

CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE LENGUA
CASTELLANA ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE CRÓNICA

JUAN CARLOS AVENDAÑO SALAMANCA

CÓDIGO 2016187507

JOHANNA MOLINA POVEDA

CÓDIGO 2016187547

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D. C

2017

CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE LENGUA
CASTELLANA ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE CRÓNICA

JUAN CARLOS AVENDAÑO SALAMANCA

CÓDIGO 2016187507

JOHANNA MOLINA POVEDA

CÓDIGO 2016187547

Tesis presentada como requisito para optar al título de Magister en Educación

Director:

Doctor

GERARDO ANDRÉS PERAFÁN ECHEVERRI

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C

2017


Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Ciudad y Fecha (Día, mes y año) _____

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado en maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE LENGUA CASTELLANA ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE CRÓNICA
Autor(es)	Avendaño Salamanca, Juan Carlos Molina Poveda, Johanna
Director	Dr. Perafán Echeverri Gerardo Andrés
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 130 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE, SABERES ACADÉMICOS, SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA, GUIONES Y RUTINAS, TEORÍAS IMPLÍCITAS.

2. Descripción
<p>Tesis de grado para optar al título Magister en Educación, inscrita en la línea conocimiento y epistemología del profesor dentro del grupo de INVAUCOL (Investigación por las aulas colombianas) de la Universidad Pedagógica Nacional, dirigida por el profesor Doctor Gerardo Andrés Perafán Echeverri. La presente tiene como objetivo identificar, interpretar, caracterizar y comprender el conocimiento asociado a la noción escolar de crónica de las docentes que participaron en esta investigación; conocimiento complejo, epistemológico e históricamente distinto al saber de las disciplinas.</p> <p>Es una investigación cualitativa de corte interpretativo con estudio de caso múltiple que pretende dar cuenta de la multiplicidad de sentidos que emana del discurso de las docentes en la intencionalidad de la enseñanza que caracteriza su labor en el aula. Asumimos dentro del presente trabajo el paradigma constructivista radical y buscamos dar cuenta de la pregunta ¿Cuál es el</p>

conocimiento profesional específico del profesorado de Lengua Castellana del grado octavo asociado a la noción escolar de crónica? Y develar así los sentidos parciales y el sentido general de la noción escolar de crónica, desde la integración de los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas.

3. Fuentes

- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Clark, & Peterson. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes . En Wittrock, *La investigación de la enseñanza* (Vol. III, págs. 442-539). Barcelona: Paidós.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1988). *Teacher as curriculum planners. Narratives of experience*. Toronto teacher college: Columbia University.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). Manual de Investigación Cualitativa 1. Ingresando al campo de la investigación cualitativa. En Denzin, & Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (págs. 1-29). California : Sage Publications.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Erickson. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. (págs. 203-247). Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, E. (1994). El conocimiento escolar como proceso evolutivo: aplicación al conocimiento de nociones ecológicas. *Investigación en la escuela*, 23, 65-76.
- Gimeno, J., & Perez, A. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Revista de Educació*n, 37-63.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competencia de paradigmas en la investigación cualitativa. En Denzin, & Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (págs. 1-21). California: Sage Publications.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En A. Parafán, & A. Aduriz, *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debates y Perspectivas internacionales* (págs. 47-61). Bogotá: Nomos.
- Morin, E. (1992). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona - España: Gedisa.
- Perafán, A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: UPN.
- Perafán, A. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*(37), 83-93.
- Perafán, A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*. Bogotá: Aula de humanidades.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. España: Díada Aditora.
- Porlán, R., Rivero, A., & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento Profesional y Epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e instrumentos. *Investigación Didáctica*, 155-171.
- Pozo, J. (1989). *Teorías Cognitivas del aprendizaje* . España: Ediciones Morata.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*.

Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 9(2), 1-30.
Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

4. Contenidos

El informe investigativo da cuenta del proceso histórico y epistemológico que ha surgido de las diferentes perspectivas, reflexiones y posturas a cerca del conocimiento de los docentes, por esta razón hace parte de la línea de investigación INVAUCOL de la Universidad Pedagógica Nacional. Se realiza un desarrollo, aplicación y construcción desde las categorías Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas y Conocimiento Profesional Docente asociado a Categorías Particulares (Perafán, 2015), vistas como fundamentos teóricos que permiten dar cuenta de la construcción de sentidos parciales y generales explícitos e implícitos dentro de las categorías saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas, de la noción escolar de crónica.

A su vez el informe se divide en seis apartados, el primero incluye la formulación del problema, justificación y objetivos general y específicos; el segundo, el marco referencial donde se exponen los procesos históricos, epistemológicos que validan la investigación; el tercero, los elementos metodológicos que conforman y conllevan hacia la construcción compleja de la noción escolar de crónica; el cuarto, el análisis y la construcción de datos, donde a partir de la triangulación de la información, se construyen ocho figuras discursivas con sus respectivos sentidos; en el apartado cinco, damos a conocer como éstas se integran hacia la construcción de la noción escolar de crónica. Por ultimo las conclusiones que arrojaron la investigación, las referencias bibliográficas y los anexos que fueron claves para el desarrollo de la misma.

5. Metodología

Esta investigación es cualitativa de corte interpretativo con estudio de caso múltiple, el caso los constituyen dos profesores: (ΘA) con más de treinta años de experiencia y (ΘB) con ocho años de experiencia, son docentes licenciadas con estudios de posgrado que fueron observadas con la ayuda de un protocolo de observación creado por Perafán (2015), y registradas en audio y video durante seis sesiones de clase de 120 minutos cada una, a su vez se aplicó a las docentes la técnica de estimulación de recuerdo y se realizó la lectura de los documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional, manual de convivencia, malla curricular, plan de estudios y planeación de clase), pues, por definición, la red cultural institucional, de la cual los documentos mencionados hacen parte, constituyen el estatuto epistemológico fundante de las teorías que movilizan las maestras de forma implícita.

Luego se dio inicio al análisis y la construcción de datos por medio de un extenuante trabajo de transcripción de los registros de audio y video de las clases y de las técnicas de estimulación del recuerdo; dichos registros se vertieron en el *Analytical scheme*, creado por Perafán (2015), se dividieron en episodios y a cada uno se le asignó por lo menos uno de los 17 tipos de argumentos con sus respectivas consideraciones, para dar paso a la creación de las figuras discursivas que emanan de los saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones

y rutinas, y entonces construir los sentidos parciales y el sentido general de la noción escolar de crónica.

6. Conclusiones

Pudimos identificar y caracterizar los sentidos que las maestras que participaron en nuestra investigación han construido alrededor de la noción escolar de crónica.

Se impone la necesidad de concebir el conocimiento profesional de las docentes de Lengua Castellana que participaron en nuestra investigación como un sistema de saberes integrados en el proceso de construcción de la noción escolar de crónica.

La investigación nos condujo a comprender la noción escolar de crónica como el resultado de un conjunto concomitante de sentidos, que las maestras disponen por medio de su actuar discursivo, con el fin de ser enseñados.

La noción escolar de crónica de nuestra investigación la sintetizamos así: construcción, desde la emoción, de un sujeto epistémico e histórico, que dentro de una conciencia cronológica, se lee y se escribe a sí mismo para acudir a un acto epifánico con los otros.

Investigar sobre el conocimiento profesional docente es una apuesta novedosa que permite abrir campos hacia la reivindicación de la labor de los docentes, vistos como constructores de conocimiento y transformadores e intelectuales de la cultura

Elaborado por:	Juan Carlos Avendaño Salamanca Johanna Molina Poveda
Revisado por:	Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

Fecha de elaboración del Resumen:	04	10	2017
--	----	----	------

Dedicatoria

Para quienes nos colman con su presencia: nuestra amada Sofía, mamás, hermanos y sobrinos.

Para quienes nos entristecen con su ausencia porque ya partieron.

Para unos y otros, testigos de esta titánica tarea, en búsqueda, de por lo menos una certeza.

TABLA DE CONTENIDO

Presentación.....	14
1. Formulación del Problema.....	16
1.1 Problema.....	16
1.2 Justificación.....	17
1.3 Objetivos.....	19
1.3.1 Objetivo general.....	19
1.3.2 Objetivos específicos.....	19
2. Marco referencial.....	20
2.1 Rupturas: hendijas que hablan.....	20
2.1.1 Antecedentes epistemológicos.....	22
2.1.2 Crisis del conductismo.....	24
2.1.3 Cognitivismo.....	24
2.1.4 Superación del cognitivismo. Del pensamiento al conocimiento del profesor.....	27
2.1.5 La sociología del conocimiento.....	27
2.1.6 Teoría crítica de la enseñanza.....	27
2.1.7 Epistemología de la complejidad.....	28
2.2 Investigaciones que emergen de las hendijas.....	28
2.2.1 Autores del programa de investigación del conocimiento del profesor.....	29
2.2.2 Conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas.....	32
2.2.3 El conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares.....	34
3. Elementos metodológicos.....	37
3.1 Paradigma en contra-vía.....	37
3.1.1 Nuestro paradigma.....	38
3.1.2 Lo interpretativo.....	40
3.2 Instrumentos para la recolección y construcción de datos.....	41

3.2.1 Instrumentos de construcción de datos	42
3.2.2 Observación participante	42
3.2.2.1 Protocolo de observación de clase	43
3.2.3 Registro de audio y video	44
3.2.4 Análisis de contenido de los documentos institucionales	45
3.2.5 Técnica de estimulación del recuerdo	47
3.3 Análisis e interpretación de datos	48
3.3.1 El <i>Analytical Scheme</i> como posibilidad en la interpretación de datos.....	48
3.3.2 Triangulación.....	51
4. Análisis e interpretación de información.....	52
4.1 Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica, asociados a la noción escolar de crónica	53
4.1.1 La metáfora del tiempo histórico como contextualización de la existencia del sujeto.....	54
4.1.2 La alegoría de la expresión literaria como oportunidad de hallarse frente a la literatura desde la emoción y el sentimiento.....	58
4.2 Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional asociada a la noción de crónica	63
4.2.1 El símil de la interrogación como vehículo para interpelar al otro y permitir el devenir de sujetos epistémicos e históricos particulares	63
4.2.2 La optación del ejercicio de la interiorización como la construcción de sujeto desde la reflexión, la voluntad y el sentimiento.....	67
4.3 Guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: La historia de vida asociada a la noción escolar de crónica	71
4.3.1 El pleonasma del ejercicio de la lectura como recuperación del sentido de los otros y del sujeto mismo.....	72
4.3.2 El símbolo del proceso de la escritura como interiorización y exteriorización de la subjetividad.....	76
4.4 Guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: La historia de vida asociada a la noción escolar de crónica	80

4.4.1	La sinestesia del orden como posibilitador de conciencia cronológica subjetiva e intersubjetiva.....	81
4.4.2	La imagen del registro como motivo para elaborar la memoria escrita de construcciones epistémicas en el acontecimiento de la enseñanza.....	84
5.	Hacia la integración del conocimiento profesional específico del profesorado de Lengua Castellana asociado a la noción escolar de crónica.....	89
5.1	Integración primer nivel: saberes académicos asociados a la noción escolar de crónica.....	90
5.2	Integración primer nivel: saberes basados en la experiencia asociados a la noción escolar de crónica.....	90
5.3	Integración segundo nivel: saberes académicos y saberes basados en la experiencia, asociados a la noción escolar de crónica. Dimensión explícita.....	91
5.4	Integración primer nivel: teorías implícitas, asociadas a la noción escolar de crónica.....	92
5.5	Integración primer nivel: guiones y rutinas, asociados a la noción escolar de crónica.....	93
5.6	Integración segundo nivel: teorías implícitas y guiones y rutinas, asociados a la noción escolar de crónica. Dimensión implícita.....	94
5.7	Integración tercer nivel: Dimensiones explícita e implícita, asociadas a la noción escolar de crónica.....	95
6.	Conclusiones	97
7.	Recomendaciones	101
8.	Referencias bibliográficas	102

ANEXOS

Anexo 1.	Formato protocolo de observación de clase.....	104
Anexo 2.	Ejemplo de una clase vertida en el formato del Protocolo de observación.....	108
Anexo 3.	Formato de <i>Analytical Scheme</i>	110

Anexo 4. Ejemplo de aplicación de un <i>Analytical Scheme</i>	114
Anexo 5. Organización de episodios casos (θA) y (θB)	116
Anexo 6. Documento: El lenguaje figurado y el conocimiento profesional docente.....	124
Referencias bibliográficas	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Componentes de conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas.....	33
Figura 2. Componentes de conocimiento profesional específico asociado a categorías particulares.....	35
Figura 3. Conocimiento profesional docente asociado a la noción escolar de crónica.....	96

Presentación

Investigar sobre el conocimiento profesional docente es una apuesta novedosa que permite abrir campos hacia la reivindicación de la labor de los docentes, vistos como constructores de conocimiento y transformadores de la cultura. Por esta razón la postura investigativa se enmarca dentro de la línea de investigación denominada epistemologías y conocimientos del profesor que hace parte de la agenda investigativa del grupo INVAUCOL (Investigación por las Aulas Colombianas) de la Universidad Pedagógica Nacional, desde donde damos cuenta, a través de un extenso trabajo de campo, análisis y construcción de datos, del conocimiento que construyen las docentes de Lengua Castellana del grado octavo asociado a la noción escolar de crónica.

La presente investigación se incluye dentro de dos grandes categorías fundamentales a saber: conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares y conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas, (Perafán, 2015) fundamentos teóricos pertinentes que permiten, a nuestro juicio dar a conocer de forma exhaustiva y compleja la producción de sentidos que emergen en la escuela a la hora de enseñar una noción, en nuestro caso la noción escolar de crónica.

Así, logramos identificar, caracterizar e interpretar la noción escolar de crónica construida por las docentes de Lengua Castellana, desde una mirada integral que comprende las figuras discursivas de las maestras como una construcción epistémica, histórica, compleja que promueve sentidos que son analizados y contruidos según los saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas con sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes: saberes académicos que devienen de la transposición didáctica; los saberes basados en la experiencia que se fundan en la práctica profesional, las teorías implícitas que proceden del campo cultural institucional, y los guiones y rutinas que se constituyen en la historia de vida de las profesoras, para luego mostrar su integración en el sentido general y complejo de la noción escolar de crónica.

