están vinculados a una o más determinaciones de esos saberes.

En el espacio *Identificación de episodios asociados a $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$* , debe quedar registrada explícitamente la asociación que el investigador hace de los episodios, anotados previamente, con 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 .

No se trata, por lo tanto, sólo de la relación episodio y saber, sino más exactamente de la relación episodio y saber asociado a la construcción de un sentido parcial de la categoría que se está investigando. De esta manera, por ejemplo, la comprensión de lo que se entiende por saberes académicos queda especificada, vinculada directamente, en relación con la forma como esos saberes en el discurso del profesor (episodio) concurren a la construcción del sentido de la noción que se está trabajando en el estudio de caso. Así mismo, la comprensión de lo que se entiende por guiones y rutinas, saberes basados en la experiencia y teorías implícitas queda vinculada directamente con la forma como esos saberes constitutivos del discurso del profesor (implícitamente o no) concurren diferenciadamente a la construcción del sentido de la noción que se trabaja en el estudio de caso.

Por último, en el espacio *Descripción Tipo*: $Epn \subset \theta n \leftrightarrow \theta n \in Yn$ y $Yn \in \Theta A$ se deben anotar y, por lo tanto, hacer explícitas las razones por las cuales el investigador hace las asociaciones mencionadas. Es decir, se debe responder explícitamente la pregunta: ¿Por qué $Epn \in \theta n$? De esta manera, se espera que cada episodio aparezca vinculado por lo menos a uno cualquiera de los cuatro tipos de argumentos que constituyen el protocolo de observación.

Formato Protocolo de Observación

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

Anexo 2. Formato para la transcripción de los videos de las clases

Transcripción inicial del audio	Transcripción final enriquecida con video y notas del protocolo de observación

Anexo 3. Formato Protocolo de Entrevista Semiestructurada.

Formato Protocolo de Entrevista Semiestructurada

Nombre Profesor (a):	Edad Entre 20 y 30 ____ Entre 31 y 40 ____ Más de 41 ____	Experiencia docente: Entre 5 y 10 años ____ Entre 10 y 15 años ____ Más de 15 años ____	Observaciones:
Θ_n = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción (n)			
<p>I. Preguntas relacionadas con los saberes académicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles considera usted son las fuentes que más le han aportado a la construcción de la categoría de (la categoría o noción que se está investigando) que usted mantiene y enseña? 2. ¿Cree usted que su concepto sobre lo que es (la categoría o noción que se está investigando) ha cambiado durante su vida profesional? Si la respuesta es positiva, mencione en qué sentido ha cambiado y cuáles son las razones que explican ese cambio. 3. ¿Conoce usted alguna historia sobre la noción de (la categoría o noción que se está investigando) que nos la pueda narrar ahora? Si es así, ¿por favor podría hacerlo? 4. ¿Qué papel le atribuye usted a los libros de texto en la construcción de su concepto actual de (la categoría o noción que se está investigando)? 5. ¿Qué papel le atribuye usted a los libros de (relacionar aquellos que a juicio del investigador están asociados con las disciplinas que supuestamente soportan el conocimiento de contenido) en la construcción de su concepto actual de (la categoría o noción que se está investigando)? <p>I. Preguntas relacionadas con los saberes académicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles considera usted son las fuentes que más le han aportado a la construcción de la categoría de (la categoría o noción que se está investigando) que usted mantiene y enseña? 2. ¿Cree usted que su concepto sobre lo que es (la categoría o noción que se está investigando) ha cambiado durante su vida profesional? Si la respuesta es positiva, mencione en qué sentido ha cambiado y cuáles son las razones que explican ese cambio. 3. ¿Conoce usted alguna historia sobre la noción de (la categoría o noción que se está investigando) que nos la pueda narrar ahora? Si es así, ¿por favor podría hacerlo? 4. ¿Qué papel le atribuye usted a los libros de texto en la construcción de su concepto actual de (la categoría o noción que se está investigando)? 5. ¿Qué papel le atribuye usted a los libros de (relacionar aquellos que a juicio del investigador están asociados con las disciplinas que supuestamente soportan el conocimiento de contenido) en la construcción de su concepto actual de (la categoría o noción que se está investigando)? <p>II. Preguntas relacionadas con los saberes basados en la experiencia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Acostumbra usted a reflexionar sobre su experiencia como docente? 2. ¿Considera que en el ejercicio de reflexión que realiza sobre su práctica profesional como docente, usted produce algún tipo de conocimiento o saber? 3. ¿Qué papel le atribuye al ejercicio de reflexión, que usted realiza sobre su práctica de enseñanza de (la categoría o noción que se está investigando), en la construcción de su concepto actual de (la categoría o noción que se está investigando)? 4. ¿Considera usted que existe alguna diferencia entre la noción de (la categoría o noción que se está investigando) que usted ha construido a partir de la reflexión sobre su práctica profesional, y la noción de (la categoría o noción que se está investigando) más académica o conceptual que usted mantiene? 			

III. Preguntas relacionadas con las teorías implícitas

1. ¿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?
2. ¿Cree usted que en el ámbito institucional podrían circular algunas teorías inconscientes sobre (la categoría o noción que se está investigando), 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?
3. ¿Cree usted que en su manera de entender (la categoría o noción que se está investigando) haya jugado un papel importante alguna teoría sobre (la categoría o noción que se está investigando) que se mueva en el inconsciente colectivo de la institución donde usted trabaja?

IV. Preguntas relacionadas con los guiones y rutinas

1. ¿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?
2. ¿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 (la categoría o noción que se está investigando).
3. ¿Recuerdas alguna experiencia de tu infancia en relación con tu proceso de enseñanza de (la categoría o noción que se está investigando), que puedas considerar dolorosa o traumática?
4. ¿Cuando te enfrentas a la enseñanza de (la categoría o noción que se está investigando), qué sentimientos te embargan?
5. ¿Has sentido alguna vez rabia, impotencia o miedo al enfrentarte a la necesidad de enseñar (la categoría o noción que se está investigando)? Si es así, ¿podrías describir el hecho y tratar de comprender porqué sucedió?

Anexo 4. Técnica de estimulación de recuerdo

El siguiente apartado ha sido tomado del capítulo 2, Aspectos de orden metodológico, del libro Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas, escrito por el profesor Andrés Perafán en el año 2015.

De acuerdo con Gas y Mackey (2009), la técnica de estimulación del recuerdo es un método introspectivo que puede ser utilizado para:

[...] provocar en los participantes el recuerdo de los pensamientos que tuvieron mientras llevaban a cabo una tarea o participaban en un evento. Se asume que algunos registros tangibles (visuales o de audio) de un evento, estimulan el recuerdo de los procesos mentales ocurridos en el mismo. En otras palabras, el fundamento teórico de la estimulación del recuerdo se basa en una metodología del procesamiento de la información, en donde el uso y el acceso a la estructura de la memoria se mejora, o se garantiza, por un registro que ayuda al recuerdo de la información (p. 13).

Así, varios autores reportan haber hecho uso de esta técnica en la investigación de la enseñanza para:

[...] tratar de reconstruir las vivencias de una actividad docente (es frecuente que lo haga cualquier profesor sin pedírselo), relatando cómo ocurrió dicha actividad, explicando la conducta seguida en su proceso de enseñanza (¿qué, ¿cómo, ¿cuándo, ¿dónde y para qué enseñaba?) y los pensamientos que guiaban esta enseñanza (Fernández y Fernández, 1994, p. 93).

En la investigación sobre la enseñanza, en términos generales se acostumbra grabar episodios de clases, por ejemplo, en audio y video, para ser presentados posteriormente a los profesores con el fin de favorecer el recuerdo -o ayudar a estimularlo-, en los profesores sobre los principios, supuestos, pensamientos y sentidos que orientan la acción docente.

Ahora bien, dada la complejidad de la estructura y la dinámica del conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares, la técnica de estimulación del recuerdo deviene una herramienta fundamental para identificar indicios o 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 las categorías que ellos enseñan.

En efecto, la posibilidad que brinda esta técnica de volver sobre los episodios constitutivos de la enseñanza interactiva favorece no solo la verbalización y explicitación de los principios, supuestos y sentidos constitutivos de la enseñanza interactiva, sino también la identificación y explicitación de la manera como tales principios, supuestos y sentidos estructuran los saberes constitutivos del conocimiento profesional de los profesores y, por ende, las categorías que enseña el profesorado.

La dirección hacia la identificación o hacia la explicitación de tales principios, supuestos y sentidos depende de la naturaleza de los saberes constitutivos del Conocimiento Profesional Docente y de la manera como los mismos aparecen como componentes que estructuran el discurso de aula del profesorado cuando enseña una noción o categoría particular. Este último aspecto requiere de una mayor explicación, pues, por definición el conocimiento profesional del profesorado está constituido por dos tipos de saberes conscientes y por otros dos que son implícitos y que demandan de algo más que de un ejercicio de estimulación de recuerdo para dar cuenta de ellos, lo que podría comprenderse El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional como un proceso de asociación libre que permita acceder a los sentidos latentes ocultos en los sentidos manifiestos en el discurso del profesorado.

En el primer caso, la técnica de estimulación del recuerdo se aplica en el sentido más clásico, con el fin de identificar en los episodios provenientes del discurso de aula los saberes explícitos, es decir, aquellos que pueden ser verbalizados. Nos referimos a los saberes académicos y a los saberes basados en la experiencia. Por definición los saberes académicos y los saberes basados en la experiencia pueden ser verbalizados por el profesorado, de manera directa o indirecta. Esto significa que en la estructura del discurso que produce el profesorado cuando enseñan una noción particular se encuentran episodios donde el profesorado verbaliza de manera directa principios, supuestos y sentidos asociados a dicha noción, los cuales determinan en gran medida lo que el docente entiende por la misma; por otra parte, tales principios pueden aparecer en la mente del profesorado al momento de ordenar el discurso, y como parte de ese orden, pero no necesariamente tienen que ser verbalizados.

Cuando el investigador entiende que tales principios, supuestos y sentidos han sido presentados en el orden discursivo con plena conciencia por parte del profesorado, sólo basta someterlos conjuntamente con él a un análisis de contenido para verificar y, en lo posible, ampliar el sentido de la noción particular al que tienden. Aquí la técnica de estimulación del recuerdo consiste, entonces, en provocar el recuerdo en el profesor acerca de lo que él verbalizó conscientemente y que se asocia de manera clara con los sentidos académicos o prácticos de la categoría que enseña, con el fin de lograr una mayor ampliación de los mismos. Por otra parte, cuando el investigador percibe o intuye que los principios, supuestos y sentidos han sido diseminados en el discurso del profesorado de manera consciente -como funciones de la estructura de tal discurso-, pero que no han sido verbalizados al momento de la producción discursiva sino que se han quedado como conectores sólo en la mente del docente, se impone un trabajo de explicitación en el sentido estricto del término procurando que el profesor recuerde y narre cuáles fueron esos pensamientos que guiaron el orden del discurso y que no fueron verbalizados en su momento. En este caso la técnica de estimulación del recuerdo funciona como un mecanismo para favorecer el recuerdo en el profesorado, con el propósito de hacer explícitos principios, supuestos y sentidos conscientes, tanto académicos como prácticos, que constituyen la noción que se está enseñando, pero que no han sido verbalizados en su momento.

En el segundo caso la técnica de estimulación del recuerdo se aplica en un sentido más amplio y complejo, con el fin de identificar en los episodios provenientes del discurso de aula los saberes implícitos de carácter inconsciente, es decir, aquellos que no pueden ser verbalizados porque están ocultos a la consciencia del profesorado, pero que hacen parte activa de la estructura discursiva que construye un sentido particular para una noción que está siendo enseñada.