La organización del presente trabajo cuenta con seis apartados, el primero incluye la formulación del problema, justificación y objetivos general y específicos; el segundo, el marco referencial donde se exponen los procesos históricos, epistemológicos que validan la investigación; el tercero, los elementos metodológicos que conforman y conllevan hacia la construcción compleja de la noción escolar de crónica; el cuarto, el análisis y la construcción de

datos, donde a partir de la triangulación de la información, se construyen ocho figuras discursivas con sus respectivos sentidos; en el apartado cinco, damos a conocer como éstas se integran hacia la construcción de la noción escolar de crónica. Por último las conclusiones que arrojaron la investigación, las referencias bibliográficas y los anexos que fueron claves para el desarrollo de la misma.

Se espera que la presente investigación sea un aporte al quehacer pedagógico, a las discusiones pedagógicas y a la dedicada labor que realizan los docentes, ellos, vistos como constructores de sentidos de las nociones que enseñan.

1. Formulación del problema

1.1 Problema

La escuela es una institución reconocida por su condición educadora, incluso el estado y la sociedad le han otorgado la función de formar a sus ciudadanos y por esta razón desde su constitución moderna se le asigna la responsabilidad de procesos de enseñanza y aprendizaje, y se le percibe como un espacio donde asisten sujetos que enseñan y sujetos que aprenden, pero ¿Qué se enseña y qué se aprende? Existe una apuesta axiológica y junto a ésta, la construcción del conocimiento, pero ¿Cuál es el conocimiento que circula o se construye? Sin duda, es el conocimiento de la escuela un saber diferente a otros contextos académicos (Porlán, Rivero, & Martín del Pozo, 1997, pág. 160) y cuyo responsable directo es quien enseña, es decir el maestro, quien es poseedor de un acervo cognoscitivo especial, único y válido. En un intento por comprender el conocimiento que se enseña en la escuela hay autores como Elbaz (1983), Shulman (1986), Porlán y Ribero (1987, 1998), Martín del Pozo (1997, 1999), García (1994), Bromme (1988), Grossman (1990), Carlsen (1999), Perafán (2004, 2012, 2013, 2015), entre otros, quienes por medio de sus escritos han querido que se reconozca un estatus propio al conocimiento del profesor y desde sus puntos de vista han formulado un esfuerzo por caracterizarlo: conocimiento práctico, conocimiento del profesor, conocimiento profesional como teórico-práctico, el metaconocimiento como integrador de saberes, los componentes del conocimiento profesional docente, conocimiento pedagógico general, conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas, conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares. Estas caracterizaciones hacen parte del programa de investigación sobre el pensamiento y conocimiento del profesor, programa que además de concebir el conocimiento que posee el profesor como posibilitador en la construcción del conocimiento escolar, contribuye a reivindicar el pensamiento y el conocimiento profesional del maestro invisibilizado por los entes gubernamentales. Esta nueva mirada del maestro como un agente que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, y otras actividades, y con este capital construye la cotidianidad de la enseñanza y de la educación en la escuela, permite observar a un determinado maestro de Lengua Castellana como un ser singular capaz de producir, construir y moldear la noción escolar de crónica que enseña.

La crónica ha sido reconocida como un género con preponderancia literaria, histórica y periodística. Explora por medio de palabras, investigaciones y recuerdos, hechos de la realidad. Surge de la necesidad de comunicar hechos y acontecimientos que nacen de la cotidianidad, y a la vez permite indagar diversas formas de recrear nuevos mundos; este tipo de texto combina hechos reales y la opinión del sujeto. La crónica es una fuente cargada de historia, acontecimiento y vivencia.

En la escuela, escenario de formación de sujetos, el estudio de la crónica, es uno de los contenidos de la educación básica secundaria, en especial por su relación con la cotidianidad y su uso constante en una cultura donde la narración cumple un papel relevante en las relaciones sociales. Su vinculación en los planes de estudio ha cambiado de acuerdo a las diversas propuestas curriculares y hace parte de los temas a trabajar para permitir a los estudiantes desarrollar sus habilidades comunicativas por medio de un texto interesante y lleno de significados y características particulares. El profesor de Lengua Castellana inmerso dentro de estos parámetros que dicta el ente oficial y la disciplina foránea, construye su propio conocimiento alrededor de la noción escolar de crónica, pues desde su naturaleza epistemológica, inherente a la intencionalidad de enseñar y al sentido que se produce desde sí, y desde la escuela como lugar cultural, histórico, antropológico y epistémico, lo consolida como un saber propio con categorías específicas, a saber: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y los guiones y las teorías implícitas (Perafán, 2015, pág. 24) distinto a la noción que concibe la ciencia foránea, de tal modo, la investigación pretende dar razón a la siguiente pregunta ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesorado de Lengua Castellana del grado octavo asociado a la noción escolar de crónica?

1.2 Justificación

El estudio de la noción escolar de crónica en el grado octavo, pero especialmente cómo éste hace parte del conocimiento profesional específico de los docentes de Lengua Castellana, es un elemento significativo en el ámbito de la investigación, en aras de abordar una temática que más allá de imponerse en los planes de estudio o de hacerse obligatoria como contenido de enseñanza, es un objeto de conocimiento presente en la cotidianidad y en las relaciones de los sujetos que asisten a la escuela, de igual forma dicha investigación dará cuenta de los elementos epistemológicos que subyacen en los docentes sobre dicha noción.

En esta investigación también reside un elemento reivindicativo. El maestro considerado por mucho tiempo como el transmisor del conocimiento, como un sujeto repetitivo o replicador de ciertos saberes, como un elemento epistemológicamente neutro (en la medida que no construye saber sino que simplemente “lo pasa a otros”) y “con una concepción clásica sobre la educación, educar es transmitir un determinado tipo de cultura o de conocimiento” (Perafán, 2015) y desconocido por las disciplinas foráneas establecidas desde las hegemonías epistemológicas, ahora, y con esta nueva perspectiva epistemológica, *la epistemología de lo escolar* (Porlán, Rivero, & Martín del Pozo, 1997, pág. 157), tiene voz, la voz de quien desde su situación, desde sus improntas, da sentido y construye un saber personal, constitutivo de una disciplina, diferente a las disciplinas del ambiente académico “[...] un saber propio sobre una entidad epistémica particular, construida en la escuela en el proceso mismo en el que se ha dado la emergencia histórica del profesorado como sujeto que crea saberes para enseñar” (Perafán, 2015, pág. 25). De igual forma, indagar sobre el conocimiento específico del profesor es conocer y ampliar la visión de lo que significa ser maestro; es comprender que éste es un ser íntegro que tiene una historia propia, que promueve, edifica y hace parte de un contexto.

Esta investigación pretende proyectar al docente como un ser transformador de la cultura que construye y valida su conocimiento, para así enseñarlo y dejar que otros construyan el suyo propio. El docente ha construido un conocimiento fundamental, viable, pertinente que lo hace más eficaz, mediado por la intencionalidad de enseñar -el profesor está condenado a construir el sentido de las categorías que enseña, es decir lo que produce con sentido- , y por un orden discursivo que nace de un ámbito epistemológico que él mismo ha elaborado hasta constituirse en un conocimiento profesional, y como un sistema de ideas integradas que asocia a cada uno de los saberes constitutivos del conocimiento del profesor un estatuto epistemológico fundante -los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, los guiones y rutinas y las teorías implícitas- las cuales permiten reconocer al docente como un intelectual y productor del conocimiento escolar (Perafán, 2015).

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que mantienen los docentes de Lengua Castellana asociado a la noción escolar de crónica.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar y caracterizar los conocimientos académicos que el profesorado de Lengua Castellana mantiene asociado a la noción escolar de crónica.
- Identificar y caracterizar los conocimientos prácticos que el profesorado de Lengua Castellana mantiene asociado a la noción escolar de crónica.
- Identificar y caracterizar las teorías implícitas que el profesorado de Lengua Castellana mantiene asociado a la noción escolar de crónica.
- Identificar y caracterizar los guiones y rutinas que el profesorado de Lengua Castellana mantiene asociado a la noción escolar de crónica.
- Caracterizar e identificar las diversas relaciones que se dan entre los saberes (académicos, teorías implícitas, saberes prácticos, rutinas y guiones) que componen el conocimiento profesional del docente de Lengua Castellana para mostrar su integración.
- Identificar las connotaciones argumentativas desplegadas en el lenguaje figurado que mantiene el profesorado en su acto discursivo.

2. Marco Referencial

2.1 Rupturas: hendiduras que hablan

A lo largo de la historia, occidente se ha erigido en la base de grandes discursos, de igual manera cada cultura ha generado sus propios discursos sobre los cuales construye acciones, relaciones, mentalidades, formas de vida que a su vez consolidan sistemas éticos, epistémicos, ontológicos, políticos y económicos, pero la misma historia ha demostrado que estos discursos o relatos caducan, *pierden credibilidad* (Lyotard, 1991, pág. 32) dando paso a otros. El mundo actual sufre la pérdida de fe en los metarrelatos, así como en la unidad de la razón, asistiendo a la agonía de los referentes universales, situación que ha dado lugar a nuevas teorías, nuevas interpretaciones, y en especial, nuevas maneras de ver y percibir el entorno. La concepción científicista de la realidad, según la cual, la realidad determina al sujeto y los individuos se encuentran a expensas de los objetos que los rodean pierde relevancia para dar paso a otra, donde “los individuos son constructores de su propia realidad, y por ende, son agentes del cambio” (Perafán, 2004, pág. 38) El profesor a quien se le tomaba como un sujeto incapaz de transformar o innovar la realidad educativa, ahora se le reconoce como un *factor determinante de cambio* al que debe estudiarse e investigarse, por lo cual se hace imperativo crear procesos de investigación en la escuela, capaces de dar cuenta de las diversas concepciones que tienen los alumnos y maestros, las cuales se originan en el principio de cambio y en las interacciones que los sujetos mantienen en los diferentes espacios y tiempos, y se consolida como *sistemas de ideas en evolución* (García, 1994, pág. 70).

La preocupación por reivindicar la carrera docente en la sociedad, además de generar movimientos sindicales que trabajen por su dignificación salarial, ha suscitado una creciente demanda de investigaciones que develan un fuerte interés por indagar en la profesión magisterial, pero más allá de los límites de la pedagogía y la didáctica, a fin de focalizar sus esfuerzos en el estudio del pensamiento, y más aún en el conocimiento del profesor. Este movimiento ha dado origen a un programa de investigación que en los últimos años ha tomado gran relevancia. No obstante, su desarrollo ha transitado por caminos pedregosos y difíciles con investigadores de diferentes puntos geográficos, con experiencias académicas diversas pero con un punto en

común: un trabajo de campo serio y comprometido, en aulas y con maestros comunes y corrientes.

El origen del programa de investigación acerca del conocimiento del profesor tiene raíces profundas en la historia y en la sociedad. Es cierto que el auge de la modernidad con el nacimiento de las ciencias exactas y su influjo en el progreso de la humanidad ha sido evidente y que de alguna forma la tecnología con sus artefactos y adelantos nos han llenado de comodidades y han permitido crear un constructo ideológico con fuertes bases que orientan, no sólo el pensar sino la vida misma del hombre; no obstante la concepción de mundo y de sociedad que se enclava en ese paradigma ha cambiado: nuevas relaciones entre los seres humanos; enfoques del hombre que dan cuenta de un nuevo pensar y actuar; teorías que caducan y teorías que quieren emerger, nos hablan de grandes transformaciones culturales que generan perspectivas ontológicas, epistemológicas y científicas coherentes con el nuevo ordenamiento socio cultural y que nos permiten visualizar ese campo propicio en el que precisamente nace nuevas concepciones sobre el profesor. Por una parte, el ámbito político se caracteriza por el surgimiento de grupos que reclaman reivindicación y voz en un ordenamiento con poderes hegemónicos de antaño. En el ámbito epistemológico hay un cambio de paradigma, pues la comprensión e interpretación que tenían las ciencias – entre ellas las de la educación – al respecto del mundo exigen cambios radicales. De igual manera la cultura encuentra otros campos de desarrollo y de manifestación orientados por una nueva intencionalidad a la hora de preguntarse por la naturaleza y sus relaciones con el hombre que la transforma. Estos cambios servirán de marco histórico y de plataforma socio – cultural para posibilitar los antecedentes epistemológicos que engendrarán el programa sobre la investigación del conocimiento del profesor. Es así, que para hablar del origen de dicho programa de investigación debemos detenernos en dos elementos fundacionales:

1. En 1975 se llevó a cabo la conferencia internacional sobre estudios de la enseñanza en Washington, en este evento se encargó a Lee Shulman coordinar un panel cuyo tema era el pensamiento de los profesores. Es así, como por primera vez para los más importantes y prestantes círculos académicos que investigaban sobre educación se interpela sobre lo que piensan los docentes y se abre el camino para indagar sobre el conocimiento del profesor.

2. Otro acontecimiento significativo que tendrá una incidencia importante y directa en la configuración de esta línea de investigación fue la creación del (ISATT) International Study Association on Teacher Thinking en 1983 en el cual se concentrarán y convergerán los estudios y aportes que al respecto se originen en el ámbito internacional.

2.1.1 Antecedentes epistemológicos

Los inicios de este programa tienen sus raíces en la psicología. Es en este campo de conocimiento donde las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores encontrarán un punto de partida. Las investigaciones iniciales sobre el pensamiento del profesor surgen en una época en la que los planteamientos de la corriente conductista comienzan a ser cuestionados y dejan de ser explicación de aquellos fenómenos del hombre que la psicología desea comprender.

El conductismo abanderó por décadas (1930- 1960) los estudios psicológicos y colocó en la base de su investigación el análisis de los eventos ambientales (estímulos) y la conducta observable (respuesta), y centró sus esfuerzos en concebir a la experiencia como la principal influencia sobre la conducta, y además postular a ésta como el tema central de investigación.

El conductismo elimina el concepto de mente y pensamiento reduciéndolo al funcionamiento fisiológico del cerebro, aún las líneas menos radicales de esta corriente psicológica aceptan el concepto de mente y pensamiento, pero insiste en que no son directamente observables.

El núcleo central del paradigma conductista, se centra en el reduccionismo anti mentalista, es decir en la negación de los estados y procesos mentales, pues considera que la conducta humana está determinada por factores del medio que se configuran en variables independientes que explican la ocurrencia de la conducta del hombre. De tal forma que para el conductismo la causa de la conducta siempre será algo externo lo que presupone el rechazo del uso de la introspección y la subvaloración de la mente. En esta misma dirección encontramos el fundamento de esta corriente de la psicología: “Lo que sí es un rasgo constitutivo del conductismo es la idea de que cualquier variable mediacional o interviniente que se defina ha de ser isomorfa con las variaciones observables.” (Pozo, 1989, pág. 26) En otras palabras, solo se puede definir como variable independiente lo observable. Bajo esta categoría conductista, la mente, las sensaciones, las ideas o pensamientos, al ser de naturaleza no observable, no pueden ser consideradas como

variables independientes. Con respecto a la relación que el hombre guarda con la realidad, considera “En otras palabras la mente, de existir, es necesariamente una copia de la realidad, un reflejo de ésta y no al revés” (Pozo, 1989, pág. 26).

“El pensamiento filosófico que respalda el conductismo es el antiguo realismo científico, también llamado empirismo contemporáneo o lógico” (Lobo & Santos, 1990, pág. 213), para el cual la realidad como la existencia son independientes de que las cosas se conozcan o no; el mundo físico que los seres humanos experimentan es real y existe, aunque no hubiera seres humanos para observarlo o descubrirlo.

Para el conductismo el aprendizaje es un proceso por medio del cual se cambia o modifica la conducta a través del condicionamiento, es decir por medio de estímulos y respuestas. Considera a los alumnos como organismos neutros-pasivos. Los estímulos son considerados como causas del aprendizaje o los agentes que actúan sobre el organismo que aprende; las respuestas como los efectos o las reacciones del organismo a la estimulación. El maestro está en la base de esta relación estímulo- refuerzo- respuesta, pues el maestro intenta en todo momento modificar la conducta de sus alumnos.

El maestro lidera el universo pedagógico. “El papel del maestro es la base y condición del éxito del aprendizaje del alumno; al maestro le corresponde organizar el conocimiento, aislar, elaborar, planificar que ha de ser aprendido; preparar y dirigir los ejercicios; tomar decisiones e iniciativas y desempeñar el cometido central” (Lobo & Santos, 1990, pág. 211) El método de enseñanza será el mismo para todos los alumnos. Dentro de esta teoría del aprendizaje tiene un papel fundamental el repaso, entendido éste como la repetición exacta y minuciosa de la lección que el maestro acaba de impartir. El papel de la disciplina y el castigo, son formas frecuentes para estimular el progreso de los alumnos. Los conocimientos tienen valor supremo ya que edificando unos sólidos conocimientos se favorece el desarrollo global del educando.

La enseñanza depende de que los maestros establezcan condiciones ambientales conductuales, que aseguren que sus alumnos alcancen las metas por ellos establecidas.

En el conductismo para Lobo & Santos, el maestro es el arquitecto y constructor de la conducta de los alumnos, de sus valores, de sus metas y de los objetivos del aprendizaje, ya que niega la intencionalidad de la conducta inteligente de los sujetos (pág. 232).

2.1.2 Crisis del conductismo

Aunque en los años veinte Wundt y James ya se habían preocupado por el estudio de la mente, no existía en ese entonces el rigor científico para abordarla, por ello el conductismo toma las riendas de la psicología y pone en boga su método y estudios basados en el condicionamiento. No obstante, su auge y repunte con respecto a la cognición no duraría mucho. Hubo dos factores determinantes para que el conductismo cediera terreno y diera paso al cognitivismo. La tecnología cibernética y el desarrollo de la lingüística. El primero con el procesamiento de la información y la programación de máquinas dio a entender a los nuevos psicólogos que las investigaciones sobre los procesos mentales no estaban lejos de ser consideradas estudios serios y con fundamentación científica, de igual manera los nuevos tratados sobre el lenguaje desvirtuaban en gran medida lo dictado por el conductismo al respecto.

En los setenta, los psicólogos empezaron a rechazar el modelo estímulo respuesta del conductismo e insisten en que la psicología debe estudiar la mente y en especial las operaciones que ocurren en su interior, así como sus procesos, estructuras y funciones, para dar paso de esta manera, a una nueva corriente que estudiará estas líneas de investigación: el cognitivismo.

2.1.3 Cognitivismo

El pensamiento filosófico que respalda la teoría cognitiva es el relativismo positivo, como reacción al empirismo lógico de los conductistas, quienes suponen la existencia de una realidad última regulada por leyes fijas y estables, y quienes consideran que el control de la conducta se dará cuando se conozca dicho orden y regularidad. El cognitivismo define la realidad en términos psicológicos como la comprensión de la interacción de la persona con su ambiente, ya que una cosa deriva de sus cualidades y de las relaciones que establece con su entorno. De esta manera la realidad está sujeta a la percepción que cada persona tenga de ella.

La teoría cognitiva tiene como objeto estudiar las representaciones mentales y cómo estas no son de orden biológico sino más bien de origen sociológico y cultural, de igual manera le

atribuye a éstas, la explicación de la conducta humana como lo afirma Riviere: “Lo más general y común que podemos decir de Psicología Cognitiva es que refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de la naturaleza mental, para los que reclama un nivel de discurso propio” (Pozo, 1989, pág. 21) Esto expresa una ruptura epistemológica, una revolución científica, porque la mente deja de ser reflejo del mundo exterior para ser reflejo del hombre mismo. El hombre se refleja a sí mismo en su mente. La psicología cognitiva se convierte en el nuevo discurso histórico y epistemológico, cuyo núcleo central es el procesamiento de información desde donde se estudian las variables internas, y éstas como estados mentales asumen la categoría de causa de la realidad. Por ello, la pregunta se traslada a estipular cuáles son las variables internas que determinan la conducta, es decir cómo piensa el sujeto y por qué esa manera de pensar determina su forma de comportamiento. Si este es el nuevo panorama desde la psicología cognitiva, es evidente pensar que en 1975 en la conferencia internacional sobre estudios de la enseñanza se comenzara a indagar sobre cómo piensa el profesor y cómo el pensamiento de éste determina su práctica pedagógica.

En oposición a los conductistas, el docente que sigue la corriente cognitiva sitúa a la persona en el centro de su campo psicológico; de esta forma no será un objeto estático, ni una cantidad fija, ni un organismo biológico bajo ninguna circunstancia. En vez de ello, “considera la configuración total de todos los aspectos que un estudiante considera como suyos: su cuerpo, sus capacidades, sus necesidades, sus intereses, pensamientos, metas, ideales, etc.” (Lobo & Santos, 1990, pág. 254).

Los psicólogos del cognitivismo ven el aprendizaje como empresa intencional, explorativa, imaginativa y creativa; este concepto se aparta completamente de la idea del aprendizaje por principios de asociación o constitución de conductas, de manera determinista y mecanicista; como en el caso del conductismo en el que el maestro define específicamente, cuáles son las conductas que desea muestren sus alumnos como productos acabados y a continuación se dedica a estimularlas de tal modo que se provoquen y fijen.

El profesor guiado por el cognitivismo parte de la idea que un alumno activo aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar. El docente se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines. El alumno es

un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; esta competencia, a su vez, debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas.

Los principales investigadores de este enfoque son, Clark, Yinger, Peterson, Chavelson, Shulman, Vishonhaler y Cohen, quienes, en un intento de establecer las relaciones existentes entre el pensamiento del profesor y su acción, y con el fin de llegar a algunas aproximaciones sobre los procesos mentales que se dan en los docentes, han planteado tres categorías: pensamientos durante la planeación, pensamientos durante la enseñanza interactiva y creencias y teorías del profesor. La diferencia entre la primera y segunda categoría radica en que los maestros mantienen procesos mentales distintos en los tiempos destinados para cada una. La tercera hace referencia al contenido del pensamiento de los profesores en cuanto hablan de su modo particular de interpretar sus experiencias.

Siguiendo el modelo de Clark y Peterson (1986) y las reflexiones al respecto de Yinger (1979), los aspectos más relevantes de los procesos de planificación son los tipos de planificación, funciones de la planificación y los modelos de planificación.

En cuanto a los pensamientos y decisiones en la enseñanza interactiva, las diversas investigaciones proponen dos líneas paralelas e independientes de indagación: el procesamiento de información y la toma de decisiones. No obstante, tanto la una como la otra coinciden en que el fundamento de estas actividades mentales se halla en los procesos cognitivos comunes “cuando se estudian los procesos mentales de la fase interactiva de la enseñanza se considera al profesor como un profesional que continuamente toma decisiones, comprobando las características de la situación y sus cambios, procesando la información que recibe del contexto” (Gimeno & Perez, 1988, pág. 41).

Por otro lado, Gimeno considera las teorías y creencias del profesor como una red ideológica que determina el modo como el profesor da sentido a su práctica pedagógica. Se constituyen como un saber de tipo práctico o experiencial que se nutre de la historia y vivencias del docente.

2.1.4 Superación del cognitivismo. Del pensamiento al conocimiento del profesor

Sin embargo, aunque las acciones del profesor estaban determinadas a la luz de la teoría cognitiva, se olvidó establecer una relación entre esta dinámica y el pensamiento del profesor, considerando que el motor en la acción docente eran las operaciones superiores y no su conocimiento. En el mismo sentido, el enfoque cognitivo no tuvo en cuenta variables de tipo emotivo y contextual que le pertenecen al juicio y pensamiento del profesor. (Doyle, 1985) Esta dificultad abrirá una nueva puerta para que las investigaciones tomen una orientación diferente y se comience a indagar sobre el conocimiento del profesor. Este nuevo direccionamiento encontrará eco en el ámbito epistemológico desde donde se postularán teorías alternativas que permitirán ver al docente como un sujeto comprometido con su historia y la sociedad en la que habita. A saber, *la sociología del conocimiento, la teoría crítica de la enseñanza y la epistemología de la complejidad*.

2.1.5 La sociología del conocimiento

El fundamento de esta ciencia se encuentra en la pregunta por la relación entre el pensamiento y el contexto social. Los autores de esta ciencia sostienen entre otros postulados que la construcción subjetiva de la realidad se produce en la relación con el otro, es decir en la intersubjetividad, en otro sentido que la sociedad es un producto humano y de la misma manera, que el hombre es un producto social. En la obra “La construcción social de la realidad” de Peter L. Berger y Thomas Luckmann, se afirma: “En otras palabras, sostenemos que la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad” (pág. 13).

2.1.6 Teoría crítica de la enseñanza

Esta corriente de la pedagogía crítica ha tomado fuerza en los últimos años y se caracteriza por el rechazo a las nociones positivistas de la racionalidad objetiva. Asume el conocimiento como algo más que un instrumento porque los alcances de sus estrategias y posturas epistémicas están en la esfera de la dimensión interpretativa. Sus teorías se construyen a partir de las perspectivas que los sujetos tienen de sus prácticas educativas y desde el compromiso social que alcanzan éstos. Se apropia del imperativo que obtiene al estudiar los contextos sociales con el fin

de identificar situaciones injustas y ofrecer explicaciones teóricas que permitan a los docentes saber cómo superarlas.

Así, la teoría crítica de la enseñanza se convierte en un fuerte instrumento para que el profesor emerja como activo agente social, cultural y transformador, capaz de emprender la construcción de nuevos sujetos y se vislumbre como un intelectual y transformador de su entorno.

2.1.7 Epistemología de la complejidad

La noción de complejidad hace referencia a fenómenos que se componen de elementos heterogéneos, pero que establecen relaciones de reciprocidad y complementariedad para conformar un todo. Morín, autor creador de la teoría de la complejidad, explica la transición entre la ciencia clásica caracterizada por una racionalidad que va de lo complejo a lo simple a una nueva racionalidad científica que intenta leer la realidad desde la simplicidad aparente de los fenómenos. Estas nuevas concepciones se integran a la educación y generan posturas que desean pensar los procesos educativos desde dichos conceptos. Es así como pensadores como Glaserfeld hablan de la construcción del conocimiento no solamente sobre la base de un sujeto que conoce un objeto, sino dentro una estructura más amplia, compleja y complementaria que comprometa al sujeto, al objeto y al medio.

Esta base epistemológica permitirá que se erija un **enfoque alternativo** que reconoce la importancia que tienen las formas desviantes del pensamiento (Morin, 1992) para la comprensión e interpretación de la enseñanza y el aprendizaje. El enfoque alternativo procura el desarrollo de la reflexión y la comprensión del sentido que las prácticas pedagógicas implican para los maestros. El objetivo de este enfoque son los contenidos de conciencia del docente, la intencionalidad que lo constituye, sus creencias en cuanto constituidas como sentido, y la comprensión que el profesor tiene de su propia práctica y de su mundo profesional (Perafán, 2004, pág. 58).

2.2 Investigaciones que emergen de las hendiduras

El nacimiento de una nueva corriente alrededor del docente que habla de él, desde sus pensamientos y conocimientos, permite la creación de un programa de investigación internacional que se consolida a través de la constitución de centros que agrupan a investigadores

que por medio de su trabajo fortalecen el programa. En Estados Unidos, la Asociación Internacional para el Estudio del Pensamiento del Profesor (ISATT); en España, el grupo de investigación DIE (Didáctica e Investigación Escolar) y el IRES (Grupo de Investigación en la Escuela); en Colombia INVAUCOL (Investigación por las Aulas Colombianas), entre otros. Dentro de estos centros, pero también fuera de ellos, hay referentes ampliamente reconocidos por sus trabajos investigativos que desde diferentes miradas posibilitan un reconocimiento de la epistemología propia de los docentes.

2.2.1 Autores del programa de investigación del conocimiento del profesor

Luego de los eventos fundacionales nombrados anteriormente, el programa de investigación acerca del conocimiento del profesor, comienza a ser nutrido por las reflexiones y estudios de investigadores que se preocupan por establecer directrices que den razón del maestro como fuente inagotable de las prácticas pedagógicas y poseedor de un acervo intelectual y práctico que le permite desempeñarse como gestor de los procesos de enseñanza- aprendizaje que tienen lugar en la escuela. Es así, como en el panorama internacional aparecen autores como **Michael Connelly y Jean Clandinin** quienes han trabajado sobre “el conocimiento práctico profesional”. Afirman que se debe reconocer este tipo de conocimiento en los profesores y ante todo que éstos son constructores del currículo, y aunque, existan políticas educativas que ordenen un determinado currículo, en la cotidianidad del maestro, es él quien construye su propio currículo.