Nos referimos a las teorías implícitas y a los guiones y rutinas. De acuerdo con la naturaleza reconocida a este tipo de saberes, los mismos aluden a estructuras o dinámicas sémicas latentes constitutivas tanto del discurso específico como de la cognición individual y colectiva del profesorado. No obstante, los saberes en cuestión pueden ser inconscientes de dos maneras posibles: por efecto de un proceso represivo o no. Por definición las teorías implícitas son estructuras de sentido ocultas a la consciencia del profesorado, pero no como efecto de un acto de represión, mientras que los guiones y rutinas son inconscientes por efecto o bien de una acción de represión o no. Cuando el investigador intuye que existen posibles sentidos latentes adscritos a los episodios que constituyen un determinado discurso de aula que se haya en análisis, procede de dos posibles maneras: por vía de estimulación del recuerdo propiamente dicha o por vía de asociación libre a partir de la estimulación del recuerdo.

Si los sentidos ocultos a los que nos referimos en el párrafo anterior no son el efecto de una acción represiva, es posible someterlos conjuntamente con el profesorado a un proceso de explicitación mediante un análisis de contenido latente (lo que algunos llaman “leer entre líneas”). En este caso se requiere de un cierto dominio del investigador que lo habilite para identificar conjuntamente con el profesorado sentidos ocultos (teorías implícitas y guiones y rutinas) en las estructuras discursivas; dicho dominio no puede ser ajeno, entonces, a un amplio conocimiento relacionado con la naturaleza y la estructura del Conocimiento Profesional Docente en particular y del conocimiento escolar en general que actúan como referente obligado. En este caso la técnica de estimulación del recuerdo consiste, entonces, en provocar el recuerdo en el profesorado acerca de lo que él ha verbalizado en episodios concretos de aula (relacionado) refiriendo dichos episodios a posibles estructuras latentes, instituyentes de éstos,

El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional con el fin de construir una conciencia compartida sobre dicha estructura (teoría implícita, guiones o rutina) asociada a la construcción de la noción que se está investigando como conocimiento profesional específico asociado a una categoría particular. Si, por el

contrario, los sentidos ocultos a los que nos estamos refiriendo son el efecto de una acción represiva, se hace necesario someterlos -conjuntamente con el profesorado- a un proceso de explicitación mediante un método de asociación libre. Dado lo anterior, para llevar a cabo este trabajo sobre los guiones y rutinas determinados por fuerzas reprimidas, es necesario que el investigador se encuentre familiarizado tanto con la conceptualización como con algunas técnicas del método de asociación libre, para que a través del mismo -conjuntamente con el profesorado- se favorezca la explicitación de posibles sentidos latentes, producto de actos de represión, asociados a la categoría de enseñanza por la cual se produce el discurso de aula.

Así, en este caso la técnica de estimulación del recuerdo funciona como un mecanismo para favorecer el recuerdo en el profesorado, con el propósito de hacer explícitos principios, supuestos y sentidos reprimidos que constituyen guiones y rutinas asociados a la categoría concreta que se está enseñando y que da origen al orden discursivo que se está sometiendo a análisis profundos.

Anexo 5. El analytical scheme

El siguiente apartado ha sido tomado del capítulo 2, Aspectos de orden metodológico, del libro Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas, escrito por el profesor Andrés Perafán en el año 2015.

Caracterización del analytical scheme

El *analytical scheme* es entonces un constructo teórico y técnico que comprende la determinación de la categoría *Conocimiento profesional docente específico asociado a categoría particulares*, desagregada en sus componentes analíticos y presentados en forma de tipos de argumentos que facilitan y orientan el análisis de los episodios en los que dividimos los órdenes discursivos del maestro. Las formas de los argumentos constitutivos del *analytical scheme* obedecen, entonces, en primera instancia, a la determinación de la categoría Conocimiento Profesional Docente Específico, como un

[...] sistema de saberes integrados en función de una categoría particular construida por el profesorado, en el desenvolvimiento histórico de la enseñanza, para formar sujetos desde un lugar epistémico-cultural puntual, es decir, desde tal categoría. En el proceso de producción de la categoría en el aula, el profesor, si es que hablamos de un profesor, está mediado por la intención de interpelar a los otros y a sí mismo; en dicha interpelación se descubre el devenir de los sujetos en el aula (Perafán, 2011).

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

Así las cosas, para el análisis de la información debemos suponer que un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (θ_n) si y sólo si (\leftrightarrow) el saber Y_n (que pertenece a ese tema particular - θ_n -) aparece estructurado (pertenece, está contenido) en una acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos (AIDM→S). De donde podemos obtener la siguiente formulación general: ARG2: $Epn \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$. De ahí obtenemos el despliegue de las siguientes formas de argumentos que han de guiar y, de alguna manera, delimitar el análisis de los textos transcritos, desde la perspectiva de la intencionalidad de enseñar:

ARG2.1: $Epn \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \theta_1$ y $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$

ARG2.2: $Epn \subset \theta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \theta_2$ y $Y_2 \in AIDM \rightarrow S$

ARG2.3: $Epn \subset \theta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \theta_3$ y $Y_3 \in AIDM \rightarrow S$

ARG2.4: $Epn \subset \theta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \theta_4$ y $Y_4 \in AIDM \rightarrow S$

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

cada vez más interesante y necesario. El primer aspecto a definir es el del estatuto epistemológico fundante (Eef) reconocido a los saberes que integran el Conocimiento Profesional Docente Específico. Así, para los saberes académicos (Y1) la transposición didáctica (Td); para los saberes basados en la experiencia (Y2) la práctica profesional (Pp); para las teorías implícitas (Y3) el campo cultural institucional (Cci); y para los guiones y rutinas (Y4) la historia de vida (Hv). Siendo así, un episodio cualquiera (Epn) se reconocerá incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro (θ_n) planteados como esclarecedores del caso, si y sólo si (\leftrightarrow) el tema (θ_n) pertenece (\in)

a uno de los cuatro saberes (Y_n) y dicho saber a uno de los cuatro estatutos epistemológicos fundantes (E_{fn}) descritos. Obtendremos de esta manera la siguiente formulación del argumento:

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

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

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

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

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

Un tercer aspecto a definir está relacionado con el carácter implícito o explícito de los saberes que mantiene el profesorado, asociados a la categoría particular que define el Conocimiento Profesional Docente Específico en este estudio de casos. Como afirma Perafán:

Un saber es explícito (Sex) si el profesor puede verbalizarlo y dar cuenta de él, de manera consciente. Un saber es implícito (Sim) si cumple una de las dos siguientes condiciones: a) El profesor no puede verbalizarlo, por cuanto se encuentra reprimido en el inconsciente; sin embargo, juega un papel determinante en la acción docente (Simr); b) El profesor no lo verbaliza, pero no por causa de una represión, sino de una postura funcional cultural que tiende a la simplificación y el control de los acontecimientos de la vida cotidiana (Sim-r), con lo cual se puede decir que es un saber implícito que se encuentra fuera de la consciencia presente, pero que puede devenir explícito en el proceso de elaboración reflexiva que identifica y complementa los huecos o vacíos en la estructura de guiones o rutinas identificables y propios de la acción de enseñanza (Perafán, 2011).

En este caso, la acción de enseñanza de una categoría o Conocimiento Profesional Docente Específico.

Como han señalado, desde posturas diferentes, Porlán y Rivero (1998) y Perafán (2004), entre otros, los saberes basados en la experiencia y los saberes académicos se caracterizan por su carácter explícito. La diferencia está en el estatuto que los funda, de suerte que debemos reconocer saberes conscientes o explícitos que son del orden “teórico” (Sext) y saberes conscientes o explícitos que son del orden “práctico” (Sexp). Por otra parte, los guiones y rutinas y las teorías implícitas se identifican por su carácter implícito. Corresponde, de acuerdo con Perafán, a los guiones y rutinas la condición de ser saberes inconscientes o implícitos reprimidos (Simr) o saberes inconscientes o implícitos no reprimidos (Sim-r). Por su parte las teorías implícitas constituyen un tipo de saber inconsciente, por lo tanto no verbalizable, con un nivel de estructuración en forma de teoría (Sinet) que ha interiorizado el profesor, cuyo origen es la estructura de sentido institucional, asociada a una categoría de enseñanza.

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

- Para los saberes académicos (Y_1) la formulación saberes explícitos del orden teórico = (Sext).
- Para los saberes basados en la experiencia (Y_2) la formulación saberes explícitos del orden práctico = (Sexp).
- Para las teorías implícitas (Y_3) la formulación saberes inconscientes estructurados como teorías = (Sinet).
- Para los guiones y rutinas (Y_4) saberes implícitos reprimidos (Simr) o saberes implícitos no reprimidos (Sim-r).

Ahora bien, dicho lo anterior, es claro que para continuar con el análisis de la información se hace necesario establecer la forma de los argumentos para identificar los episodios que han de concebirse como pertenecientes al Conocimiento Profesional Docente Específico, asociado a una categoría particular, cuando estos episodios se analizan desde el punto de vista de la condición tácita o implícita de los saberes que se registran o identifican en ellos. Un episodio (E_{pn}) está incluido (\subset) a un tema cualquiera (θ_n) de los cuatro que han sido definidos como esclarecedores del caso (Θ), si y sólo si (\leftrightarrow) dicho tema (θ_n) pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes (Y_n) que han sido reconocidos históricamente como integrados al Conocimiento Profesional Docente y si dicho saber (Y_n) está asociado o pertenece (\in) a una cualquiera de las condiciones consciente o inconsciente propias de dichos saberes (C_{ns}). Las cuales como las hemos identificado son: Sext, Sexp, Sinet, Simr o Sim-r.

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

ARG4: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset C_{ns}$ De esta manera obtenemos un nuevo despliegue en las formas de argumentación Posibles, para el análisis de la información, con el propósito de diferenciar en los documentos

transcritos y ordenados en episodios, los saberes que mantiene el profesorado, en cada caso, asociados a la condición propia, de cada saber, de ser consciente o inconsciente:

ARG4.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \subset Sext$

ARG4.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \subset Sexp$

ARG4.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \subset Sinet$

ARG4.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset Simr$

ARG4.5: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset Sim-r$

En síntesis, los cuatro tipos de argumentación que constituyen el *analytical scheme* son:

ARG1: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_A$

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

ARG3: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{efn}

ARG4: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset Scn$

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

Síntesis de los 17 tipos de argumentos constitutivos del analytical scheme

Características generales del CPDE asociado a CP	Características relacionadas con los cuatro saberes y sus condiciones específicas
ARG1: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_n$	ARG1.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta_n$
	ARG1.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \Theta_n$
	ARG1.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \Theta_n$
	ARG1.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in \Theta_n$
ARG2: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$	ARG2.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \theta_1$ y $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$
	ARG2.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \theta_2$ y $Y_2 \in AIDM \rightarrow S$
	ARG2.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \theta_3$ y $Y_3 \in AIDM \rightarrow S$
	ARG2.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \theta_4$ y $Y_4 \in AIDM \rightarrow S$
ARG3: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{efn}	ARG3.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) Td
	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
ARG4: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset Scn$	ARG4.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \subset Sext$
	ARG4.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \subset Sexp$
	ARG4.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \subset Sinet$
	ARG4.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset Simr$
	ARG4.5: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset Sim-r$

Descripción del formato del analytical scheme

En la columna de la parte izquierda del formato se vierten las transcripciones de los discursos de aula, de la técnica de estimulación del recuerdo, de las entrevistas o de la técnica de pensamiento en voz alta, previamente

trabajados como se ha indicado en el apartado denominado *Transcripción de audio y video*. Una vez se ha realizado este paso se hace necesario dividir, por separado, cada uno de los discursos mencionados anteriormente en episodios (Ep_n); es decir, en tantas unidades mínimas de sentido como sea posible, viable y pertinente, como se muestra en el ejemplo de formato que ilustra esta descripción. Vale la pena resaltar que este proceso de desagregación u organización de los discursos por episodios presupone ya un primer análisis e, incluso, una primera interpretación.

Lo anterior en el entendido de que quien actúa como investigador y realiza el trabajo de desagregar los discursos en episodios lo hace desde el lugar de la pregunta por el conocimiento profesional específico del profesorado del área que es de su interés, asociado a la categoría que está investigando en el estudio de caso y, por lo tanto, en cada episodio desagregado va buscando posibilidades de respuesta a dicha pregunta. Así, la unidad inicialmente indeterminada que se le presenta al investigador (el discurso transcrito) va adquiriendo un orden situado en función del problema de investigación y de las tematizaciones (θ_1 , θ_2 , θ_3 , y θ_4) que se han planteado como caminos que conducen a la aclaración del caso concreto.

En la columna de la parte derecha del formato el investigador debe registrar, por cada episodio, por lo menos uno de los diecisiete tipos de argumentos que constituyen este *analytical scheme*, como se indica en el ejemplo de formato que ilustra esta descripción. Es aquí donde cobra sentido y toma mayor fuerza el trabajo de análisis, pues se trata de identificar, intuir o rastrear la estructura y la posible orientación de todos y cada uno de los episodios en relación con la categoría *Conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares*. Así, una vez que se han comprendido las múltiples determinaciones que reconocemos a los cuatro saberes constitutivos de la categoría *Conocimiento profesional docente específico, asociado a categorías particulares*, se trata enseguida de asociar todos y cada uno de los episodios a por lo menos una de las diecisiete determinaciones constitutivas de la categoría que ha devenido como resultado de diversas síntesis históricas y que parece comprender no sólo los diferentes tipos de saber que efectivamente mantienen los profesores, sino también la manera como esos saberes se integran en la producción de las categorías escolares que se enseñan en las aulas.

Adicional a este proceso analítico de vinculación de episodios con las determinantes más significativas del *Conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares*, es necesario que el investigador explicité las razones de tal vinculación. Si bien la razón se entiende implícita en el tipo de argumento formalizado, siempre es conveniente que se expresen a modo de proposiciones o frases cualitativas que en su momento serán muy importantes para la redacción de las categorías o figuras discursivas que se han de identificar, comprender e interpretar para darle cuerpo teórico al trabajo. Por último no sobra advertir que la mayor o menor profundidad en las vinculaciones y las razones brindadas para hacerlas, depende no sólo de la disciplina puesta en la organización de los datos, sino en el dominio que se tenga de las determinantes que constituyen la categoría –lo que implica un grado de inmersión considerable en el programa de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor– y en la decisión puesta en la necesidad de pensar el discurso docente de maneras alternativas, propositivas y creativas.

Fragmento de un formato del analytical scheme procesado.

<p style="text-align: center;"><i>Analytical scheme</i></p> <p style="text-align: center;">Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)</p>		
<p style="text-align: center;">El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de matemáticas asociado a la noción de número entero</p> <p style="text-align: center;">Profesor: ---. /Texto: Clase --- / Fecha: ---</p>		
Línea	Organización por episodios relativos a: <i>Observación participante</i>	Análisis e interpretación. Tipos posible de agumentación:
		<p>ARG1: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n, Y_n \in \Theta A$</p> <p>ARG2: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n, Y_n \in AIDM \rightarrow S$</p> <p>ARG3: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n, Y_n$ (es causado por) Eef_n</p> <p>ARG4: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n, Y_n \subset Sc_n$</p>
5	<p style="text-align: center;">Episodio 1</p> <p>P: (Realizando un esquema de la tabla periódica en el tablero.) Ya estamos en silencio, ¡a ver! Nadie nos ha dicho hablar, ni molestar.</p>	<p>Arg1-.1 La representación alude a un sentido elaborado conscientemente en el marco de una comunidad académica.</p> <p>/ Arg2.1 El discurso del profesor está dirigido a los sujetos y no a la determinación de un objeto.</p>
10	<p style="text-align: center;">Episodio 2</p> <p>P: Bueno tenemos acá un esquema aproximado de lo que es la tabla periódica. si nosotros tenemos un esquema aproximado de lo que es la tabla periódica. ¿Cuál es la finalidad? ¿Cómo se agrupan los elementos en la tabla periódica?, a ver empezamos contigo, ¿cómo están agrupados? A ver vamos a es cuchar.</p>	<p>Arg1-.2 La representación alude a un sentido elaborado por el profesor como aproximación</p> <p>Arg2.1 El discurso del profesor está dirigido a los sujetos y no a la determinación de un objeto.</p>

Finalizado el trabajo descrito hasta aquí, es conveniente enseguida reagrupar los episodios en subgrupos según los cuatros saberes (Y1, Y2, Y3 y Y4) constitutivos de la categoría *Conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares* que se hayan identificado en ellos (o de acuerdo con las cuatro temáticas θ_1 , θ_2 , θ_3 , y θ_4 señaladas como esclarecedoras del caso) y, más concretamente, de acuerdo con los 17 tipos de argumentos que se hayan encontrado como asociados a los mismos, los cuales, se ha dicho ya, se refieren a las 17 determinantes que hemos identificado como constitutivas de dicha categoría. En resumen, obtendremos una clasificación y reorganización de los episodios parecida al ejemplo que presentamos en el siguiente cuadro ilustrativo.

Agrupación de episodios asociados a los saberes académicos			
ARG1.1: $E_{Pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in \theta_n$	ARG2.1: $E_{Pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \theta_1 \text{ y } Y_1 \in \text{AIDM} \rightarrow S$	ARG3.1: $E_{Pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1$ (es causado por) Td	ARG4.1: $E_{Pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \subset \text{Sext}$
Episodios Clase 1 0A Ep4Clas10A; Ep8Clas10A; Ep19Clas10A; Ep16Cla10A; Episodios Clase 2 0A Ep17Clas20A; Ep5Clas20A; Ep102Clas20A Episodios Clase 3 0A	Episodios Clase 1 0A Ep2Clas10A; Ep3Clas10A; Ep29Clas10A; Ep26Cla10A; Episodios Clase 2 0A Ep76Clas20A; Ep7Clas20A; Ep100Clas20A Episodios Clase 3 0A	Episodios Clase 1 0A Ep6Clas10A; Ep8Clas10A; Ep10Clas10A; Ep56Cla10A; Episodios Clase 2 0A Ep6Clas20A; Ep97Clas20A; Ep101Clas20A Episodios Clase 3 0A	Episodios Clase 1 0A Ep7Clas10A; Ep1Clas10A; Ep39Clas10A; Ep46Cla10A; Episodios Clase 2 0A Ep6Clas20A; Ep7Clas20A; Ep105Clas20A Episodios Clase 3 0A
Episodios Clase 1 0B Ep4Clas10B; Ep8Clas10B; Ep19Clas10B; Ep16Cla10B; Episodios Clase 2 0B Ep17Clas20B; Ep5Clas20B; Ep102Clas20B Episodios Clase 3 0B	Episodios Clase 1 0B Ep4Clas10B; Ep8Clas10B; Ep19Clas10B; Ep16Cla10B; Episodios Clase 2 0B Ep17Clas20B; Ep5Clas20B; Ep102Clas20B Episodios Clase 3 0B	Episodios Clase 1 0B Ep4Clas10B; Ep8Clas10B; Ep19Clas10B; Ep16Cla10B; Episodios Clase 2 0B Ep17Clas20B; Ep5Clas20B; Ep102Clas20B Episodios Clase 3 0B	Episodios Clase 1 0B Ep4Clas10B; Ep8Clas10B; Ep19Clas10B; Ep16Cla10B; Episodios Clase 2 0B Ep17Clas20B; Ep5Clas20B; Ep102Clas20B Episodios Clase 3 0B

Agrupación de episodios asociados a los saberes basados en la experiencia			
ARG1.2: $E_{Pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in \theta_n$	ARG2.2: $E_{Pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \theta_2 \text{ y } Y_2 \in \text{AIDM} \rightarrow S$	ARG3.2: $E_{Pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2$ (es causado por) Pp	ARG4.2: $E_{Pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \subset \text{Sexp}$
Episodios Clase 1 0A Ep4Clas10A; Ep8Clas10A; Ep19Clas10A; Ep16Cla10A; Episodios Clase 2 0A Ep17Clas20A; Ep5Clas20A; Ep102Clas20A Episodios Clase 3 0A	Episodios Clase 1 0A Ep2Clas10A; Ep3Clas10A; Ep29Clas10A; Ep26Cla10A; Episodios Clase 2 0A Ep76Clas20A; Ep7Clas20A; Ep100Clas20A Episodios Clase 3 0A	Episodios Clase 1 0A Ep6Clas10A; Ep8Clas10A; Ep10Clas10A; Ep56Cla10A; Episodios Clase 2 0A Ep6Clas20A; Ep97Clas20A; Ep101Clas20A Episodios Clase 3 0A	Episodios Clase 1 0A Ep7Clas10A; Ep1Clas10A; Ep39Clas10A; Ep46Cla10A; Episodios Clase 2 0A Ep6Clas20A; Ep7Clas20A; Ep105Clas20A Episodios Clase 3 0A
Episodios Clase 1 0B Ep4Clas10B; Ep8Clas10B; Ep19Clas10B; Ep16Cla10B; Episodios Clase 2 0B Ep17Clas20B; Ep5Clas20B; Ep102Clas20B Episodios Clase 3 0B	Episodios Clase 1 0B Ep4Clas10B; Ep8Clas10B; Ep19Clas10B; Ep16Cla10B; Episodios Clase 2 0B Ep17Clas20B; Ep5Clas20B; Ep102Clas20B Episodios Clase 3 0B	Episodios Clase 1 0B Ep4Clas10B; Ep8Clas10B; Ep19Clas10B; Ep16Cla10B; Episodios Clase 2 0B Ep17Clas20B; Ep5Clas20B; Ep102Clas20B Episodios Clase 3 0B	Episodios Clase 1 0B Ep4Clas10B; Ep8Clas10B; Ep19Clas10B; Ep16Cla10B; Episodios Clase 2 0B Ep17Clas20B; Ep5Clas20B; Ep102Clas20B Episodios Clase 3 0B