Para estos autores el currículo es la experiencia misma vivida en el aula y la reconstrucción de una manera narrativa que se hace de ésta:

“Esta breve ilustración del currículo de aula [...] exhibe el sentido en que es posible imaginar la reforma del currículo escolar a través de la reforma del currículo de formación docente. Vemos el poder de la narrativa y cómo inconsciente y deliberadamente, el currículo, se reforma y se reconstruye en nuestras vidas”. (Connelly & Clandinin, 1988)

Freema Elbaz, profesora del Departamento de Educación y Enseñanza de la Universidad de Haifa (Haifa, Israel) afirma que el “conocimiento práctico del profesor” no es un conocimiento acerca del cómo enseñar, sino un conocimiento de lo que enseña, y lo concibe como “conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica que (los profesores) utilizan activamente

para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza” (Elbaz, 1983, pág. 3) . Considera además, que este conocimiento es proposicional porque habla de la naturaleza de los conceptos y porque el profesor tiene un conocimiento práctico sobre las categorías que enseña y construye.

Pero el gran problema que se encuentra en Elbaz es la reducción que hace del conocimiento del profesor al dejarlo sólo en una perspectiva práctica. Será **Lee Shulman** quien con sus formulaciones dará nuevas luces para hablar del conocimiento del profesor. Una de sus preocupaciones se encuentra en las escasas descripciones de los maestros expertos, situación que contrasta con el sinnúmero de caracterizaciones de maestros efectivos, sin embargo, considera que el análisis de los profesores expertos no sólo debe hacerse en lo relacionado con la gestión en el aula o con el manejo de los alumnos en clase, sino además en lo concerniente con el manejo de las ideas. A lo largo de sus investigaciones concluirá que el maestro experto es exitoso porque mantiene un conocimiento distinto al de la disciplina y al de la pedagogía. Para poder identificar este conocimiento, se propone considerar siete fuentes de conocimiento o lo que él llama “categorías de conocimiento que subyacen en la comprensión que debe tener el profesor para que los alumnos puedan a su vez entender” (Shulman L. , 2005): Conocimiento del contenido; Conocimiento didáctico general, Conocimiento del currículo, Conocimiento pedagógico de contenido, Conocimiento de los alumnos y de sus características, Conocimiento de los contextos educativos, Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Shulman reconoce que entre estas categorías, el conocimiento pedagógico de contenido, tiene una mayor relevancia, al emerger como “esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional” (2005) y en la medida que identifica las teorías y conocimientos necesarios para enseñar. Así mismo, representa la mezcla entre la materia y los saberes que hacen que un profesor sepa cómo enseñar un contenido disciplinar específico. Finalmente el conocimiento pedagógico de contenido es una categoría que permite diferenciar entre la comprensión de un determinado especialista en su campo de conocimiento y la comprensión del profesor.

Aunque su aporte ha sido ampliamente valorado, su posición encuentra una dificultad a la hora de reconocer ese conocimiento (conocimiento pedagógico de contenido) como una

construcción personal y única. Shulman considera que el conocimiento que enseña es sólo una transformación “Pero la clave para distinguir el conocimiento base para la enseñanza está en la intersección de la materia y la didáctica, en la capacidad de un docente para transformar su conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes” (Shulman L. , 2005, pág. 20) Más adelante, en el mismo texto reitera “Las ideas comprendidas deben ser transformadas, de alguna manera, si se pretende enseñarlas” (Shulman L. , 2005, pág. 20) No obstante, no es la única dificultad que presentan las investigaciones de Shulman. Otro inconveniente, en ese objetivo de reconocer en los maestros el desarrollo de un conocimiento profesional específico, se halla en el desconocimiento de la naturaleza epistemológica del conocimiento pedagógico de contenido como diferente a la naturaleza epistemológica de la materia y de la pedagogía.

Porlán y Rivero desarrollan sus investigaciones acerca del conocimiento profesional de los profesores a través de la caracterización del conocimiento escolar, y por ende, la definición de una nueva epistemología escolar. Conciben el conocimiento profesional como yuxtaposición de saberes epistemológicamente diferentes “El conocimiento profesional suele ser el resultado de yuxtaponer cuatro tipo de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes” (Porlán, Rivero, & Martín del Pozo, 1997, pág. 158) Analizan los diferentes tipos de saberes para destacar los obstáculos de corte epistemológico que presenta el conocimiento profesional de hecho, y entonces analizar las características epistemológicas de un conocimiento profesional deseable.

Los cuatro saberes se organizan de acuerdo a dos dimensiones que son necesarias a la hora de explicar la actividad profesional: la dimensión epistemológica (Racional-experiencial) y la dimensión psicológica (Explícito-tácito). Saberes académicos, saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción y las teorías implícitas. Estos cuatro componentes presentan propiedades epistemológicas específicas a las que los autores denominan “obstáculos” presentes en los profesores en mayor o menor medida: Tendencia a la fragmentación y disociación entre la teoría y la acción y entre lo explícito y lo tácito; Tendencia a la simplificación y al reduccionismo; Tendencia a la conservación adaptativa y rechazo a la evolución constructiva, y Tendencia a la uniformidad y rechazo a la diversidad. Concluyen que este *conocimiento profesional de hecho* no es el resultado de decisiones libres y conscientes de los profesores, es

sólo la consecuencia del proceso de adaptación de los profesores a la cultura escolar tradicional. Por lo cual proponen un nuevo conocimiento profesional que sea coherente con perspectivas teóricas como el constructivismo, la complejidad y la teoría crítica, y además que vaya a la par con la idea de un profesor investigador. Este conocimiento lo denominarán *conocimiento profesional deseable*, que es un conocimiento práctico, integrador y profesionalizado, también se caracteriza por ser un conocimiento complejo, tentativo, evolutivo y procesual.

La distinción establecida por estos autores, permite reconocer el conocimiento que mantienen los profesores, el conocimiento profesional de hecho o conocimiento dominante, pero al que desafortunadamente, bajo esta mirada teórica, no se le reconoce una dimensión epistemológica académica. Así lo constatan al referirse a las categorías yuxtapuestas “sobrevienen sin necesidad de tener que apoyarse en justificaciones y argumentaciones conscientes y rigurosas, arropados en el peso de la tradición y de las evidencias aparentes de sentido común” (Porlán & Rivero, 1998, pág. 63) Al ser un conocimiento de sentido común, el conocimiento de los profesores pierde estatus y se aleja de la eventualidad de ser reconocido como un conocimiento disciplinar. Ante esta nueva hendidura se hace necesaria la búsqueda de otras posibilidades y construcciones teóricas desde las cuales al conocimiento que mantienen los profesores se le pueda visualizar como un saber propio y con una identidad epistémica particular.

2.2.2 Conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas

De esta manera, **Perafán**, parte de la síntesis realizada por Porlán y Rivero y plantea la necesidad de comprender la categoría conocimiento *profesional docente como un sistema de ideas integradas* que asocia a cada uno de los saberes identificados anteriormente, un estatuto epistemológico fundante particular. Así, junto a los cuatro saberes mencionados, y reconocidos como constituyentes del Conocimiento Profesional Docente, se integran cuatro estatutos epistemológicos fundantes de esos saberes: la transposición didáctica, la práctica profesional, la historia de vida y la cultura institucional escolar.

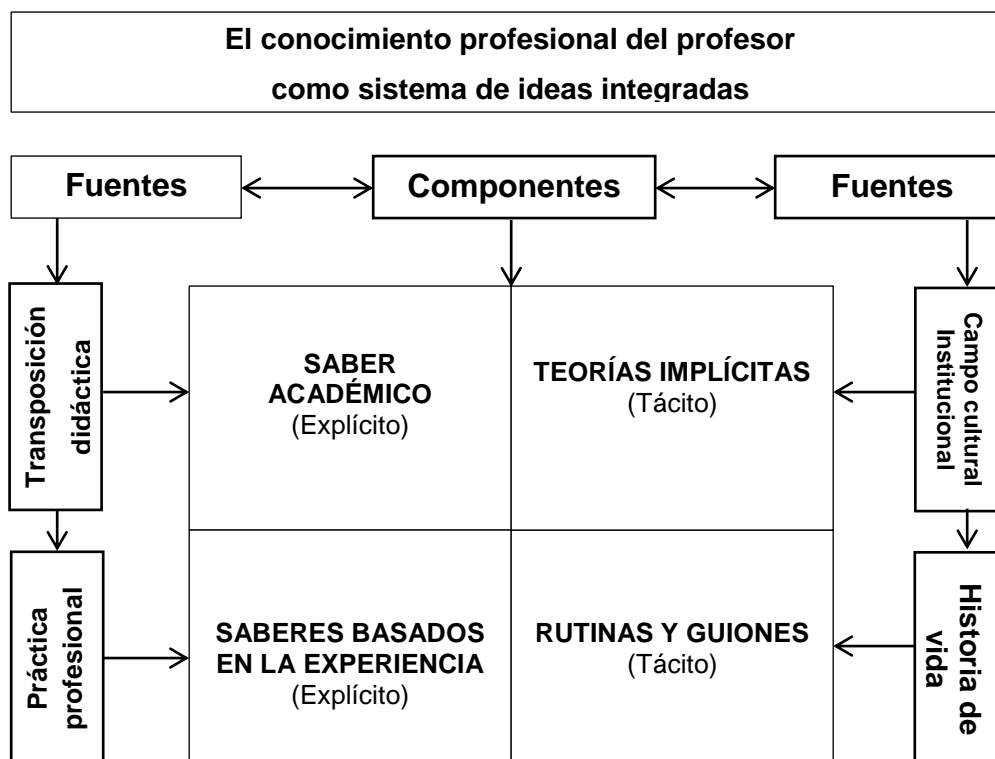


Figura 1. El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas.
Fuente: (Perafán, 2004, pág. 65)

A continuación, se presenta la descripción de este esquema que explica el conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas.

Los saberes académicos son aquellos dominios conscientes y racionales cuya base fundante está más allá de los límites de los conocimientos impartidos en la formación académica de los profesores o en las fuentes mismas del conocimiento producido por los entes académicos establecidos tradicionalmente. Será la transposición didáctica planteada por Chevallard, pero entendida desde las acotaciones hechas en el posfacio de 1997, desde la cual se puede traducir el conocimiento del profesor como una construcción histórica y antropológica que integra “primero, las nociones de intencionalidad de la enseñanza y co-nacimiento; segundo, el reconocimiento de que los saberes son objetos de deseo, y su necesaria filiación a la noción de obstáculo epistemológico; tercero el miedo al parricidio” (Perafán, 2013, pág. 91) elementos integrados que constituyen el concepto de transposición didáctica y desde el cual transcurrirán los saberes académicos con los que educa el profesor.

Los saberes basados en la experiencia son los ejes rectores de la actuación de los profesores que se originan de las reflexiones que ellos hacen sobre su propia práctica, así mismo hacen referencia al conjunto de improntas que la acción del docente en su quehacer diario va colocando a las categorías o nociones que enseña. De esta manera la práctica profesional docente surge como el estatuto fundante de estos saberes, entendida dicha práctica como una actividad epistémica en sí misma “que no necesita de una razón externa para existir; ella constituye en sí misma un estatuto fundante de saber” (Perafán, 2015, pág. 27).

Guiones y rutinas son un conjunto de representaciones implícitas que predicen, controlan y determinan las acciones diarias que realizan los maestros. Los guiones y rutinas tienen como estatuto epistemológico fundante la historia de vida del profesor, pues como lo afirma Marcelo el conocimiento de los profesores se nutre de la riqueza que representan sus vivencias “el conocimiento de los profesores se organiza y transmite *con* base a historias o casos que poseen realismo, viveza, significación personal e implican no sólo componentes cognitivos, sino también afectivas” (Marcelo, 2005, pág. 52).

Conforman un tipo de saber que emerge de la experiencia, la cual se constituye en la base de actos del inconsciente y subconsciente, esferas que albergan guiones y rutinas producto, por una parte, de procesos de represión que se pueden hacer conscientes a través de la técnica de estimulación del recuerdo, y por otra, guiones y rutinas tácitas que pueden fluir por medio de la técnica de asociación libre para poder ser comprendidas e interpretadas.

Las teorías implícitas son constructos epistémicos que subyacen ocultos a la consciencia del profesor y que hacen parte del conjunto de documentos oficiales que sustentan teóricamente a las instituciones en las que los maestros realizan su actividad docente.

2.2.3 El conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares

Sin embargo, esta propuesta no deja de mostrar cierta dispersión, que no se unificará si se sigue pensando, que los cuatro saberes y sus estatus fundantes se refieren al cómo de la enseñanza, es decir, a la manera como los profesores entienden y desarrollan la enseñanza, o como saberes tomados y adaptados de otras disciplinas. El conocimiento profesional docente se

refiere a la recuperación histórica y al desarrollo de lo que construye el profesorado en torno a las categorías que, de manera diferenciada, históricamente enseña. El conocimiento profesional específico del profesorado aparece como un sistema de saberes integrados en el proceso de construcción de una categoría particular, o contenido de enseñanza.



Figura 2. El conocimiento profesional del docente específico asociado a categorías particulares. Fuente: (Perafán, 2015, pág. 30)

Los saberes académicos asociados a categorías particulares, hacen referencia a la construcción consciente del profesor para disponer la subjetividad en el salón de clase al enseñar una noción, ya que produce un "orden discursivo" mediante figuras discursivas como metáforas, símiles, alegorías e imágenes, con el propósito de interpelar al estudiante para que devenga como sujeto. Estas construcciones van adquiriendo complejidad, y así mismo las figuras discursivas son un tipo de pensamiento, un proceso particular que el profesorado hace sobre "diversas fuentes de la cultura con la cual se producen nuevos sentidos, en el contexto de una intensión de enseñanza" (Perafán, 2015, pág. 31). Es así como la producción de conocimiento se ve mediada por la intencionalidad de la enseñanza y por la explicación de una noción (transposición

didáctica) donde surgen relaciones cognoscentes que van cobrando sentido para generar así nuevos sentidos.

Los saberes basados en la experiencia asociados a categorías particulares están constituidos en la "intencionalidad de la enseñanza en un ámbito de reflexión sobre la acción" (Perafán, 2015, pág. 32), las figuras discursivas que construye el profesor se enmarcan en un tipo de racionalidad de la práctica pedagógica que surten de sentido lo que está enseñando. Son "dispositivos culturales" que habilitan la construcción del sentido de la noción al permitir al estudiante construirse como sujeto de conocimiento.

Los guiones y rutinas asociados a categorías particulares aparecen como construcciones epistémicas generadas en la experiencia con un carácter implícito, que hacen parte fundante de las nociones escolares y cuyo objetivo es permitir que el sujeto sea capaz de ordenar elementos de una determinada realidad, a fin de otorgarle sentido y hacerla comprensible. Estas realidades que constituyen la epistemología de los profesores, circulan en el aula de manera tácita en procura de orientar un tipo de organización, y así, conferirle sentido a una determinada noción que se construye para poder interpelar al sujeto-estudiante.