Agrupación de episodios asociados a las teorías implícitas			
ARG1.3: Epn \subset $\theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \theta_n$	ARG2.3: Epn \subset $\theta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \theta_3$ y $Y_3 \in AIDM \rightarrow S$	ARG3.3: Epn \subset $\theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) Cci	ARG4.3: Epn \subset $\theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \subset Sinet$
Episodios Clase 1 θ_A Ep4Clas1 θ_A ; Ep8Clas1 θ_A ; Ep19Clas1 θ_A ; Ep16Cla1 θ_A ; Episodios Clase 2 θ_A Ep17Clas2 θ_A ; Ep5Clas2 θ_A ; Ep102Clas2 θ_A Episodios Clase 3 θ_A	Episodios Clase 1 θ_A Ep2Clas1 θ_A ; Ep3Clas1 θ_A ; Ep29Clas1 θ_A ; Ep26Cla1 θ_A ; Episodios Clase 2 θ_A Ep76Clas2 θ_A ; Ep7Clas2 θ_A ; Ep100Clas2 θ_A Episodios Clase 3 θ_A	Episodios Clase 1 θ_A Ep6Clas1 θ_A ; Ep8Clas1 θ_A ; Ep10Clas1 θ_A ; Ep56Cla1 θ_A ; Episodios Clase 2 θ_A Ep6Clas2 θ_A ; Ep97Clas2 θ_A ; Ep101Clas2 θ_A Episodios Clase 3 θ_A	Episodios Clase 1 θ_A Ep7Clas1 θ_A ; Ep1Clas1 θ_A ; Ep39Clas1 θ_A ; Ep46Cla1 θ_A ; Episodios Clase 2 θ_A Ep6Clas2 θ_A ; Ep7Clas2 θ_A ; Ep105Clas2 θ_A Episodios Clase 3 θ_A
Episodios Clase 1 θ_B Ep4Clas1 θ_B ; Ep8Clas1 θ_B ; Ep19Clas1 θ_B ; Ep16Cla1 θ_B ; Episodios Clase 2 θ_B Ep17Clas2 θ_B ; Ep5Clas2 θ_B ; Ep102Clas2 θ_B Episodios Clase 3 θ_B	Episodios Clase 1 θ_B Ep4Clas1 θ_B ; Ep8Clas1 θ_B ; Ep19Clas1 θ_B ; Ep16Cla1 θ_B ; Episodios Clase 2 θ_B Ep17Clas2 θ_B ; Ep5Clas2 θ_B ; Ep102Clas2 θ_B Episodios Clase 3 θ_B	Episodios Clase 1 θ_B Ep4Clas1 θ_B ; Ep8Clas1 θ_B ; Ep19Clas1 θ_B ; Ep16Cla1 θ_B ; Episodios Clase 2 θ_B Ep17Clas2 θ_B ; Ep5Clas2 θ_B ; Ep102Clas2 θ_B Episodios Clase 3 θ_B	Episodios Clase 1 θ_B Ep4Clas1 θ_B ; Ep8Clas1 θ_B ; Ep19Clas1 θ_B ; Ep16Cla1 θ_B ; Episodios Clase 2 θ_B Ep17Clas2 θ_B ; Ep5Clas2 θ_B ; Ep102Clas2 θ_B Episodios Clase 3 θ_B

Es claro que este mismo ejercicio puede y debe hacerse en relación con las otras fuentes, a saber: técnica de estimulación del recuerdo, entrevista y pensamiento en voz alta, de tal manera que el tratamiento de los datos con estos criterios facilite su organización en este mismo sentido y con los mismos fines. Hecho esto, el cuadro anterior quedará mucho más completo cuando se sumen en él episodios identificados y clasificados del tipo:

a. Episodios 1, 2, 3, (etc.),...de la Técnica de Estimulación del Recuerdo correspondiente a los saberes académicos y sus determinantes. Por ejemplo: EpnTER.ARG1.1; EpnTER.ARG2.1; EpnTER.ARG3.1; EpnTER.ARG4.1

b. Episodios 1, 2, 3, (etc.),...de la Técnica de Estimulación del Recuerdo correspondiente a los saberes basados en la experiencia y sus determinantes. Por ejemplo:

EpnTER.ARG1.2; EpnTER.ARG2.2; EpnTER.ARG3.2; EpnTER.ARG4.2

c. Episodios 1, 2, 3, (etc.),...de la Técnica de Estimulación del Recuerdo correspondiente a las teorías implícitas y sus determinantes. Por ejemplo:

EpnTER.ARG1.3; EpnTER.ARG2.3; EpnTER.ARG3.3; EpnTER.ARG4.3;

d. Episodios 1, 2, 3, (etc.),...de la Técnica de Estimulación del Recuerdo correspondiente a los guiones y rutinas y sus determinantes. Por ejemplo:

EpnTER.ARG1.4; EpnTER.ARG2.4; EpnTER.ARG3.4; EpnTER.ARG4.4; EpnTER.ARG4.5;

Otro tanto deberá hacerse con los datos provenientes de la entrevista y la técnica de pensamiento en voz alta si son aplicadas, quedando así agrupados y ordenados todos los episodios provenientes de todas las fuentes, según la categoría que orienta la identificación y caracterización de los mismos.

Anexo 6. Ejemplo de un fragmento de una clase analizada en el Analytical Scheme

Analytical scheme		
Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios.		
(Mumby, 1969; Rusell, 1976; Perafán, 2004)		
El conocimiento Profesional Docente Específico Docente Específico del		
profesorado de inglés asociado a la noción de presente simple		
Profesora: Trizzie Martínez / Texto: Clase 1 / Fecha: 28 de febrero		
Línea	Organización por episodios relativos a: observación participante	<p>Análisis e interpretación. Tipos posible de argumentación:</p> <p>Análisis e interpretación. Tipos posible de agumentación:</p> <p>ARG1: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \vee Y_n \in \theta_n$</p> <p>ARG2: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n \vee Y_n \in AIDM \rightarrow S$</p> <p>ARG3: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \vee Y_n$ (es causado por) Eef_n</p> <p>ARG4: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \vee Y_n \subset Sc_n$</p>
	<p>Episodio 1 Profesora: (La profesora está escribiendo en el tablero y los estudiantes están sentados como en un semi círculo. se encuentra al frente del tablero de pie mirando a los estudiantes) Entonces, we are going to start today our topic, eee open your books in the page 14 that we were reading that we are going to start the grammar because we are going to do today.</p> <p>Episodio 2 :50 Profesora: so aaaa can you please tell me in what moment or how is your daily routine. What do you do in your daily routine? (se acerca a los estudiantes y señala a una) E: go to school, I ...</p>	<p>ARG 1.2 La profesora busca introducir el tema. ARG. 2.2 El discurso del profesor está dirigido a los sujetos y no a la determinación de un objeto.</p> <p>ARG 1.1 porque al hablar con los estudiantes les hace preguntas que expresan sus saber académico en relación a la noción que enseña.</p> <p>ARG 2.1 ARG 2.2 El discurso del profesor está dirigido a los sujetos y no a la determinación de un objeto.</p>

	<p>E: ... my uniform, then I have my class, then I go to my house, I list my lunch, then I do all my homework...</p> <p>Profesora: and that's it. Ok.</p> <p>Profesora: for example, what time do you get up every day? (señala y se acerca a otra estudiante)</p> <p>E: mmm 6</p>	<p>ARG 3.2 El discurso del profesor y el buscar la interacción constante con los estudiantes parece una construcción de su práctica pedagógica.</p>
--	--	---

Anexo 7. Técnica de estimulación de recuerdo en los profesores □_A y □_B

Analytical scheme		
Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Rusell, 1976; Perafán, 2004)		
El conocimiento Profesional Docente Específico Docente Específico del profesorado de inglés asociado a la noción de presente simple		
Profesora: Trizzie Martínez / Texto: TER / Fecha: 17 de marzo de 2019		
Episodio	Organización por episodios relativos a: observación participante	Análisis e interpretación. Tipos posible de argumentación: Análisis e interpretación. Tipos posible de agumentación: ARG1: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta A$ ARG2: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n \text{ y } Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n$ (es causado por) Eef_n ARG4: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset Sc_n$
1	<p style="text-align: center;">Saberes académicos figura de la pregunta</p> <p>¿usa la pregunta con la finalidad de que los estudiantes infieran lo que usted les está enseñando?</p> <p>Si, pienso que el hacer preguntas les aporta a ellos de hacerlo de una manera más práctica. Cuando tu les haces preguntas como what time do you get up today? o cuando empiezan a hacer la descripción de las rutinas diarias mediante las preguntas es una manera de ellos afianzar ese conocimiento con algo que es muy normal en su rutina diaria, pienso que es más práctico, cuando es vivencial es cuando podemos tener un resultado de que ellos capten más el tema de lo que estamos trabajando en clase.</p>	<p>Posibles sentidos</p> <p>El simil de la pregunta con la intención de llevar la vida del estudiante</p> <p>La pregunta como herramienta de inferencia del tema que se enseña</p> <p>El formar el pensamiento, el enseñarles a pensar, generar el hábito de pensar</p>
2	<p>¿en qué ocasiones usas esta estrategia?</p> <p>Pues yo pienso que las preguntas es importantísimo en todas los tipos de temáticas que se trabajan en clase, cuando se está haciendo el trabajo de comprensión de lectura es fundamental, cuando estamos manejando las diferentes estructuras en el pasado, en futuro, la pregunta es una manera de relacionar ese tema con su vida, entonces eso hace que ellos hagan una conexión y les ayude a ellos, como te decía, a asumir el por qué a listo si yo quiero dentro de un tiempo estudiar medicina entonces I Will study medicine entonces ellos ya relacionan, empiezan a relacionar con lo que ellos esperan, con lo que ellos son y empiezan a relacionar con su tema, con la temática.</p>	
3		
4	<p>¿en una palabra con qué relacionas la palabra pregunta?</p> <p>Pensar.</p> <p>Dentro del campo de la enseñanza hay dos tipos de preguntas las convergentes que son instruccionales y las divergentes que son las que hacen pensar a los estudiantes. Dentro de tu enseñanza tu utilizas las divergentes. ¿Por qué?</p>	
5	<p>Porque aparte de estar enseñando una lengua también tengo que empezar a enseñar contenido y tengo que formar, entonces pienso que en cierta manera nuestra misión como docentes no solamente es enseñar una temática y ya, sino a la vez también es el guiar, el formar, el enseñar una cultura general, pero a la vez esa cultura general si yo tengo la posibilidad de enseñar un valor o de formar, pienso que es el momento ideal para hacerlo ¿no?. por ejemplo si estamos hablando del medio ambiente, ¿qué tenemos que hacer como seres humanos para proteger el medio ambiente? entonces es generarles en ellos la conciencia de que si no cuidó mi casa, que es este planeta, pues cuáles son los resultados, entonces es enseñar, a generarles a ellos de pronto una conciencia, a enseñarlos a ellos a valorar lo que tienen y a formarlos, porque es nuestra misión como maestros.</p>	
6	<p>¿hace cuánto que usas esta estrategia?</p> <p>Pues, yo empecé de docente en el 98 y recuerdo que siempre he trabajado esa estrategia, siempre he pensado, no sé si la</p>	

7	<p>adquirí en la universidad, o fue algo que fue creciendo innato, ahí fue innato en mi proceso de docente, pero desde que recuerdo siempre lo he trabajado de esa manera.</p>	
8	<p style="text-align: center;">Saberes académicos figura de ejemplificación</p> <p>¿Qué representa el uso de la ejemplificación en la enseñanza del presente simple?</p> <p>Para mí pienso que es lo fundamental, cuando tu das ejemplos sean cercanos a los estudiantes, que sean prácticos que sean cercanos, vuelvo y repito a ellos, puedes obtener de que ellos entiendan cuál es la temática a trabajar.</p>	
9	<p>¿Qué tan frecuente usas la ejemplificación en la enseñanza del presente simple?</p> <p>Todo el tiempo, todo el tiempo, porque es la manera como ellos van a apropiar el uso de esta estructura, entonces mientras el ejemplo de que ellos describan su rutina diaria, bueno tu qué haces todos los días, I get up at 5 , I take a shower at 5: 30, entonces al momento que ellos están dando, ellos están haciendo su ejemplo con ellos mismos.</p>	
10	<p>¿es una palabra con qué relacionas la palabra ejemplificación?</p> <p>Práctica</p>	
11	<p style="text-align: center;">Saberes basados en la experiencia, figura del diálogo</p> <p>¿qué papel le atribuye al diálogo con los estudiantes cuando estás enseñando el presente simple?</p> <p>El diálogo pienso que es fundamental porque es cuando hay una interacción, entonces cuando hay esa interacción de parte de los estudiantes y el docente o entre ellos mismos, hace que se apropie más la estructura y se apropie más el sentido de o el significado de este tiempo</p>	
12	<p>¿es importante para usted darla la palabra a todos los estudiantes?</p> <p>Claro que sí, todos son fundamentales, todos son importantes, por eso cuando hay veces esos chiquitos que se queden rezagados que como que no participan pues yo soy a los que a veces les pregunto de primeras o le digo a un compañerito más cercano que le haga preguntas a él, para que él se sienta más cómodo, pero siempre trato que todos participen y que todos están más envueltos en la actividad que se está haciendo.</p>	
13	<p>¿por qué te esfuerzas en que todos hablen?</p> <p>Porque una de las habilidades más importantes cuando tú estás aprendiendo un idioma es que te sueltes con la lengua, y pienso que, de esa manera es cuando ellos se pueden soltar, que se les de la seguridad, se les dé el ambiente cómodo para que ellos hablen y también el generarles respeto entre ellos en que no burles, Eso es algo que yo les he enseñado durante mis clases, que nadie tiene por qué burlarse que porque habló mal, o porque utilizó la palabra que no es, entonces trato de dar como esa seguridad, esa confianza, de que todos hablan tranquilamente y no pasa nada, al contrario cuando hay una mala palabra yo corrijo y ellos ya lo saben y la repiten y pienso que ha sido una buena metodología.</p>	
14	<p>¿en una palabra con qué relaciones la palabra diálogo?</p> <p>Interacción.</p>	

	<p style="text-align: center;">Saberes basados en la experiencia, llamar por el nombre.</p>	
16	<p>¿Por qué sueles llamar a los estudiantes por sus nombres en la enseñanza del presente simple?</p>	
17	<p>Porque pienso que es una manera de tener como un acercamiento a ellos, de darles como confianza, y que no hay como esa distancia que yo soy el profesor y tu eres el estudiante, no, pienso que nuestras clases son muy agradables y eso hace que como rompa ese hielo ¿no ? entonces que sea la clase más agradable, que ellos vean que para mí ellos son importantes y que reconozco cada uno de ellos cómo es y cómo se llama y qué le gusta.</p>	
18	<p>¿desde cuándo ha llamado a los estudiantes por sus nombres en la enseñanza del presente simple?</p>	
18	<p>Siempre, cuando inicié, inicié en un colegio militar, entonces allá era solo por los apellidos que me parecía espantoso, Y entonces yo como meta, como docente dije no, para mi es fundamental si yo quiero lograr esa interacción con mis estudiantes y lograr cierto acercamiento y lograr que ellos se motiven en mi clase y eso, para mi era fundamental el saber el nombre de ellos y creo que desde el inicio como docente fue una de mis estrategias y creo que ha sido fundamental.</p>	
19	<p>¿es importante que tú te acerques a los estudiantes para hablar con ellos y no lo hagas de una manera más lejana?</p>	
20	<p>Pues, para mí es importante tener cualquier tipo de acercamiento, en este momento nuestros estudiantes viven muy solos, algunas veces nosotros como docentes son la únicas personas con los que ellos pueden interactuar o hablar y pienso que cuando uno tiene esos espacios de que podamos acercarnos y hablar pues no solamente estoy enseñando una clase, también estoy formando y si ellos necesitan de mi ayuda pienso que es importante también tenerlo en cuenta.</p>	
21	<p>¿en una palabra con qué relacionas la palabra cercanía? Fraternidad</p>	
21	<p>¿en una palabra con qué relacionas la frase llamar por el nombre? Respeto.</p>	
22	<p style="text-align: center;">Teorías implícitas figura del orden.</p>	
23	<p>¿qué tan importante es el orden en la enseñanza del presente simple?</p>	
23	<p>Mira, el orden y la organización en la clase es fundamental, al iniciar una clase tú tienes que darles las pautas de trabajo a los estudiantes, decirles el día de hoy vamos a hacer esto, después vamos a hacer esto, y finalmente vamos a hacer esto otro. Siempre lo inicio pero desafortunadamente no alcanzo a hacer el cierre que es lo fundamental de las clases,</p>	
24	<p>porque los cierres es cuando uno, los niños dicen aaa hoy aprendí esto, hoy aprendí esto otro, porque hay veces uno se distrae entonces uno está trabajando, suena el timbre, entonces los niños salen corriendo. Pero si es fundamental una organización ¿por qué?, porque los niños se acostumbran a un entrenamiento, de que saben de que tal a tal tiempo trabajamos esto y también hacemos efectivas nuestras clases, de que no solo en una clase se haga una actividad, si tu los entrenas y los empiezas a trabajar tú</p>	
25	<p>puedas trabajar en una sola hora de clase muchas cosas, un listening, un writing un speaking, entonces hay que</p>	

26	<p>manejar el tiempo lo mejor posible para ser efectivos lograr el aprendizaje en ellos.</p> <p>¿en una palabra con qué relacionas la palabra orden? Disciplina</p>	
27	<p>¿Desde cuándo el orden es importante en la enseñanza del presente simple?</p> <p>Pues el orden es fundamental porque es la manera como ellos aprenden a entender y a manejar a una estructura, entonces mientras tú les explicas a ellos cómo se sigue esta estructura pues ellos van a entender más cuál es el manejo de esta.</p>	
28	<p style="text-align: center;">Teorías implícitas figura del silencio.</p> <p>¿qué significa hacer silencio de tus ejemplos y explicación para que los estudiantes hablen?</p> <p>Cuando doy esos espacios es para motivarlos a ellos a preguntas, motivarles a ellos a hacer el uso de la lengua, y es motivarlos a ellos también de que no sientan el miedo y le preguntes al otro, de que hagan la interacción, entonces trato de no estar yo involucrada ahí, sino que ellos solitos lo puedan lograr ¿no?</p>	
29	<p>¿son recurrentes los momentos en que haces silencio para que los estudiantes hablen?</p> <p>Si, en la mayoría de los espacios en clase, yo dejo algunos momentos en los que ellos puedan interactuar entre ellos mismos.</p>	
30	<p>¿desde cuándo ha usado el silencio en las clases?</p>	
31	<p>Pues últimamente lo he trabajado, no sé desde cuándo, pero pienso que es una manera para enganchar al estudiante en la clase así mismo en la temática que se está haciendo o se está trabajando.</p> <p>¿en una palabra con qué relaciona la palabra silencio? Pensar</p>	
	<p style="text-align: center;">Guiones y rutinas figura de la familia.</p> <p>¿qué tan importante es para ti la familia?</p> <p>Pues para mí es fundamental, pienso que el contexto de nuestros niños o para mí en este momento es la base para poder enseñar., Cuando los estudiantes tienen un hogar estable, un hogar donde los niños son amados, son respetados, son cuidados pues uno logra en ellos un aprendizaje, y en estos espacios de enseñanza de la lengua tomo a la familia como referente porque es el ejemplo más cercano para ellos, entonces, cuando tu le hablas de mamá, de papá, pienso que el hacer uso de esa familia hace que para ellos sea el ejemplo más cercano y ellos apropián más fácil lo que se está aprendiendo.</p> <p>¿en una palabra con qué relacionas la palabra familia? Acoger</p>	
	<p style="text-align: center;">Guiones y rutinas figura de la reflexión sobre la experiencia como estudiantes.</p>	

	<p>¿qué tan importante es la experiencia que tú has tenido como estudiante de inglés para el desarrollo de tu clase?</p> <p>Ha sido fundamental ya que de acuerdo a ese aprendizaje o a las necesidades o a las dificultades que haya tenido yo para aprender inglés, me pongo en los zapatos de los estudiantes y pienso qué estrategias de trabajo tengo que si en este momento no aprendí el verbo así, si no entendí la oración de esta manera, entonces recuerdo cuando yo estaba estudiando o cuando estaba aprendiendo, y genero estrategias de trabajo en las que yo pueda apoyarles esas necesidades que de pronto yo no pude llenar en ese momento pero quiero llenarlas durante mi clase con los estudiantes.</p> <p>¿qué tan importantes son los profesores que ha tenido de inglés?</p> <p>Todos han marcado en mí algo, porque todos generaron, fueron positivos y generaron en mí el amor por el idioma, me generaron de pronto motivación en aprender más, si es fundamental tener buenos maestros, cuando tú tienes buenos maestros, cuando tú tienes personas que te dirigen y te lideran como es, tú tienes la posibilidad de engancharte más en esto, de lo contrario, no, si no hay buen maestro no hay aprendizaje.</p> <p>¿en una palabra con qué relacionas la frase experiencia como estudiante?</p> <p>Interacción</p> <p>¿desde cuándo empezaste a valorar la enseñanza que has recibido?</p> <p>Yo pienso desde el momento que ya terminé mi colegio y empecé a formarme pienso que la enseñanza y la educación que he tenido ha sido fundamental en el proceso y en los pasos de mi vida, tanto en la parte profesional como en la parte personal y en mi hogar, entonces pienso que todo eso ha sido una herramienta y ha sido un engranaje para llevar correctamente lo que hasta ahora he hecho. ¿no?</p>	
--	--	--

Analytical scheme		
Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Rusell, 1976; Perafán, 2004)		
El conocimiento Profesional Docente Específico Docente Específico del profesorado de inglés asociado a la noción de presente simple		
Profesora: Victoria Villa / Texto: TER / Fecha: 17 de marzo de 2019		
Línea	Organización por episodios relativos a: observación participante	Análisis e interpretación. Tipos posible de argumentación: Análisis e interpretación. Tipos posible de agumentación: ARG1: $E p_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n, Y_n \in \Theta A$ ARG2: $E p_n \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $E p_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) $E e f_n$ ARG4: $E p_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset S c_n$
1	Saberes académicos figura de la pregunta	
	Me parece importante no solamente mostrar flashcards que lleven a los niños a entender o a interiorizar mejor lo del presente simple, sino también de su vida personal , ya sea del papá, de la mamá, de un tío, del abuelo o de la abuela, sacar sus profesiones o sacar por ejemplo sus dayli routines para poder trabajar sobre esas personas que son muy importantes, así ellos puedan entender mejor lo del simple present.	
2	¿usa la pregunta con la finalidad de que los estudiantes infieran lo que usted les está enseñando?	
3	Si, si la idea es que ellos entiendan con una pregunta la estructura gramatical y que sin importar de que el cometan errores por ejemplo en la conjugación, por decir algo, she play, pues lo correcto es decir she plays or she is playing, entonces no importa pero la idea es que a partir de la pregunta ellos se den cuenta la forma en que tienen que contestar y si cometen algún error pues que hagan su propia corrección.	
4	¿en qué ocasiones usas esta estrategia?	
	Yo creo que en todos los temas que uno esté dando, me gusta utilizarla en todos los temas, involucrar al estudiante desde su propia cotidianidad , que ellos den sus propios ejemplos, no solamente el ejemplo que dé la docente.	
5	¿en una palabra con qué relacionas la palabra pregunta? Indagar	
	Dentro del campo de la enseñanza hay dos tipos de preguntas las convergentes que son instruccionales y las divergentes que son las que hacen pensar a los estudiantes. Dentro de tu enseñanza tu utilizas las divergentes. ¿Por qué?	
6	Pues creo que para que ellos mismos adquieran mejor el conocimiento.	
	Saberes académicos figura de ejemplificación	
7	¿qué representa para usted la ejemplificación?	
	Pienso que es una figura muy significativa cuando uno está enseñando algo porque pues pienso yo que con muchos ejemplos los estudiantes pueden entender mucho mejor los conceptos que uno quiere que ellos aprendan, no solamente los ejemplos son de las figuras o de las oraciones que uno	