Las teorías implícitas asociadas a categorías particulares son un conjunto de estereotipos implícitos y sociales construidos en la base de los documentos oficiales que cimentan teóricamente una institución, entre ellos, el plan de estudios, el PEI, la planeación de clase, que están referidos al sentido de las categorías que el profesor enseña.

El principio básico del desarrollo de esta categoría es la *integración*, entendida como "el principio constitutivo del orden discursivo del profesorado" (Perafán, 2015, pág. 36). El elemento integrador de dicho orden lo conforman las figuras discursivas, metáforas, símiles o ejemplos que el maestro construye con el entramado de elementos explícitos e implícitos expuestos, que emergen en cada sesión y que son orientados por la intencionalidad de enseñar con la que conduce su actuar dentro del aula.

3. ELEMENTOS METODOLÓGICOS

Luego de haber definido los parámetros teóricos más importantes alrededor del pensamiento y conocimiento del profesor y llegar a un marco conceptual que nos permitió visibilizarlo como constructor de conocimiento, desde la categoría Conocimiento Profesional Docente Específico asociado a Categorías Particulares (Perafán, 2013), pues es él, quien construye los sentidos particulares de la noción que enseña; emprendemos la tarea de precisar los elementos metodológicos que orientaron nuestra investigación.

3.1 Paradigma en contra-vía

En primera instancia es importante establecer que el florecimiento de este enfoque del pensamiento, conocimiento y práctica de los docentes, es consecuencia de la emergencia de diversas líneas de investigación cualitativa que desde hace algunas décadas surgen en oposición del paradigma positivista que se sustenta en la “observación y razonamiento sobre los hechos, ya que la verdadera observación es la única base posible de los conocimientos asequibles” (Vasilachis, 2009) Dicho paradigma genera una perspectiva que “naturaliza al mundo social” sin permitir conceptos de valor y finalidad que subyacen en la formación cultural de los individuos y las palabras. De igual manera, ha legitimado un conocimiento, el conocimiento científico y ha dejado por fuera la posibilidad de otras formas de conocer “Se autolimita y restringe la posibilidad de conocer aquello que, aún, no puede ser conocido por exceder a esas formas de conocimiento que gozan de legitimación” (Vasilachis, 2009). Pero la perspectiva positivista no sólo limita el conocimiento sino también al investigador al que proporciona una única vía de validez para su trabajo “Su control institucional, opera en todo el desarrollo de la investigación, y alcanza tanto al investigador, determinando sus opciones, como aquello que pretende analizar, especificando qué es lo que puede conocer “válidamente” ” (Vasilachis, 2009). Alrededor del paradigma positivista, la ciencia ha construido su conocimiento valiéndose de métodos cuantitativos y como afirma Guba-Lincoln son directamente proporcionales “se cree comúnmente que la madurez científica surge con el grado de cuantificación que se encuentra en el desarrollo de un campo dado” (1994) No obstante, las críticas internas y externas a este paradigma han dado paso a otros modelos como el post-positivismo, la teoría crítica y el constructivismo que reconocen otros posicionamientos ontológicos, epistemológicos y

metodológicos para observar y estudiar la realidad, y así mismo, validar otras formas de producción de conocimiento y otras maneras de investigar.

3.1.1 Nuestro paradigma

Al indagar por el maestro como maestro constructor de conocimiento, es evidente que la postura positivista negaría dicha posibilidad y su método cuantitativo invalidaría cualquier resultado, por lo tanto se hace necesario tomar una posición ontológica y epistemológica diferente, desde la cual “las realidades *sean* captables en forma de construcciones múltiples, mentalmente intangibles, basadas en la experiencia social, de naturaleza local y específica...” (Guba & Lincoln, 1994), y donde, “... el investigador y el objeto de investigación se encuentran relacionados de forma interactiva, de tal modo que los “resultados” son literalmente creados a medida que la investigación sigue adelante” (Guba & Lincoln, 1994). En este orden de ideas la investigación que permitirá obtener resultados que visibilicen la propuesta del Conocimiento Profesional Docente Específico es *la investigación cualitativa de corte interpretativo*. Desde este posicionamiento la realidad puede verse como aquello que se construye social e históricamente por los sujetos que la habitan, dejando a un lado las percepciones que la denotan única y aprehensible, donde, además, el sujeto y el objeto interactúan, a fin que el sujeto lo construya. Este ámbito de investigación no restringe la interpretación a un solo método, pues escudriña diferentes maneras de entender y comprender el objeto de estudio propuesto “...los investigadores cualitativos despliegan un amplio rango de métodos interpretativos interconectados, buscando siempre los mejores caminos para hacer más inteligible los mundos de la experiencia estudiada” (Denzin & Lincoln, 1994, pág. 20) El investigador cualitativo da por hecho que el sentido o significado de los fenómenos no se hallan en ellos, por el contrario, sabe que son dimensiones que otorgan los sujetos, por lo cual los estudios y análisis que realizan los hacen dentro de un marco de lo más real posible “...los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga” (Denzin & Lincoln, 1994, pág. 2) . En nuestro marco de investigación abordaremos al maestro como ese sujeto epistémico capaz de proyectar su pensamiento, constituido éste, como aquello que aprende, construye y transforma en un cúmulo de sentidos que fluyen en el aula de clase gracias a la intencionalidad de la enseñanza, y por esta misma razón el abordaje cualitativo se convierte en un medio eficaz porque se interesa en una

realidad que se produce, se dinamiza y se enriquece con la vida de los sujetos que la componen “...el mundo es comprendido, experimentado, producido (Mason 1996, p.4), por la vida de las personas, por sus comportamientos, por sus interacciones (Strauss & Corbin 1990, p.17). Por la dinámica de los procesos, del cambio y del contexto social (Mason 2006, p.16, Maxwell 2004a, p.36).” citado en (Vasilachis, 2009, pág. 6).

Así mismo, nuestro proyecto urge de procesos de investigación que reconozcan y afirmen al profesor como un ser singular quien se vale de su experiencia, historia de vida, de su intuición y del caudal histórico e intelectual que posee para hacer legítimo su proceder en las dinámicas de la enseñanza y convertirse en el constructor de conocimiento, dicho requerimiento lo encontramos en las investigaciones cualitativas que como lo afirma Vasilachis, retomando a otros autores, despliega renovadas estrategias de recolección y análisis de datos : “La investigación cualitativa se interesa por[...] la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos (Marshall & Rossman 1999, p.7; Creswell 1998, p.15) tratando de ver esos mundos a través de tales perspectivas (Savage 2000, p.330). Por los sentidos, por los significados (Miles & Huberman 1994, p.10; Maxwell 1996, p.17; Silverman 2000, 2005), por las narrativas personales, por las historias de vida (Atkinson 2005), por los relatos, por las experiencias internas, vitales (Whittemore, Chase & Mandle 2001, p.524; Morse 2005, p.859).” (2009). Siguiendo a la misma autora cuando expone las características de la investigación cualitativa, en cuanto a su meta y finalidad, afirma que este tipo de investigación

“Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce. Describe, comprende, elucida, construye, descubre (Morse 2004, p.739; Gobo 2005). Desarrolla explicaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen a otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual, situada (Maxwell 2004b, p.260). [28]” citado en (Vasilachis, 2009).

Convirtiéndose en un instrumento importante y poderoso para nuestro propósito de querer reivindicar al maestro como un sujeto que construye una esfera de conocimiento con un estatuto epistemológico propio y diferente al del conocimiento de las disciplinas de la academia.

3.1.2 Lo interpretativo

En el texto *Raíces Intelectuales de la Investigación Interpretativa*, Erickson, (1989) establece una relación directa entre el punto de vista interpretativo y la psicología cognitiva (recordemos que el auge de esta psicología fue uno de los pilares de las investigaciones sobre el pensamiento y conocimiento del profesor). Considera que el ámbito de indagación de dicho punto de vista es distinto al de las investigaciones “estándar sobre la enseñanza” que se pregunta por la correlación entre la conducta del profesor y el progreso de sus estudiantes, mientras el enfoque interpretativo quiere establecer cuáles son las condiciones de significado que el estudiante y profesores crean, y cómo se mantienen esos sistemas de significado en la interacción cotidiana. Según Erickson, con este enfoque la mente vuelve a ocupar un lugar central en los estudios sobre la enseñanza

“...la mente no interviene meramente como un conjunto de <variables mediadoras> entre las principales variables independientes y dependientes de la enseñanza: las informaciones de entrada (inputs) y las producciones (outputs). Encontrar el sentido es la esencia de la cuestión, el medio de enseñar y aprender que es también el mensaje” (Erickson, 1989).

Así, los pensamientos y conocimientos del profesor toman un lugar relevante en la construcción de los sentidos de aquello que enseña, pues cada uno de sus quehaceres en el aula no son fortuitos ni guiados por el azar, están orientados por reflexiones, juicios y deliberaciones conscientes o inconscientes, por tal razón, es la investigación interpretativa, el enfoque que nos permite encontrar al maestro como aquel sujeto capaz de construir sentidos en su actuar. El objeto de estudio de la investigación interpretativa es la acción, en la medida en que el resultado de la interacción humana está dotado de significado y sentido. El aula de clase está constituida por un conjunto infinito de acciones que despliega el universo de cada uno de sus integrantes (maestros-estudiantes) “El investigador procura comprender los modos en que los docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, constituyen ambientes unos para otros [...] en el supuesto de que la organización del *significado-en-acción* es a la vez el ambiente de aprendizaje y el contenido a aprender” (Erickson, 1989) De tal forma que a partir de esta perspectiva, investigaremos las acciones del educador ligadas a lo que piensa y a su intención específica que es enseñar.

3.2 Instrumentos para la recolección y construcción de datos

En nuestra investigación, la herramienta metodológica a trabajar que nos permitió construir, según las categorías de Conocimiento profesional docente asociado a la noción escolar de crónica, con las docentes de Lengua Castellana, fue el *estudio de caso*, basados en la concepción de (Stake, 1998) quien considera que el caso es “algo específico, algo complejo en funcionamiento [...] el caso es un sistema integrado” (pág. 16) que nos permitió ver los sucesos y procesos en generalidad. Para el autor, existen tres tipos de estudios de casos, el primero puede ser *intrínseco* ya que no ve la necesidad de actuar sobre el problema en general, sino que se quiere aprender de un caso en particular. Por otro lado, *el estudio instrumental de caso*, refiere la intención de investigar o dar razón de una problemática general que puede darse a través de un trabajo con un estudio particular. Y por último, el *estudio colectivo de casos* que se trabaja cuando se abarcan más instrumentos para estudiar la problemática como escuelas, colectividad de maestros o grupos.

En nuestro caso la investigación sobre el conocimiento del profesor, se centra en el *estudio colectivo de casos*, el cual quiso dar cuenta de una investigación general que puede evidenciarse en la particularización, en nuestro caso las docentes de Lengua Castellana en la noción escolar de crónica. Se delimitaron los sujetos de estudio, dos docentes que fueron seleccionadas con base a criterios como el nivel de estudio (Licenciadas en Lengua Castellana), la experiencia que oscilará entre ocho y más años para garantizar su experticia y por último que las dos trabajaran en instituciones públicas.

En esta investigación, para estudio de caso sobre la noción escolar de crónica, las docentes fueron Elvira Avendaño Salamanca (ΘA) Normalista de la escuela Normal Superior María Montessori, Licenciada en Español principal de la Universidad Pedagógica Nacional, con materias de literatura Latinoamericana de la Universidad Javeriana y especialista en Edumática de la Universidad Autónoma de Colombia, tiene 30 años de experiencia y trabaja actualmente en el Colegio Kennedy, Institución Educativa Distrital de la localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá. La otra docente es Carolina Contreras (ΘB), licenciada en español y filología clásica de la Universidad Nacional, con diplomados en enseñanza del español como lengua extranjera, Lenguaje, pensamiento y realidad y curso de la Reseña crítica del Instituto Caro y Cuervo. Con Maestría en Educación y Comunicación de la Universidad Nacional, tiene 8 años de experiencia

y labora actualmente en el Colegio Kennedy, Institución Educativa Distrital de la localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá.

3.2.1 Instrumentos de construcción de datos

Dentro de la línea de investigación sobre el Conocimiento Profesional Docente asociado a categorías particulares, buscamos exponer algunas herramientas que sirvieran para caracterizar e identificar las nociones construidas por el profesorado de lengua Castellana sobre la noción escolar de crónica, desde las categorías: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas, no en el afán de objetivar instrumentos que dieran cuenta de datos concretos, más bien, comprendiendo el dato como una construcción subjetiva, llena de sentido y por esta razón se requirió de un instrumento que comportase dicha condición ” la condición de posibilidad de advenimiento del dato en una observación intencionada” (Perafán, 2015, pág. 94) . Los diferentes instrumentos utilizados, arrojaron datos construidos por los docentes investigadores y las docentes observadas, todo mediante la conjunción del acto de enseñar la noción escolar de crónica y el mismo hecho investigativo.

Las herramientas que se utilizaron fueron la observación participante, que incluye el protocolo de observación, el registro de audio y video, el análisis de contenido de los documentos institucionales, la técnica de estimulación del recuerdo, el análisis e interpretación de datos, que incluye el *Analytical Scheme*. Cada uno de estos instrumentos fue reflexionado y analizado con la intención de dar a conocer la noción escolar de crónica construida por las docentes que participaron en el estudio de caso.

3.2.2 Observación participante

La observación participante es el encuentro y la interacción entre los investigadores docentes y las docentes observadas, para tratar de comprender los sentidos implícitos y explícitos que se suscitan en el aula, y así entender las situaciones y realidades que permiten a los docentes construir el conocimiento escolar, en este caso el conocimiento de la noción escolar de crónica. Perafán, expone que la observación participante permite que los implicados en la investigación “identifiquen y describan hilos constitutivos de la realidad del aula” (2015), por esta razón utilizamos el protocolo de observación de clase para organizar los datos originados en la

observación y dar respuesta a ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesorado de Lengua Castellana del grado octavo asociado a la noción escolar de crónica?

Esta observación fue llevada a cabo con las docentes del área de Lengua Castellana del Colegio Kennedy, en tres sesiones con cada una de 120 minutos.

3.2.2.1 Protocolo de observación de clase (Anexo 1)

Este instrumento de construcción de datos según Perafán, permite apropiarse las determinantes fundantes de las categorías Conocimiento Profesional Docente como sistema de ideas integradas (2004) y Conocimiento Profesional Docente específico asociado a categorías particulares (2011, 2012, 2013) en la observación de clase y organización de datos, para favorecer la atención de los investigadores, la transcripción de las categorías, la recolección *in situ* de los datos observados.

Este instrumento permitió separar la clase en episodios permitiendo asociar éstos a las categorías: saberes académicos (Θ_1), saberes basados en la experiencia (Θ_2), teorías implícitas (Θ_3) y guiones y rutinas (Θ_4) para que así sea comprensible y la información sea más organizada.

Esta estructura teórica permitió intuir los argumentos que se presentaron en la clase. Para esto fue necesario centrar la observación así:

Θ : caso tematizado

Θ_A y Θ_B : Son los casos, referidos a las profesoras Θ_A Elvira Avendaño y Θ_B Carolina Contreras del área de Lengua Castellana asociados a la noción escolar de crónica, subdividida en Y1 (Saberes Académicos), Y2 (Saberes basados en la Experiencia), Y3 (Teorías implícitas) y Y4 (Guiones y rutinas) categorías que son definidas dentro de la categoría Conocimiento Profesional Docente asociados a categorías particulares.

Con base a lo anterior, se trabajó con la siguiente fórmula, desde los cuatro tipos de argumentos que son los marcos de referencia de las categorías *Conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas* y *Conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares*:

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

Esta categoría nos permitió ver al profesor en su actuar como constructor e intelectual de la cultura.

El formato utilizado fue creado por el director de la Línea de Investigación INVAUCOL (Investigación por las Aulas Colombianas). En la primera parte, solicita **datos informativos** que dan cuenta del contexto de la clase (Investigador, Institución Educativa, fecha, Hora de inicio y final, profesor, edad, curso, Intensidad horaria, experiencia, Numero de alumnos, asignatura, temas asociados, estrategias empleadas, empleo de libros de texto). Después, está la columna de **Registro de Episodios** de clase asociados a cada una de las docentes (ΘA o ΘB). Estos episodios se comprendieron como “la unidad mínima de sentido transcrita e identificable en un conjunto continuo de párrafos [...] cuya característica fundamental es portar un sentido completo intrínseco” (Perafán, 2004, pág. 120), por esta razón como investigadores, dividimos los momentos y el discurso de las docentes en episodios, para después ser analizados y descubrir su sentido único. En **la identificación de episodios** a la noción escolar de crónica, se registró por lo menos un tema ($\theta 1$, $\theta 2$, $\theta 3$, $\theta 4$) que nos permitió dar sentido a la categoría y a la noción escolar de crónica por la que se estaba indagando. Por último, en la tercera columna, **Descripción tipo**, se escriben las razones de forma explícita que como investigadores nos llevaron a asociar algún episodio al argumento elegido.

3.2.3 Registro de audio y video

Además del registro realizado por los investigadores *in situ*, se realizó el registro del audio y video con el fin de tener la transcripción detallada de las clases y tener la información más exacta al momento de ser analizada e interpretada. Se requirió de una cámara de video y una grabadora con micrófono de solapa para grabar y filmar la clase. Manteniendo recomendaciones como carga de batería, prueba de sonido y de video.

Para generar una confianza entre los investigadores, las docentes y los grupos de estudiantes con los que se iba a ser el trabajo de campo, se visitó con anterioridad a los estudiantes, se entregaron los consentimientos para pedir permiso a los padres de familia para legalizar su participación en la grabación.

La construcción de los datos fue enriquecida con el video y el audio para tener lo más completo posible los sentidos y expresiones de las docentes, al ser enseñada la noción escolar de

crónica. Por esta razón se anexan fotografías y aportes según la necesidad de lo observado y construido en la observación de clase.

Después de tener la información en los casetes y en las memorias, los investigadores nos dispusimos a realizar el extenuante trabajo de transcribir el audio, este se complementó con el video, se tomó nota de las expresiones y acotaciones para enriquecer el protocolo de observación y así ayudar a contextualizar el orden discursivo de las docentes. Luego cada uno de estos textos, tres por cada maestra, se leyeron y revisaron rigurosamente para ser divididos en episodios y así ser vertidos en el *Analytical Scheme*.

3.2.4 Análisis de contenidos de los documentos oficiales

El análisis de contenido es una estrategia cualitativa que deja ver dentro del texto sus características y contenidos latentes (Andréu, 2000, pág. 3), rasgo que nos permitió interpretar y comprender los documentos institucionales, en referencia a la cultura institucional sobre las teorías implícitas existentes en la noción escolar de crónica, lo que nos permitió dar cuenta de las “relaciones entre los saberes y sus fuentes (las teorías implícitas y la red cultural institucional)” (Perafán, 2015, pág. 109), y establecer así, las posibles relaciones que pudieran guardar los documentos en la construcción de la noción por parte de las docentes.

Cada institución cuenta con documentos institucionales que han sido elaborados por los docentes y directivos de la institución. Lo cotidiano y reiterativo de su uso hace que muchas veces no sean consultados, pero son trabajados de forma inconsciente. En nuestra investigación solicitamos y analizamos el PEI (Proyecto Educativo Institucional), los planes de estudio de la asignatura, la planeación de clase (guías utilizadas *in situ*), con el fin de indagar las teorías institucionales sobre la crónica y las teorías implícitas que mantienen las docentes como resultado de su ejercicio en la enseñanza de la noción, en relación con el contexto institucional. Cabe resaltar la importancia del trabajo por medio de las inferencias que se pudieron encontrar en los textos, estas necesariamente no se observaron de forma lógica sino aleatoriamente, se partió de la organización de proposiciones para luego determinar las teorías implícitas sobre la noción escolar de crónica. (Krippendorff, 1990, pág. 28) Considera que el análisis de contenido es “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” así, fue necesario entender que el mensaje y su significado dependen del contexto en el que se encuentra situado. A continuación,

se presentan aspectos relevantes en los documentos institucionales y la planeación *in situ* de las maestras que hicieron parte de la investigación:

Colegio Kennedy Institución Educativa Distrital	
Nombre del PEI	Educación y trabajo
Perfil del estudiante	Las y los jóvenes KENNEDIANOS serán: competentes, autónomos, críticos, analíticos y reflexivos, con un proyecto de vida enfocado hacia la excelencia personal, laboral y profesional evidenciando una conciencia social y ambiental e inquieta por su mejoramiento continuo.
Competencias Grado octavo – Ciclo IV Segundo periodo	
Cognitiva	Reconocer las características literarias e históricas de algunas producciones latinoamericanas propias de la Conquista y la Colonia; y diferenciar los elementos y estructura de la oración simple.
Procedimental	Leer y comprender diferentes tipos de textos haciendo uso de estructuras y categorías gramaticales en la producción y creación oral y escrita, de acuerdo con su función e intención comunicativa
Actitudinal	Realizar las actividades propuestas con autonomía, responsabilidad y respeto al desarrollarlas con laboriosidad y al entregarlas en los tiempos acordados. Respeta los turnos de palabra tanto de compañeros como del profesor en el desarrollo de las clases.
Desempeños	
Reconoce y aprecia la identidad cultural de los pueblos latinoamericanos a través de la interpretación y producción de textos representativos de las épocas de la conquista y de la colonia como la crónica de sucesos; y reconoce del verbo los tiempos en modo indicativo, realizando las actividades propuestas con autonomía, responsabilidad y respeto.	

Objetivos de la clase – Guía de trabajo	
Cognitivo	Reconocer y comprender las características de contenido y estructurales de la crónica.
Procedimental	Crear una crónica autobiográfica, valorarla y reescribirla teniendo en cuenta sus características y elementos propios de su composición.
Actitudinal	Realizar las actividades propuestas con autonomía, responsabilidad y laboriosidad e interactuar de forma adecuada tanto con los compañeros como con el profesor al respetar los turnos de palabra y los diferentes puntos de vista que surjan en los espacios de socialización y debate.

3.2.5 Técnica de estimulación del recuerdo

Esta técnica consiste en reconstruir las vivencias de las docentes a partir de la reproducción en video de distintos momentos de clase, contruidos por los investigadores con la intención de preguntar y traer a la mente los pensamientos que tenían en el instante de enseñar la noción escolar de crónica.

Según (Perafán, 2015) la técnica de estimulación del recuerdo es una herramienta que brinda la posibilidad de

“volver sobre los episodios constitutivos de la enseñanza interactiva, favorece no solo la verbalización y explicitación de los principios, supuestos y sentidos 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” (pág. 113).

De esta manera se favorece el recuerdo por medio de la presentación de fragmentos del video de las clases para que así el maestro observe, verbalice y explicita su sentir, sus conocimientos y el sentido que tiene sobre su acción en la enseñanza de la noción escolar de crónica.

La técnica, según (Clark & Peterson, 1990) es una contribución a los docentes para otorgar sentido a las construcciones de su clase y permite dar cuenta de sus pensamientos y acciones en

el momento de enseñar la noción. Es por esto que los investigadores, después de hacer una lectura y análisis de lo observado *in situ*, los registros del protocolo de observación, la lectura de los documentos institucionales y la revisión exhaustiva de los videos de las clases, nos dispusimos a elaborar ocho figuras discursivas que emergen del discurso de las profesoras y a partir de las cuales, se construye la noción. Se observaron los videos para hacer el registro del contenido de cada parte de ellos. Se realizó la edición de cada uno, y así, se obtuvo un total de 16 collages, ocho por cada maestra, para que cada una los observara y realizar la respectiva estimulación del recuerdo.

La técnica de estimulación del recuerdo, consistió en una sesión de tres horas con cada una de las maestras, en un ambiente agradable, sin interrupciones donde a medida que se pasaba cada collage, se realizaban preguntas preparadas con antelación. Cada profesora y los investigadores pausaban el video cuando era necesario preguntar o reflexionar. Las profesoras tuvieron la oportunidad de manifestar sentimientos, pensamientos y emociones que les producía al verse *in situ*, y así mismo hacer una reflexión y recordar lo que sentían en el momento que realizaban su clase. Pudieron evocar recuerdos, posiciones personales y académicas, que tienen sobre la noción, su práctica pedagógica y su formación académica, lo cual aclaró dudas sobre porqué conducían la construcción de la noción de una u otra forma.

En algunos episodios las maestras dejaron en evidencia que no todas las palabras y acciones eran tan consientes como el video lo mostraba, sino que fue a partir de éste que observaron lo que hacían, y la intención de algunos gestos, acciones y palabras que traían consigo.

3.3 Análisis e interpretación de datos

3.3.1 El Analytical Scheme como posibilidad en la interpretación de datos

El Analytical Scheme es un marco o constructo conceptual que permite organizar, reflexionar y analizar los datos obtenidos en los anteriores instrumentos. Perafán (2004, 2011, 2012, 2013, 2015), hace una reestructuración de esta técnica, basado en Mumby (1973) y Russell (1976) para hacer un trabajo que permitiera dar cuenta del conocimiento profesional como sistema de ideas integradas y conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares. Este esquema permite separar la información en episodios y argumentarlos de tal forma que evidencie un orden discursivo del maestro investigado a la hora de educar.

Para iniciar el trabajo, se realizó la transcripción literal de los registros de audio de las clases y de la técnica de estimulación del recuerdo, estas fueron complementadas con gestos, movimientos y acciones desde la revisión de los videos; después se vertió la información en el *Analytical Scheme* y se revisó de forma exhaustiva para dividir el discurso en episodios y ser analizados a partir de los 17 tipos de argumentos que propone (Perafán, 2015), los cuales se comprenden desde las siguientes perspectivas:

Primer argumento: posibilita conocer los saberes que dan sentido a la construcción de la noción escolar de crónica.

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

Para delimitar el análisis, cuenta con subtipos de argumentos

$$\text{ARG1.1: } E_{Pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in (\Theta A \text{ o } \Theta B)$$

$$\text{ARG1.2: } E_{Pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in (\Theta A \text{ o } \Theta B)$$

$$\text{ARG1.3: } E_{Pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in (\Theta A \text{ o } \Theta B)$$

$$\text{ARG1.4: } E_{Pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in (\Theta A \text{ o } \Theta B)$$

Segundo argumento: permite identificar la acción intencionada discursiva del maestro (AIDM) orientada al sujeto (S) donde se puede evidenciar la interpelación al estudiante en función de la noción escolar de crónica.

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

Para delimitar el análisis, cuenta con subtipos de argumentos dirigidos a la formación de sujetos:

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

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

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

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

Tercer argumento: hace referencia al Estatuto Epistemológico Fundante que integra el conocimiento profesional docente asociado a la noción escolar de crónica.

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

Para delimitar el análisis, cuenta con subtipos de argumentos:

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

ARG3.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) Pp (Práctica profesional)

ARG3.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) Cci (Campo cultural Institucional)

ARG3.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y Y_4 (es causado por) Hv (Historia de vida)

Cuarto argumento: Son los saberes explícitos o implícitos, consientes o inconscientes, que el profesor verbaliza o no, a la hora de enseñar la noción escolar de crónica.

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

Para delimitar el análisis, cuenta con subtipos de argumentos:

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

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

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

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

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

Es necesario explicitar cada subtipo así:

Sext: para los saberes académicos (Y_1) explícitos del orden teórico.

Sexp: para los saberes basados en la experiencia (Y_2) explícitos del orden práctico.

Sinet: para las teorías implícitas (Y_3) de saberes inconscientes estructurados como teorías.

Simr: para los guiones y rutinas (Y_4) de saberes implícitos reprimidos.

Sim - r: para los guiones y rutinas (Y_4) de saberes implícitos no reprimidos.

Organizar y analizar la información de esta manera, mostró de manera amplia y compleja el conocimiento profesional docente de Lengua Castellana asociado a la noción escolar de crónica. Paso a seguir, después del proceso descrito, fue necesario reagrupar los episodios en subgrupos según los cuatro saberes: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas, para su organización y clasificación, a fin de realizar el análisis e interpretación de datos y mostrar los sentidos parciales y el sentido general de la noción.