8	<p>escriba en el tablero, sino de pronto de los mismos compañeros podemos sacar ejemplos, y creo yo que van a ser, los chicos van a interiorizar mejor el concepto, con ejemplos de sus mismos compañeros o de su misma familia.</p> <p>¿Qué tan frecuente usas la ejemplificación en la enseñanza del presente simple?</p>	
9	<p>Siempre la uso, siempre me gusta en todos los temas que yo explico, me gusta mucho utilizar diferentes ejemplos, porque quizá, de pronto los ejemplos que hay en el libros no los entienden muy bien, entonces doy otros ejemplos sacados del mismo contexto en el que estemos, del aula, o de la misma familia para que ellos entiendan mejor los temas.</p>	
10	<p>¿es una palabra con qué relacionas la palabra ejemplificación? Variedad</p> <p>Saberes basados en la experiencia, figura del diálogo</p> <p>¿qué papel le atribuye al diálogo con los estudiantes cuando estás enseñando el presente simple?</p>	
11	<p>A mi me parece muy importante primero porque así puedo como catch the attention, puedo como llamar la atención de cada estudiante, de pronto cuando yo utilizo el nombre de determinado estudiante es porque quizás en ese momento veo que se está distraendo y o siento que de pronto no está entendiendo el tema entonces por eso utilizo el nombre para llamar más su atención y que se centre en lo que estamos viendo en ese momento y que también aprenda e interiorice lo que yo estoy explicando.</p>	
12	<p>¿es importante para usted darla la palabra a todos los estudiantes?</p>	
13	<p>Para mí sí, a mí me gusta que cada uno participe y que no sean siempre los mismos, porque pues obviamente en todas las clases van a ver unos estudiantes que saben un poco más que otros, entonces no es siempre darle la oportunidad a ellos, sino darle la oportunidad a aquellos que sean un poquito como más tímidos, que de pronto les de pena participar, entonces para mí sí es importante que todos participen y en orden.</p>	
14		
15	<p>¿en una palabra con qué relaciones la palabra diálogo? Intercambio</p>	
16	<p>A veces uno, ellos el tema que estamos viendo lo asocian con su familia y traen muchos ejemplos diferentes y pues uno sin querer queriendo se entera de las profesiones y todo viene a jugar un papel muy importante en el tema que uno está viendo, entonces me parece muy importante el diálogo con cada uno de ellos.</p>	
17	<p>Saberes basados en la experiencia, llamar por el nombre.</p> <p>¿Por qué sueles llamar a los estudiantes por sus nombres en la enseñanza del presente simple?</p>	
18	<p>Para darles más confianza y que se sientan más seguros a la hora de responder.</p>	
19	<p>¿desde cuándo ha llamado a los estudiantes por sus nombres en la enseñanza del presente simple?</p>	

20	<p>La verdad hace mucho tiempo que trabajé en un colegio masculino, yo los llamaba solo por el apellido, se me facilitaba más aprenderme el apellido que el nombre, pero alguien en alguna época alguien me dijo que no los llamara por el apellido porque sonaba muy militar, sino que los llamara por el nombre entonces uno trata de decirles el primer nombre por lo menos.</p> <p>¿cree que llamar a los estudiantes por los nombres puede tener la finalidad de tener un trato más cercano con los estudiantes?</p> <p>Si para mi es importante, uno para que ellos se sientan seguros, dos para que no piensen que quizás la materia es terrible o que la profe es terrible, para darles confianza y que ellos se sientan importantes también dentro del proceso.</p>	
21	<p>¿es importante que tú te acerques a los estudiantes para hablar con ellos y no lo hagas de una manera más lejana?</p>	
22	<p>Si, yo pienso que sí, hoy en día si es muy importante porque a veces son chicos que vienen en donde quizás las familias no tienen tiempo para ellos, ni siquiera para preguntarles cómo les fue o un abrazo, o cómo estás, entonces para mí si es importante el acercamiento físico, pues que ellos se sientan que para mí son importantes.</p>	
23	<p>¿en una palabra con qué relacionas la palabra cercanía? Fraternidad</p>	
	<p>¿en una palabra con qué relacionas la frase llamar por el nombre? Confianza</p> <p style="text-align: center;">Teorías implícitas figura del orden.</p> <p>¿qué tan importante es el orden en la enseñanza del presente simple?</p>	
24	<p>Uy para mí es básico, me parece que para tener una buena disciplina uno debe ser ordenado, o para ser disciplinado uno debe ser ordenado. Uno porque yo vengo de familia muy ordenada y dos, porque pienso que uno debe crear esos hábitos en los estudiantes de tener el salón organizado, de tener su escritorio con lo que estrictamente necesitan, no lleno de muchas cosas porque eso facilita el aprendizaje, entonces para mí si es importante el orden.</p>	
25	<p>¿qué tan importante es el orden durante el desarrollo de la clase?</p>	
26	<p>Es importante porque, dentro de una clase, uno debe empezar como con, o tener unas etapas de enseñanza, por ejemplo empezar con un warming up, después hacer un repaso de lo que se vio en la última clase, y después si seguir con el tema que una vaya a explicar, pero pues para mí yo si pienso que el orden es muy importante, llevar como unos pasos, unos pasos para tener un buen desarrollo o un buen manejo de la clase.</p>	
27	<p>¿en una palabra con qué relacionas la palabra orden? Disciplina</p> <p>¿Desde cuándo el orden es importante en la enseñanza del presente simple?</p> <p>Para mí siempre, siempre ha sido muy importante, por ejemplo llegar a un salón limpio que las filas están organizadas, que los estudiantes tengan su cuaderno bien organizado, el libro que sea bien presentado, aunque hay momentos pueden desordenarse un poquito por ejemplo si van a trabajar en grupo, que se sienten algunos en el piso, u</p>	

28	<p>poros que corran las sillas y se acerquen a la persona con la que van a trabajar, pero de igual manera yo creo que todas esas actividades también se pueden llevar en orden y que haya una disciplina.</p>	
	<p style="text-align: center;">Teorías implícitas figura del silencio.</p>	
29	<p>¿qué significa hacer silencio de tus ejemplos y explicación para que los estudiantes hablen?</p> <p>El silencio, yo pienso que cuando yo me quedo cayada muchas veces podemos aprender de los estudiantes porque nosotros no lo sabemos todo, hay estudiantes que de pronto saben un poquito más de cierto temas, por ejemplo eso que estábamos hablando de los animales, entonces para mí es importante pedirle a un estudiante que dé un ejemplo o que dé explicaciones y yo me quedo cayada porque yo aprendo de ellos.</p>	
30	<p>¿son recurrentes los momentos en que haces silencio para que los estudiantes hablen?</p> <p>Si me gusta, me gusta estar en silencio, no solamente para que ellos den ejemplos, sino para darles a entender que están hablando demasiado entonces debemos hacer silencio, pero si hay momentos en los que me gusta estar en silencio.</p>	
31	<p>¿desde cuándo ha usado el silencio en las clases?</p> <p>Yo creo que siempre, durante 30 años que llevo de docente.</p> <p>¿en una palabra con qué relaciona la palabra silencio? Aprendizaje</p> <p>Pienso que guardo silencio porque yo aprendo también de los estudiantes y cuando esa niña preguntó qué era un guinea pig, de pronto yo quise o pude haberle explicado pero yo vi que otra niña sabía y podía también aportar de su conocimiento para que la otra estudiante entendiera qué es un guinea pig, sin necesidad de que yo dijera, entonces yo pienso que cuando yo hago silencio es porque para mí es importante lo que el estudiante sabe en ese momento y que puede compartir lo que el sabe con sus otros compañeros y hasta conmigo porque pues hay cosas que no lo sabemos todo.</p>	
32	<p style="text-align: center;">Guiones y rutinas figura de la familia.</p> <p>¿usa la familia como tema para hablar en las clases?</p> <p>Yo pienso que hablar de la familia es importante porque uno, son miembros muy importantes para cada uno de ellos y son las personas más cercanas y que ellos aman y adoran por sobre todas las cosas, entonces yo pienso que cuando hablamos de la familia, creo que cada uno se va a sentir importante escribiendo o nombrando el nombre de su papá o de su mamá o de la abuelita o del hermano, más que de pronto hablar de personas digamos artistas, pues para mí es importante hablar de la familia.</p>	
	<p>¿desde cuándo usa este tema como referencia?</p> <p>Yo creo que siempre, unos 10, 15 años, no sé, porque a veces uno por ejemplo en los libros ve que hablan de personas que ellos ni siquiera conocen, o son personas</p>	

	<p>bueno si son famosas pero pienso que son más famosas las familias o los miembros de la familia de cada uno de ellos.</p> <p>¿en una palabra con qué relacionas la palabra familia?</p> <p>Unidad</p> <p>Guiones y rutinas figura de la reflexión sobre la experiencia como estudiantes.</p> <p>¿qué tan importante es la reflexión en tu experiencia que tú has tenido como estudiante de inglés para el desarrollo de tu clase?</p> <p>La verdad cuando yo estuve en bachillerato no fue una experiencia muy positiva, porque uno, los tiempos han cambiado, en esa época el profesor que yo tenía era estrictamente gramático, yo creo que ni aprendí inglés, porque cuando yo llegué a la universidad en el primer semestre, me dio duro porque habían estructuras gramaticales que yo no entendía entonces gracias a esa profesora que tuve que fue bastante exigente aprendí cosas de gramática, aprendí uno, a querer el idioma y dos, a mirar lo de la estructura gramatical, si yo me miro ahorita como docente y me comparo cuando fui estudiante, no quiero repetir lo que yo viví como estudiante yo por eso entonces utilizo diferentes estrategias para que los estudiantes entiendan no solamente llenar y llenar contenidos pues si uno escribe en el tablero cosas porque es importante también que ellos tomen nota, entiendan la estructura gramatical, pero antes de entender la estructura gramatical, pues por lo menos que entiendan y le pierdan el temor al inglés y hablen sin importar que de pronto vayan a cometer algunos errores, porque pues la idea es que ellos entiendan lo que están escuchando y se expresen, por eso no quiero repetir la experiencia mía como estudiante, sino también buscar muchos métodos, la mímica, canciones, ejemplos de su vida diaria para que ellos entiendan el tema que se está explicando en ese momento.</p> <p>¿desde cuándo empezaste a valorar la enseñanza que has recibido?</p> <p>Hace 25 años cuando uno empieza como docente y que uno recibe cierta capacitación en donde le dicen a uno, el inglés se adquiere de cierta manera con juegos, con canciones, con mímicas, involucrando al estudiante con ejemplos de la vida cotidiana, entonces, todo eso me ha ayudado a ir mejorando para que los estudiantes entiendan y aprendan más.</p> <p>¿en una palabra con qué relacionas la frase experiencia como estudiante?</p> <p>Mejoramiento</p>	
--	---	--

Anexo 8. Entrevista semiestructurada a profesores □A y □B

Analytical scheme		
Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Rusell, 1976; Perafán, 2004)		
El conocimiento Profesional Docente Especifico Docente Especifico del profesorado de inglés asociado a la noción de presente simple		
Profesora: Victoria Villa / Texto: Entrevista / Fecha: 21 de junio de 2018		
Línea // Episodios	Organización por episodios relativos a: observación participante	Análisis e interpretación. Tipos posible de argumentación:
		<p>Análisis e interpretación. Tipos posible de agumentación:</p> <p>ARG1: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n, Y_n \in \Theta A$</p> <p>ARG2: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n, Y_n \in AIDM-$ ⊕</p> <p>ARG3: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n, Y_n$ (es causado por) Eef_n</p> <p>ARG4: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n, Y_n \subset Sc_n$</p>
1	<p>I. Preguntas relacionadas con los saberes académicos</p> <p>1. ¿Cuáles considera usted son las fuentes que más le han aportado a la construcción de la categoría de presente simple que usted mantiene y enseña?</p> <p>Pues la verdad son dos, una pues la experiencia porque pues tanto tiempo enseñando el presente simple pues uno como que ya se lo aprende digamos prácticamente de memoria y sabe cómo se tiene que enseñar y obviamente uno a veces también toma como fuente los libros que se están trabajando en ese momento, el texto, aunque la gramática, ya no viene como tan, tan explícita como se manejaba di tú unos 20 años cuando yo más o menos empecé a ser docente, que era como más gramática, ahorita la gramática es muy pequeña, de pronto viene un grammar box que se llama, pero es algo muy muy muy mínimo, mínimo para explicar sino que el, el estudiante con los ejercicios, con las lecturas, de pronto con una pequeña explicación que uno les da, ellos mismos, van sacando o por un método como inductivo, van sacando la gramática, cuándo se utiliza, que las rutinas diarias, cuando se le debe colocar la s en el verbo de las terceras personas. Pero pues las dos fuentes básicamente son la experiencia y el texto que se esté manejando en ese momento.</p>	<p>Ella reconoce un poco lo de la transposición la valor los textos y su experiencia.</p> <p>ARG 1.1 porque al hablar con los estudiantes les hace preguntas divergentes que expresan su saber académico en relación a la noción que enseña. E v y clases Trizzie</p>
2	<p>2. ¿tú dices que la información que brindan los libros es muy mínima?</p> <p>Claro hoy en día uno habla del How language, que es toda la gramática va metida dentro del texto que tu vayas a manejar,</p>	<p>Ella reconoce un poco lo de la transposición la valor los textos y su experiencia.</p> <p>ARG 1.1 porque al hablar con los estudiantes les hace preguntas divergentes que expresan su saber académico en relación a la noción que enseña. E v y clases Trizzie</p>

3	<p>ya sea una lectura, de pronto es solo un cuento que uno vaya a escuchar, ejercicios de contestar falso o verdadero, o de preguntas abiertas entonces ellos a través de, de los ejercicios que se hagan diariamente y de la lectura porque pues eso también le ayuda a uno a ir mejorando la parte gramatical y el vocabulario, va sacando uno lo que es la gramática cómo se va contestando, si es presente, si es en pasado, si es en futuro.</p>	<p>Ella reconoce un poco lo de la transposición al valorar los textos y su experiencia.</p>
4	<p>3. ¿tú dices que la información que ahora viene en los libros es muy mínima, en cuanto a la gramática, entonces de dónde sale el resto de la información?</p> <p>Uno les va aclarando, de pronto, uno pues si obviamente uno, digamos con una lectura, un cuento, un cuento simple, lo vamos a trabajar en clase, entonces ese cuento va enfocado al presente simple, por ejemplo vamos a hablar de las rutinas de Susanita por decir algo, entonces toda la historia son eventos que suceden en el presente, de lo que le está pasando en una fiesta, o en el parque o de pronto una anécdota con la familia o dentro de una rutina dentro del mismo colegio, entonces dentro de eso uno va sacando, si, va creando como conciencia de cómo se va, se va adquiriendo la gramática, cómo se contestan las preguntas, cómo son las reglas gramaticales, pero más sin embargo, cuando existen dudas por parte de los estudiantes, uno recurre al tablero, al tablero y obviamente como nos enseñaban hace mucho tiempo la gramática de una forma tradicional, entonces que viene el sujeto, que viene el verbo, luego uno explica las reglas de la tercer persona cuando se le agrega s, cuando se le agrega es, pero pues si, es eso básicamente.</p>	<p>ARG 1.2 La representación alude a dar importancia a las dudas de los estudiantes para que ellos logren la comprensión.</p>
5	<p>4. ¿cree usted que su concepto sobre el presente simple ha cambiado durante su vida profesional?</p> <p>No, no mucho, lo que pasa es que hace mucho tiempo uno, uno como que enfocaba el presente simple solo a las actividades rutinarias como a la actividad, como las daily routines, me levanto, me baño, me cepillo, me visto, desayuno, salgo del colegio, bueno eso, todo lo que implica las rutinas diarias, de pronto, no sé eso es básicamente lo que uno le enseña a los niños en primaria y en bachillerato, de pronto si uno estuviera haciendo un curso un poquito más extendido, como más avanzado, digámoslo así. Entonces uno se da cuenta que el presente simple no solamente se va utilizar para las rutinas diarias sino que también se puede utilizar para hablar de actividades que tu vienes haciendo por mucho tiempo, yo trabajo en una empresa, por ejemplo, eso se llama algo como estático, que siempre lo vienes haciendo desde hace diez años, o cinco años, o 2 años, entonces de pronto pues si uno no se da cuenta de que el presente simple se utiliza también para eso, sino que solamente se enfoca en las actividades rutinarias.</p>	<p>Aquí reconoce que la noción que enseña no ha cambiado a lo largo del tiempo.</p>
6	<p>4. ¿cree usted que su concepto sobre el presente simple ha cambiado durante su vida profesional?</p> <p>No, no mucho, lo que pasa es que hace mucho tiempo uno, uno como que enfocaba el presente simple solo a las actividades rutinarias como a la actividad, como las daily routines, me levanto, me baño, me cepillo, me visto, desayuno, salgo del colegio, bueno eso, todo lo que implica las rutinas diarias, de pronto, no sé eso es básicamente lo que uno le enseña a los niños en primaria y en bachillerato, de pronto si uno estuviera haciendo un curso un poquito más extendido, como más avanzado, digámoslo así. Entonces uno se da cuenta que el presente simple no solamente se va utilizar para las rutinas diarias sino que también se puede utilizar para hablar de actividades que tu vienes haciendo por mucho tiempo, yo trabajo en una empresa, por ejemplo, eso se llama algo como estático, que siempre lo vienes haciendo desde hace diez años, o cinco años, o 2 años, entonces de pronto pues si uno no se da cuenta de que el presente simple se utiliza también para eso, sino que solamente se enfoca en las actividades rutinarias.</p>	<p>Transposición didáctica.</p>
7	<p>5. ¿qué hizo darte cuenta de que el presente simple no sólo se usa para actividades rutinarias sino también para actividades constantes?</p>	<p>Transposición didáctica.</p>
8	<p>Que lo leí, lo leí en un libro, alguna vez hice unos cursos pues para mejorar el nivel de inglés y ahí fue donde me di cuenta que solamente el presente simple no es solamente para las actividades rutinarias sino para otras actividades.</p> <p>6. ¿conoce usted alguna historia sobre la noción de presente simple que nos la pueda narrar ahora?</p> <p>Una historia, pero cuál sería, pues no sé... Bueno, pues uno ha leído tantos libros, pues también se maneja tanto el presente simple, como el pasado, no porque cuando uno está narrando lo que pasó, pero en el momento de explicar lo que está sucediendo en ese momento, pues uno utiliza el presente, el presente simple, llegó y sopló y golpea, o el lobo sopla y dice yo los voy a comer, pero otra historia no, no muchos cuentos que uno ha leído, no sé, no se me ocurre ahorita ninguno.</p>	<p>Transposición didáctica.</p> <p>ARG 1.2 La representación alude a una de las formas de evaluación que hace pensar a los estudiantes.</p> <p>ARG 1.2 La representación alude a una amplia explicación para que los estudiantes comprendan.</p> <p>ARG 1.2 La representación alude a un ejercicio propuesto por la profesora para que los estudiantes refuercen lo que han aprendido.</p> <p>ARG 1.2 La representación alude a buscar ser cercano y personal con los estudiantes, en el momento de la enseñanza.</p> <p>ARG 1.2 El discurso del profesor y el buscar la interacción constante con los estudiantes, llamándolos</p>

	<p>7. ¿qué papel le atribuye usted a los libros de texto en la construcción de su concepto actual de la noción de presente simple?</p> <p>Un papel importante, porque, por ejemplo, en el libro que ahorita estamos trabajando que es el de la National Geographic, ahí no solamente se va a tener en cuenta las actividades que el pueda hacer, sino que también van a mirar niños o personas de otros países que también hacen las mismas rutinas y en contextos</p>	<p>por sus nombres, esta interacción es divergente, en la medida en que hace una pregunta que hace que los estudiantes analicen, de este modo valora los aportes de los estudiantes y a veces los felicita.</p> <p>ARG 1.2 La representación alude a que la profesora tiene en cuenta las dudas de los estudiantes para explicar o enseñar.</p> <p>ARG 4.2 la representación alude a la ejemplificación constante para que los estudiantes comprendan.</p>
9	<p>II. Preguntas relacionadas con los saberes basados en la experiencia</p> <p>1. ¿acostumbra usted a reflexionar sobre su experiencia como docente?</p> <p>Si, diariamente uno reflexiona porque pues todas las veces las mismas, por ejemplo, una actividad que haya hecho uno el año pasado, pudo haber funcionado en ese momento pero resulta que uno vuelve y repite esa actividad con otro grupo y no le funciona, entonces yo creo que es un momento de reflexionar y decir bueno todas las veces las mismas actividad no pueden funcionar con, con x o y grupo, pero si uno hace constantemente una reflexión y la idea es que es reflexión lo lleve a uno a ir mejorando y, y estar a la vanguardia de la forma en que se está enseñando hoy en día e inglés, no podemos quedarnos solamente en la parte tradicional, que solamente es gramática sino ir un poco más allá, salir de la gramática sino llevar al, al estudiantes a enfrentar un texto literario a enfrentarse a conocer otras culturas a través de canciones o de videos o de juegos o de historias cortas.</p>	<p>ARG 1.2 la representación alude a nombrar a los estudiantes por sus nombres, reconociéndolos de este modo.</p> <p>ARG 4.2 porque al hacer señas con su cuerpo para expresar lo que está hablando parece un saber basado en la experiencia para que los estudiantes comprendan mejor lo que ella dice en inglés.</p> <p>ARG 1.2 La representación alude a brindar herramientas a los estudiantes para que logren su comprensión.</p> <p>Reconoce que posee un conocimiento a partir de su práctica profesional.</p>
10		
11		
12	<p>2.</p>	<p>Reconoce que el conocimiento es algo que se va construyendo poco a poco.</p>
13	<p>3. ¿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>Si yo creo que sí, uno da algún conocimiento.</p> <p>4. ¿qué papel le atribuye al ejercicio de reflexión, que usted realiza sobre su práctica de enseñanza del presente simple, en la construcción de su concepto actual del presente simple?</p> <p>Bueno pues yo pienso que la reflexión en la práctica es que cada día, vamos mejorando y cada día vamos aprendiendo más, es más yo pienso que no soy la única que tengo el conocimiento, los estudiantes a veces ya vienen con unos presaberes, y ellos, por el medio en el que están inmersos, a veces ellos manejan las cosas, bueno digo yo temas en inglés, tan bien, que a veces ellos vienen y le enseñan a uno, de pronto aprenden de otras culturas, aprenden de otras personas, o de otros tópicos diferentes a los que uno puede manejar y entre ambos podemos construir el conocimientos de lo que es un presente simple, uno lo que hace de pronto es pulirlos digámoslo así, de pronto ellos saben algo del presente pero</p>	<p>Reconoce que existe una reflexión en la metodología más no en el presente simple.</p> <p>ARG 1.3 La representación alude al orden y disciplina que la maestra lleva.</p> <p>ARG 1.3 La representación alude a un reflejo del orden en que la profesora organiza la clase</p> <p>Parece que recurre a lo pedagógico.</p>
14		