3.3.2 Triangulación

La implementación de las técnicas de recolección descritas anteriormente nos permitió la obtención de un sinnúmero de datos, que, dadas las particularidades de nuestra investigación, los hemos denominado episodios, estructurados en cada uno de los instrumentos y bajo las improntas que cada uno exigía. Sin embargo, su cantidad y heterogeneidad, nos ofrece una multiplicidad de facetas e información que a simple vista complicaría llegar a conclusiones claras y exhaustivas, por ello se hace necesario la ejecución de la triangulación como un “intento de asegurar una minuciosa comprensión del fenómeno en cuestión” (Denzin & Lincoln, 1994). Este propósito, le imprime a la investigación rigurosidad, complejidad y le transmite a nuestro trabajo validez y confiabilidad como lo asegura Flick, (2004) al hablar de la triangulación “como una estrategia que agrega rigor, amplitud, complejidad, riqueza y profundidad a cualquier investigación” (pág. 229). Pero además, ayuda a delimitar todos los elementos que entran en juego y a encausarlos dentro de las pretensiones generales y específicas planteadas por los objetivos, de la misma forma, que lo aleja de los posibles equívocos que podrían originarse si sólo se abordara una sola fuente de datos, como lo explica Maxwell, en su capítulo triangulación de los métodos de recolección de datos “Esto reduce el riesgo de que sus conclusiones reflejen los sesgos sistemáticos o limitaciones de un método específico, y le permite lograr una mejor evaluación de la validez y generalidad de las explicaciones que usted desarrolla” (Maxwell, 1996) . Por último, es importante distinguir que el tipo de triangulación a la que “echamos mano” fue a lo que Denzin denomina *triangulación de datos* “se refiere a la utilización de diferentes fuentes de datos, que se debe distinguir de la utilización de métodos distintos para producirlos” citado en (Flick, 2004, pág. 243).

Como resultado de este proceso de triangulación comenzamos a consolidar nuestra meta, establecer cuál es la noción escolar de crónica para las profesoras de Lengua Castellana, vista como una construcción y como una nueva realidad epistémica, que resulta de la emergencia de los episodios analizados y confrontados para que como lo afirma Denzin & Lincoln, refiriéndose a los resultados de la triangulación “Lectores y audiencias son entonces invitados a explorar visiones del contexto que compiten, para sumergirse en y fusionarse con nuevas realidades a comprender” (Denzin & Lincoln, 1994).

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Los maestros y estudiantes- establecen relaciones de carácter dialógico a fin de resolver, plantear y crear situaciones que conducen a la elaboración de nuevos conocimientos. En nuestra investigación ese conocimiento alude a la noción de crónica escolar, que las maestras analizadas, construyen a través de un acto discursivo que despliega una multiplicidad de sentidos.

En este capítulo presentamos una síntesis del trabajo de análisis e interpretación, resultado del tratamiento de la información proveniente de la observación participante, la técnica de estimulación del recuerdo, la transcripción de audio y video, el análisis de los documentos institucionales, el *Analytical Scheme* como constructo conceptual que permite organizar, analizar y reflexionar los datos obtenidos en los anteriores instrumentos, y la triangulación de la información que permite la creación de categorías o más exactamente, en nuestro caso, la identificación e interpretación de las figuras discursivas de las que hablaremos más adelante.

La necesidad de comprender el Conocimiento Profesional Docente específico asociado a categorías particulares, de manera más concreta, el conocimiento profesional específico de los profesores de Lengua Castellana asociado a la noción de crónica, nos condujo en primera medida a plantear ocho figuras discursivas asociadas a dicha noción, las cuales emergen de los cuatro saberes, así como de sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes: los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica asociada a la noción de crónica escolar; los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional asociada a la noción de crónica escolar; las teorías implícitas y el campo cultural institucional con su estatuto epistemológico fundante asociado a la noción de crónica escolar; y los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida asociado a la noción de crónica escolar. En segundo lugar, y a través de un trabajo de interpretación, evidenciamos cómo a esas figuras discursivas, “cuya fuente es diversa”, subyace un sentido particular construido por los docentes, los cuales se integran en el proceso de construcción del sentido general y complejo de la noción escolar de crónica.

4.1 Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica, asociados a la noción escolar de crónica

Los saberes académicos son constructos de carácter epistemológico que los maestros han elaborado de manera auténtica en el transcurso de la historia. Su constitución como conocimiento puntual y consciente lo realiza el profesorado en el aula en atención al conjunto de sentidos que se entrelazan cuando éstos enseñan una determinada noción. En la construcción del sentido general de la noción escolar de crónica, los saberes académicos se convierten en un dispositivo epistémico y cognoscitivo con el cual las maestras, desde los sentidos parciales propiamente académicos, interpelan a los sujetos sobre su historicidad y acontecer histórico para que a su vez devengan sujetos de conocimiento.

Es importante determinar que dicha construcción de sentidos parciales tiene su fundamento en la transposición didáctica entendida como el ámbito antropológico dentro del cual el conocimiento se concibe como un fenómeno histórico que surge en la escuela bajo la intencionalidad histórica de enseñar, y que a diferencia de como se le ha querido entender tradicionalmente, no es una adaptación de saberes, y por lo tanto, tampoco se le puede concebir como una representación. Su origen antropológico permite dilucidar el conocimiento como una relación de co-construcción entre el sujeto y el objeto en lo que (Chevallard, 1997) define como *conocimiento*: la noción de crónica nace para el sujeto y el sujeto nace con la noción de crónica. Este acto creativo se da en la enseñanza, vista ésta como un acto interactivo, es decir, la noción escolar de crónica y el sujeto profesor–y/o–estudiante devienen en el proceso de conocimiento. (p.149). siendo así, vamos a presentar entonces los sentidos parciales y las figuras discursivas de donde emergen, relacionados con la noción escolar de crónica en el ámbito de los saberes académicos tal y como los estamos comprendiendo en esta investigación.

En primer lugar, se hace necesario advertir que de los setecientos veintiocho episodios que resultaron del tratamiento de la información, doscientos treinta y cinco, fueron asociados a por lo menos una de las cuatro características epistemológicas propias de los saberes académicos. El análisis y la interpretación de este conjunto último de episodios permitió plantear dos figuras discursivas y sus respectivos sentidos parciales que las hemos denominado, *la metáfora del tiempo histórico* y *la alegoría de la expresión literaria*, que a continuación exponemos y desarrollamos.

4.1.1 La metáfora del tiempo histórico como contextualización de la existencia del sujeto.

Las distintas alusiones al tiempo histórico, surgen en el discurso de las docentes que participaron en esta investigación, como una metáfora que presenta la comparación entre los eventos de la historia y la historicidad como un hecho humano que pertenece a cada individuo en el mundo y que está sujeto a una permanente construcción.

Ahora bien, en tanto metáfora como componente del orden discursivo de las profesoras de lengua castellana, por lo menos de las que participaron de esta investigación, se impone un trabajo interpretativo que dé cuenta del sentido construido por dichas profesoras en esta figura. Nuestro trabajo de interpretación arrojó como sentido *la contextualización de la existencia del sujeto*. Pues como ya lo hemos enunciado la comparación constitutiva de la metáfora a la que estamos aludiendo entre los eventos de la historia y la historicidad alude a un hecho humano que pertenece a cada individuo en el mundo y que está sujeto a una permanente construcción, o sea, *la contextualización de la existencia del sujeto*. De esta manera, la historicidad en la escuela no aparece como un tiempo asistido por un cúmulo de acontecimientos que deben ser transmitidos en un ciclo de formación, sino como un tiempo habitado por las vivencias de seres humanos, que gracias a su capacidad racional, le otorgan sentido y lo legitiman como propio; lo anterior, además debido a la posibilidad de decisión que dichos sujetos tienen frente a los eventos que constituyen dicho tiempo habitado, que se enriquece desde el entramado de relaciones yo-mundo-otros. Como evidencia de lo anterior podemos presentar el episodio 18 de la clase 2 de la profesora Carolina (0B) y el episodio 4 de técnica de estimulación del recuerdo (TER) aplicado a dicha profesora. Veamos:

Episodio 18. Clase 2. 0B

P: los que hicieron la tarea *narraron una secuencia de hechos con respecto a su vida, cierto, ¿Qué ocurrió de importante en su vida?* Y lo empezaron a narrar desde que eran chiquitos hasta que ahorita son grandecitos; entonces se narra una secuencia de hechos. Entonces la primera característica esencial de la crónica es que hay una narración de sucesos y ahí dice qué tipo de sucesos son, lean, vuelvan a leer ¿Qué tipo de sucesos son?

E: Históricos

P: Y ¿Qué otro tipo de sucesos son? Lean

E: Actuales o noticiosos

Episodio 4. TER. 0B

II: Profe, en el desarrollo de esta noción de crónica ¿por qué es importante? Porque lo vemos en el video que los muchachos se ubiquen de manera temporal, un antes, un después, -anotemos la fecha, miremos un

poquítico en dónde estamos ubicados, el desarrollo histórico, de manera cronológica- ¿por qué es importante para usted?

P: En este caso, en el tema que estamos tratando pues porque el concepto de cronológico es muy importante, es central para la crónica, eso por un lado, y por otro lado para *que ellos se vayan ubicando espacial y temporalmente, que ellos puedan en su cabecita ubicar que hay unos hechos que ocurren antes*, cierto, pueden ser esos hechos que ocurren antes de una situación lejana histórica importante o pueden ser de un hecho un poco más actual, pero que hay un pasado y un presente, *hay unos pasos en esos sucesos y que unos se pueden expresar en un pasado, hasta llegar a un presente, como que ubicaran en eso.*

Por otra parte, el tiempo histórico desborda el reloj y el almanaque para convertirse en un tiempo transitado y vivificado por sujetos que construyen su propia historia como producto del libre albedrío y de las interacciones interpersonales. Por tal motivo, a partir de las experiencias de cada individuo, los hechos de la historia se descongelan tras el efecto del dinamismo del análisis de sus causas y consecuencias. De aquí que en la escuela, la relación con la historia se ciña al poder de reconstruirla y a la acción de remitirse a ella pero en una relación directa con la temporalidad que asiste a los sujetos que la leen, es decir desde el presente. Este es pues el sentido subyacente a la metáfora el cual hemos nombrado como contextualización de la existencia humana. Así lo muestran los episodios 30 y 60 de la clase 1 de la profesora Carolina (θB). El episodio 93 de la clase 2 de la profesora Elvira (θA) y los episodios de las técnicas de la estimulación del recuerdo: episodio 6 (TER) de (θA) y el episodio 6 (TER) de (θB):

Episodio 30. Clase 1. θB

P: *esta crónica si fue reconstruida después, a partir de lo que investigó Walter Lord* y vamos a ver cómo él pudo reconstruir toda la secuencia paso a paso

Episodio 60. Clase 1. θB

P: Vamos a leer entonces, *vamos a ir construyendo la historia*

E: (estudiante inicia la lectura)

Episodio 93. CLASE 2. θA

E: De América

P: De América, de Latinoamérica. Entonces el título es: historia de la literatura en Latinoamérica; *eso es lo que estamos haciendo, reconstruyendo, reescribiendo* ¿recuerdan lo que dice Oscar Wilde?

E: No

P: Que lo que demos hacer con la historia es

E: *Reescribirla*

P: Reescribirla, muy bien.

Episodio 6. TER. θA

II: Otra palabra importante que usted utiliza ahí es la palabra reconstruir y es una palabra que entra casi en oposición a lo que se nos ha asignado a nosotros los maestros, repetir, ¿cómo asocia esa ambivalencia? De

lo que nos viene dado históricamente, cultural y políticamente con ese elemento que usted introduce en la clase: “vamos a reconstruir la historia”

P: Si, porque es desde la óptica de ellos, cierto, *desde su óptica de niños en esta época en la cual estamos, entonces ya no es como repetir la historia, sino que la vamos a reconstruir, vamos a mirar qué encontramos de la historia y a partir de nuestras propias palabras, de nuestras propias vivencias vamos a reconstruir eso que los libros y que la historia nos ha enseñado y sobre todo la literatura*; porque precisamente a partir de la literatura ellos no se tienen que quedar solamente en el texto, sino que a partir del texto ellos empiezan a reconstruir, ellos empiezan a dar su propio punto de vista, entonces ya no es el punto de vista de él, ni de él, sino que es el punto de vista de todos, entre todos vamos reconstruyendo y entre todos vamos mirando cómo fue esa historia, Entonces no es repetir la historia, sino de reconstruirla con las vivencias de cada uno.

Episodio6. TER. 0B

II: Cuando uno dice: “ir construyendo la historia”; lo puede mirar desde dos puntos de vista: historia personal, igualmente el objetivo durante toda la clase es la construcción autobiográfica; pero también puede estar pensando la profesora en construir la historia en ese andamiaje total de la historia, como elementos históricos, que pertenecemos a un país, a una serie de sucesos.

P: No, no es tan amplio, pero sí vamos a analizar el uso de la palabra construcción, en este tema en particular o en otros, si empre es necesario hacerlos caer en cuenta que esto es como un *rompecabezas y que todos podemos aportar para poder sacar o una interpretación, o una definición o construir una idea, pero es importante que ello se den cuenta que así lo haga uno solito es como armar un rompecabezas* de lo que yo estoy escuchando, de lo que yo sé y así como un lego construir una idea, una interpretación, por eso utilizo mucho, no se sí la utilice mucho, esa palabra de construcción.

Los eventos históricos ahora hacen parte de las historias personales de los que habitan el aula de clase. Aunque regido por una circunstancia extemporánea, el discurso histórico se actualiza en la mente de quienes en un presente lo concientizan y se apropian de él al estudiarlo, analizarlo, e incluso, juzgarlo. Ese ámbito de apropiación es posible gracias a la conexión corazón-mente, pues las maestras consideran que una de las formas a través de las cuales los educandos pueden acceder al conocimiento es a partir de la emoción, como lo muestra el episodio 4 de la técnica de estimulación del recuerdo (TER) de la profesora Elvira (0A):

Episodio4. TER. 0A

II: Hay un énfasis, en que hay que abordarlo desde el corazón, desde la emoción, cuando estamos viendo historia, cuando realmente en el colegio, aún en la universidad se ve historia, el abordaje se hace desde la objetividad, desde la rigurosidad historiográfica ¿por qué abordar la historia desde la emoción, desde el sentimiento? Y ¿por qué invitar a los niños a hacer ese abordaje desde la emoción y el sentimiento?