15	<p>quizás a la hora de hablarlo o a la hora de escribirlo, presentan algunas falencias en cuanto a la gramática, a la parte escrita, las reglas gramaticales digámoslo así del presente simple, entonces uno lo que hace es tratar de colaborarles desde lo que uno sabe para que ellos pues de pronto vayan mejorando esos errores que inconscientemente ellos tienen a la hora de hablar y a la hora de escribir.</p>	<p>Parece que recurre a lo pedagógico.</p>
16	<p>5. ¿qué papel juega la reflexión en tu construcción de la noción del presente simple?</p> <p>Bueno, bueno si yo te dije que reflexionábamos con respecto al, al, al uso del presente simple ¿cierto? Pero entonces, no sé, yo pienso que uno con toda la experiencia que uno tiene, uno ya sabe que el presente simple lo va enseñar siempre con las rutinas y pues la reflexión, que no... cambiar el concepto del presente simple no creo de pronto uno en la reflexiones como a nivel como en la metodología o de la forma en que tú tienes que enseñar el presente simple pero el concepto yo pienso que siempre va a ser el mismo.</p>	<p>Reconoce lo inconsciente del presente simple pero en un colegio bilingüe no en ella.</p>
17	<p>III. Preguntas relacionadas con las teorías implícitas</p> <p>1. ¿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>Yo creo que sí, de pronto bueno, una podría ser las disciplinarias, porque de pronto hay unas normas que tenemos que seguir dentro del aula, por ejemplo, el hecho de llegar al salón y que el salón esté organizado por filas o que de pronto no haya desorden, reguero de papeles, las maletas desordenadas, entonces y que de pronto en ese momento puede que pase el coordinador de convivencia y diga bueno, el salón por qué está así y no está de esta manera, entonces pienso que eso de pronto puede influir en la forma en la que uno vaya a enseñar un tema.</p>	<p>Reconoce que hay un conocimiento parecido en la institución.</p>
18	<p>2. ¿pueden ser de pronto teorías científicas, por ejemplo, podemos mirar lo del área?</p> <p>Pues yo pienso que por ejemplo en inglés, pues tratar de exigirle a los estudiantes que siempre, siempre, por lo menos el 70, el 80% de la clase sea en inglés, obviamente ellos van a recurrir al español pero la idea es uno decirles mira eso que tú me vas a tratar de ...</p>	<p>Reconoce el uso de las rutinas en una amiga pero no en ella.</p>
19	<p>3. ¿dentro de lo pedagógico, lo didáctico, lo disciplinar?</p> <p>Dentro de lo didáctico y lo pedagógico, estaría que las clases de inglés pues se dictaran cien por ciento en inglés, aunque pues siempre van a haber estudiantes que no van a tener un conocimiento amplio o no van a entender el inglés, uno pues trata de a lo máximo explicarles en inglés pero cuando ya no entiende un recurre al español, de igual manera uno también espera que los estudiantes traten de expresar todo en inglés o por lo menos que aprendan a hacer preguntas como por decir, how do you say in English comedor, for example, entonces la idea es tratar de exigirles al 100% pues que todo sea en inglés, que todo fluya en inglés.</p>	<p>Esta es una rutina, pero parece una teoría implícita porque la fuente es el campo cultural institucional.</p>
20	<p>4. ¿cree usted que en el ámbito institucional podrían circular algunas teorías inconscientes sobre el presente simple, que sin saberlo los profesores ponen en práctica a la hora de enseñar dicha noción?</p> <p>No, no la verdad no, bueno no sé si de pronto uno cuando habla de un colegio bilingüe, pues el presente simple pues se tiene que dar porque tiene uno que estar hablando en inglés</p>	<p>Tal vez recurre a la noción de familia.</p>

21	<p>todo el tiempo tanto con los estudiantes como con sus compañeros o sus colegas, entonces en ese sentido se puede estar dando una teoría inconsciente del presente simple pienso yo, no sé.</p> <p>5. ¿cree usted que en su manera de entender el presente simple haya jugado un papel importante alguna teoría sobre el presente simple que se mueva en el inconsciente colectivo de la institución?</p> <p>Yo creo que si, además yo pienso que el concepto que yo tengo del presente simple pues lo deben tener los demás colegas también, creo que todos vamos por el mismo hilo o por la misma línea, de cuál es el concepto del presente simple, entonces yo pienso que si se maneja como la misma línea.</p>	<p>Tal vez se puede decir que ella usa varias estrategias y no solo la gramática debido a su experiencia.</p> <p>Tal vez se puede decir que ella usa varias estrategias y no solo la gramática debido a su experiencia.</p>
22	<p>IV. Preguntas relacionadas con los guiones o rutinas.</p> <p>1. ¿considera usted que los profesores han construido inconscientemente algún tipo de rutinas que la mantenerlas les hacen más fácil y exitoso el papel de enseñantes? ¿tiene algún ejemplo?</p>	<p>Se remite mucho a la familia.</p>
23	<p>Si yo creo que si, por ejemplo, tengo una amiga que lleva también más o menos el mismo tiempo conmigo de enseñanza, y creo que ella tiene sabe cuáles son las rutinas que tiene que enseñarle a sus estudiantes y le ha funcionado muy bien a la hora de enseñar el presente simple.</p>	
24	<p>2. ¿podría usted identificar algunas rutinas que ha construido en su exitosa carrera como docente en relación con la enseñanza del presente simple?</p>	
25	<p>Si las rutinas diarias, que por ejemplo, yo que duré 21 años trabajando en un colegio cristiano, en un colegio católico perdón, pues una de las rutinas sería todos los días al empezar nuestra clase de inglés, siempre teníamos que rezar el padre nuestro, por ejemplo es una rutina y los niños lo saben. otra rutina es que siempre al comenzar un periodo, el año escolar perdón, se debe pegar en el cuaderno las oraciones principales como es el padre nuestro, el ave María, el ángel de mí guarda, eso también es una rutina,</p> <p>¿cuándo tú enseñas el presente simple?</p>	<p>Le causa impotencia cuando los estudiantes no entienden muy bien el inglés y así mismo lo usan.</p>
26	<p>Si por ejemplo mostrar unas flash cards, alusivas a actividades diarias que se hacen, o que hace una persona ya sea un estudiante, una ama de casa, dentro de una familia, ¿si? rutinas específicas para enseñar con dibujos específicos de acuerdo a la rutina que se valla a dar.</p> <p>3. ¿recuerdas alguna experiencia de tu infancia en relación con tu proceso de enseñanza del presente simple, que puedas considerar dolorosa o traumática?</p> <p>La verdad, la verdad que yo me acuerde cuando yo fui adolescente en primaria, creo que el inglés no era tan importante como lo es ahora. Cuando yo estuve en el bachillerato el inglés, pues si, fue un poco frustrante, porque la verdad en esa época la manera en que se enseñaba era a punta de planas y de estructuras gramaticales. No más. Entonces, me acuerdo tanto que tuve un profesor árabe que él nos enseñaba los tiempos, entonces que el presente simple, que el pasado y siempre escribía la estructura en el tablero y nos ponía a hacer planas, planas primero y después construcción de oraciones pero no había como un procesos donde uno dijera oiga si voy a utilizar esto o cómo lo voy a utilizar, entonces pues infortunadamente no tuve, no tuve como una buena enseñanza en mi bachillerato del inglés, entonces cuando yo entré a la universidad, yo me acuerdo</p>	<p>Aquí menciona varias actividades, tal vez a raíz de su experiencia.</p> <p>Reconoce que enseña la misma noción en los diferentes cursos.</p>

	<p>que en el primer semestre yo tuve una excelente profesora en inglés, de gramática inglesa y me estaba dando duro porque no tenía muy caro la construcción de algunas reglas gramaticales, entonces a la hora de interpretar las oraciones uno hacía una traducción literaria y obviamente uno como que no, no le hallaba sentido, entonces no tuve una buena formación en el bachillerato, la fui adquiriendo pues a través que va uno estudiando en los semestres y también a la hora de la práctica pues uno se da cuenta que tiene que seguir estudiante diariamente porque pues lo que enseñan en la universidad tampoco es que sea tan como lo mejor, pues cuando uno va a enfrentarse a dictar inglés, ya pues, por ejemplo en el presente simple, entonces mi experiencia no fue la mejor, ni en bachillerato ni en primaria.</p> <p>4. ¿recuerdas alguna situación difícil que hayas tenido con el presente simple?</p> <p>No, bueno la única fue cuando yo empecé a, el primer semestre vuelvo y repito lo de la gramática inglesa, porque la verdad yo de gramática no sabía nada, ósea lo que yo aprendí en el colegio no fue, fue nulo, porque igual la intensidad horaria no es que fuera mucha en inglés, entonces casi pierdo gramática iglesia en serio, porque primero la profesora dictaba en inglés todo el tiempo, entonces uno no le entendía y segundo, pues a la hora de leer un texto y de escribir pues también le daba a uno como un poco duro, de resto pues no.</p> <p>5. ¿Cuándo te enfrentas a la enseñanza del presente simple qué sentimientos te embargan?</p> <p>No, de alegría me gusta enseñar el presente simple, enfocarlo, sobre todo en las rutinas, y es rico Cuando los niños le comentan a uno sus rutinas, o de pronto cuentan las rutinas de algún familiar porque por lo general siempre uno hace que él primero escribe sus rutinas y después, para utilizar la conjugación de los verbos en tercera persona pues uno siempre hace que cuente sobre la persona que más quiera, puede ser la mamá, el papá o algún hermano pero pues me parece agradable esa actividad, sobre todo cuando escriben y al mismo tiempo dibujan. Que hacen los dibujos me parece una actividad bonita,</p> <p>6. ¿cómo asocias esta alegría con la noción de presente simple?</p> <p>No, la verdad no.</p> <p>7. ¿has sentido alguna vez rabia, impotencia, o miedo al enfrentarte a la necesidad de enseñar el presente simple?</p> <p>No, bueno impotencia cuando de pronto uno ve que el nivel de los estudiantes no es muy bueno, porque de pronto no entienden muy bien o no saben utilizar muy bien o a la hora de escribir de pronto no escriben bien como tienen que escribir pues las rutinas diarias, pero en sí que haya encontrado algo frustrante o que de pronto me haga poner triste o incómoda no.</p> <p>8. ¿cuáles pueden ser las causas de esta situación?</p> <p>Haber una de las causas es que primero, ellos escriben como escuchan, entonces pienso yo que a veces no interiorizan muy bien cómo se escribe en inglés sino que ellos escriben como lo están escuchando, por decir algo, hellow, una palabra así sencilla, entonces la escriben es con jelou, ya después cuando ellos empiezan como a interiorizar y de pronto en la misma práctica, en la misma lectura, porque pues tiene que estar leyendo constantemente, haciendo ejercicios pues ellos van interiorizando como la parte, no tanto de la gramática, sino del spelling, la parte ortográfica del inglés, pero de resto no.</p>	
--	--	--

	<p>9. ¿usted enseña de la misma manera la noción del presente simple en distintos cursos?</p> <p>Pues la verdad si, porque por ejemplo si yo tengo, estoy dictando en un tercero y tengo tercero A, B y C, pues la misma noción la voy a explicar en los mismos terceros, lo mismo puede ser en 4º si yo voy a empezar con, con el presente simple, de pronto con actividades diferentes o ejercicios o ejemplos diferentes, pero practicamente es como la misma moción.</p>	
--	--	--