P: Porque, no se si ustedes recuerdan que mi clase precisamente empezaba con eso, que *la historia hay que contarla con el corazón y que para poder recordar algo hay que hacerlo desde la emoción*, porque sí no hay como esa emoción, como ese sentimiento, como que todo pasa desapercibido; como es una sucesión de hechos, *pero sí yo logré conectar mi mente y mi corazón con esos hechos va a hacer una recordación, porque yo les digo a los niños que no debemos repetir la historia, tenemos que conocer nuestros orígenes y tenemos que hacerlo desde el corazón y desde la emoción porque es que la literatura es eso, la literatura es emoción, la literatura es corazón y la historia también*, inclusive los mismos científicos dicen: -mis inventos fueron desde la emoción- Elkin Patarroyo, sí, ellos dicen:- es desde la emoción que yo empiezo a descubrir algo-yo estoy muy convencida que es desde el corazón, desde la emoción que realmente los niños aprenden primero comprenden, entienden y aprenden, es a partir de la emoción, que ellos sientan, que sean capaces de evidenciar la historia, la unión de la historia con la literatura. Para mí ha

sido muy importante. Mis niños me dicen: -profe esto parece más una clase de sociales que de literatura-, pero es que sí nosotros no vemos el contexto es imposible que podamos comprender la literatura, entonces por eso para mí es muy importante y verlo desde el corazón, desde la emoción.

Tiempo y acontecimientos se conjugan en la crónica escolar como coordenadas de sentido y reflexión que sirven de ubicación a los educandos para mirar desde diferentes filtros lo que ha acontecido y poderse mirar a sí mismos como seres precedidos de esa información retroalimentada que se llama historia, que si bien ha sido contada y para contarse, también se asume para narrarse dentro de ella, pues “ser histórico” es quien viviendo un tiempo lo marca de manera significativa con su decisión-acción, como se visualiza en los episodios 34, 43 y 49 de la clase 2 de la profesora Elvira (0A). Y los episodios 97 y 98 de la clase 1 de la profesora Carolina (0B):

Episodio 34. Clase 2. 0A

P: *Niños todo esto que estamos haciendo nosotros es para reconstruir la historia de nuestra literatura,*

Episodio 43. Clase 2. 0A

P: ¿qué quiere decir contexto histórico?

E: El contexto de la historia.

En lugar

P: Muy bien, lugar y ¿qué más?

E: Época

P: Muy bien época

E: Tiempo

P: Época es igual a tiempo, ¿qué más? Hechos, cierto, muy bien felicitaciones niños contexto histórico. Vamos a mirar,

Episodio 49. CLASE 2. 0A

P: Bueno entonces para que nos ubiquemos, recuerdan cuando hacíamos el mapa de que Pizarro había llegado a América y no lo sabíamos ubicar. Entonces, miren, (señala en el tablero) ahí está ubicado España, si se dan cuenta y Cristóbal Colón ¿qué quería hacer? ¿Cómo darle la vuelta y llegar a Japón?

Episodio 97. Clase 1. 0B

P: Lugar, y es que es un adverbio de lugar, no nos sirve, quiero que identifiquen los temporales, tiempo, hay muy poquitos, *¿no hay un después, no hay un luego? ¿Cómo ustedes saben que eso transcurre en el tiempo?*

E: Después

P: Ok, donde más, “después de tanta alegría”, cierto. ¿Será que “la otra vez” nos sirve?

E: Sí

P: ¿Por qué?, Me dice lo que ocurrió antes, cierto, en un momento particular “la otra vez” me tomé unas pastillas. ¿Qué otro nos sirve? ¿Será que, si hay, no hay?

E: Un día

Episodio 98. Clase 1. 0B

P: pero si encontramos otras marcas temporales con los verbos ¿sí o no? *Podemos mirar con los verbos si ocurrió en un pasado hoy está aconteciendo en el presente, por eso al final ¿qué nos dice?*,

Las anteriores consideraciones nos permiten concebir el tiempo escolar como aquella instancia que los sujetos construyen desde sus vivencias y desde su libertad, pero especialmente desde ese ámbito triádico que las maestras enmarcan como emoción-sentimiento-corazón, con el cual desean que los estudiantes miren la historia, la retroalimenten y se constituyan en sus protagonistas. De esta manera queda claro, desde nuestro punto de vista, que efectivamente los profesores de lengua castellana que participaron de esta investigación han construido la metáfora del tiempo histórico no como un instrumento didáctico sino como un componente epistemológico de su orden discursivo cuyo sentido subyacente es el de la contextualización de la existencia humana, hecho que se nota por el reconocimiento de la emoción, el sentimiento, las vivencias, entre otros componentes del sujeto como lugar desde donde se da sentido al tiempo histórico. Siendo así, podemos afirmar que el sentido general de la noción escolar de crónica está asociado al sentido parcial que emerge de la metáfora que hemos analizado, es decir, contextualización de la existencia humana. En otras palabras, la noción escolar de crónica y contextualización de la existencia humana son parcialmente la misma cosa.

4.1.2 La alegoría de la expresión literaria como oportunidad de hallarse frente a la literatura desde la emoción y el sentimiento.

Las maestras de Lengua Castellana, Elvira y Carolina, movilizan de manera recurrente en su discurso sobre la crónica comparaciones entre elementos propios de la literatura y expresiones que se hallan en el ámbito de la cotidianidad, este recurso repetitivo es lo que nos permite ubicar algunos apartes del discurso en la figura discursiva de *Alegoría*, que despliega un sentido particular a través del cual se visualiza el conocimiento literario como un saber que aunque racional, circula en el aula, determinado por otras variables, estimadas por las tradiciones epistemológicas ajenas a la producción del conocimiento, a saber, el sentimiento y la emoción, así lo evidencian los Episodios 17, 20, 27, 63, 67 y 73 de la Clase 2 de la profesora Elvira (0A) y el Episodio 37 de la Clase 2 de la profesora Carolina (0B):

Episodio 17. Clase 2. 0A

E: Para divertirse

P: Muy bien, *se acuerdan que la función de la literatura es divertirnos, entretenernos,*

Episodio 20. Clase 2. 0A

P: Si cierto, y ¿Por qué estéticos? Porque a la mujer o a la persona que vaya como que la cambian, *la transforman cierto, y de alguna manera le colocan belleza. Entonces por eso la literatura también es arte y es belleza* - ¿Por qué? porque el autor, todas las palabras de la cotidianidad las transforma y las vuelve bellas. Ahora sí lo que tu decías, hay diferentes formas de literatura, cierto, entonces ¿cuáles son esas formas de la literatura?, ¿cuáles son las formas?, ¿qué leemos que es literatura? En los géneros literarios

Episodio 27. Clase 2. 0A

P: Listo, entonces *la literatura es la transformación de las palabras cotidianas en arte, en belleza, en estética*, cierto, y el autor lo hace a través de los recursos literarios, de las figuras literarias que son: la hipérbole, el símil, la personificación y la metáfora, hay muchas más, pero vamos a verlas y luego, listo, queda claro que eso mis niños

E: Si señora

Episodio 63. Clase 2. 0A

P: No, pero Cortés a dónde llega, ya tú lo dijiste

E: al colegio

P: *Sí, llegó al colegio, aquí lo tenemos, aquí lo tenemos presente en el colegio.* A México y recuerden que en México ¿qué cultura estaba?

E: Azteca

P: Azteca muy bien.

Episodio 67. Clase 2. 0A

E: (Continúa la lectura)

P: (Corrige acentuación) ¿qué les pareció? Yo quiero que antes miremos ese texto, será verdad. -ya, ya las manifestaciones sentimentales dejémoslas para luego-niño, *más bien miremos el sentimiento de este texto*; será verdad que las hojas de guayabo

P: será verdad que las hojas de guayabo se conviertan en mariposas

E: no

P: No es cierto,

Episodio 73. Clase 2. 0A

P: *Alonzo de Arcillas él se conmovió, siendo español se conmovió y escribió la tristeza que le había pasado a los araucanos*, listo.

Episodio 37. Clase 2. 0B

P: *se parece a la reportería, porque tenemos que ir e investigar y buscar, pero se diferencia porque esta da el punto de vista, cómo lo siente, cómo lo piensa, cómo lo vive*, listo; pero es bien interesante esa crónica periodística.

Estas coordenadas desde las cuales las maestras promueven el conocimiento, el sentimiento y la emoción, les permite a los estudiantes crear un clima de empatía y de mayor acercamiento a la literatura y a sus diferentes manifestaciones y componentes, para convertir un saber que generalmente se muestra elitista –exclusivo para algunos- en un conocimiento asequible para

todos, no sólo en su comprensión sino incluso para devenir estudiantes-cronistas. Así se visualiza en los episodios 79 y 92 de la clase 1 de la profesora Carolina (θB):

Episodio 79. Clase 1. θB

P: encontramos descripciones detalladas al principio sobre cuántas personas había en el barco y al final, la mitad de cuantas personas perecieron cuando se hundió, listo, y eso lo quiso destacar el autor *porque desde su punto de vista eso le pareció más importante al interpretar las informaciones* sobre la noche en que el Titanic se hundió. *Entonces nosotros como cronistas también podemos decir o definir qué cosas queremos detallar o describir más que otras*, porque para nosotros es relevante y es importante,

Episodio 92. Clase 1. θB

P: El final si es muy impactante, pero fíjense lo que ocurre en el ahora con el muchacho, cierto, entonces sería el final, no la complicación, sí pensamos en inicio, el nudo y desenlace, cierto, ¿cuál sería la máxima complicación que tuvo el muchacho?

E: El suicidio

P: El suicidio es un momento crucial, cierto, pero fíjense que su historia no hubiera cambiado si sus tíos no lo hubieran aceptado y le hubieran llevado a su casa, hubiera seguido viviendo en el *Bienestar Familiar*, *eso nos ayuda a cambiar la historia, ¿si hay un inicio, un nudo y un desenlace? -sí o no- bueno, vamos a valorarlo,*

Es así como en el contexto escolar la crónica surge como un conocimiento que se nutre de una triple dinámica demarcada por *el saber escolar construido por el maestro, el sentimiento y la proyección del estudiante como cronista.*

El maestro, sujeto de la transposición didáctica, entendida como la teoría que explica la manera como el profesor construye el conocimiento que enseña (Perafán, 2013transp) legitima su saber desde un discurso que construye junto con los estudiantes, movilizandolos características, elementos sustantivos, definiciones, clasificaciones, alrededor de la noción escolar de crónica, como lo dejan entrever los episodios 65 de la Clase 2, los Episodios 33 y 36 de la Clase 3 de la profesora Elvira(θA) y los Episodios 7 de la Clase 1 y episodio 49 de la clase 2 de la profesora Carolina(θB):

Episodio 65. Clase 2. θA

P: Listo, *otra manifestación literaria* es la crónica ¿quién las quiere leer? Pero mire que ahí hay *dos clases de crónicas, crónicas de los españoles escritas para los españoles y las crónicas de los vencidos.*

Episodio 33. Clase 3. θA

P: Entonces, las crónicas de indias son un texto ¿qué? Histórico cierto, porque relata la historia -Jimena, discúlpame que nos está pasando Jimena-

E: nada

P: no, creo que sí. *En primer lugar, las crónicas de indias son un texto histórico* ¿por qué son un texto histórico?

E: *porque se narra*

Episodio 36. Clase 3. 0A

P: Pero las crónicas de indias no se quedaron ahí, no *se quedaron siendo históricas también tuvieron un toque literario, porque las que elaboraron los conquistadores se acercaron muchísimo a lo que fue la literatura* ¿por qué a la literatura? Porque ellos emplearon recursos literarios como la hipérbole, sobre todo, la exageración, pero también la ficción, crearon a partir de lo que veían, a partir de esos hechos reales, de esos seres reales; crearon seres fantásticos tomados de los bestiarios y las leyendas antiguas.

Episodio 7. Clase 1. 0B

P: Listo, primero lo que queremos es definir y caracterizar la crónica, vamos a ver dos ejemplos y poder ver allí sus características y los elementos que puede tener una crónica, esa definición se va a ir cambiando, porque hay diferentes puntos de vista acerca de su definición, entonces vamos a ver otras definiciones en el transcurso de las otras clases.

Episodio 49. Clase 2. 0B

P: Listo, hasta allí tenemos identificados, identificadas perdón, siete características esenciales; esto lo tenemos que tener en cuenta para la redacción y para la comprensión de todas las crónicas, fíjense que usamos dos tipos de texto narración y descripción.

En los episodios 62 de la clase 1 y 68 de la clase 2 de la profesora Elvira (0A) se acude al sentir más que a la propia razón de los educandos para que éstos se aproximen a la literatura que se construye en el aula, porque, las maestras conciben que las palabras y las líneas literarias emanan del sentir de los literatos quienes, a través de la capacidad de asombro frente al mundo, lo construyen con su narración:

Episodio 62. CLASE 1. 0A

P: Un español es el que lo relata, él cuenta todo lo que le paso al llegar a este nuevo mundo y por eso hace todo con asombro, por eso cuenta todas esas cosas con asombro. Listo

Episodio 68. CLASE 2. 0A

P: fíjense que ahora sí comenzamos con la literatura recuerden que la literatura es la transformación de las palabras, de la realidad, que se parezcan a la realidad, ellos estaban tan maravillados viendo tantas cosas que no había en España ni en Portugal que empezaron como a transformar, pero también, transformar, como a hacer ficción, a hacer cuentos para que allá en España se maravillaran, así como ellos estaban maravillados. Entonces esa es otra manifestación, las crónicas escritas por los españoles para los españoles.

Las maestras creen que el acontecimiento del cronista escolar nace de la relación mental, que los alumnos realizan, de la admiración como motor para la creación de los textos literarios que llegan a sus manos y la propia admiración frente a las circunstancias que le rodean. Siendo así es evidente que todas las expresiones relacionadas con la literatura y la emoción de los literatos en

tanto disciplina no escolar, emergen como una alegoría que connota el sentido ya expresado y no como un saber técnico extra escolar. De tal forma que a partir de la construcción del conocimiento de crónica escolar que emerge en la clase puedan ser creadores de sus propias crónicas. Así lo atestigua el episodio³⁶ de la Clase 3 de la profesora Elvira (θA) y los Episodios 46 de la Clase 2y 58 de la Clase 3 de la profesora Carolina (θB):

Episodio 36. Clase 3. θA

P: Pero las crónicas de indias no se quedaron ahí, no se quedaron siendo históricas también tuvieron un toque literario, porque las que elaboraron los conquistadores se acercaron muchísimo a lo que fue la literatura ¿por qué a la literatura? *Porque ellos emplearon recursos literarios como la hipérbole, sobre todo, la exageración, pero también la ficción, crearon a partir de lo que veían, a partir de esos hechos reales, de esos seres reales; crearon seres fantásticos tomados de los bestiarios y las leyendas antiguas.*

Episodio 46. Clase 2. θB

P: Sí, perfecto hay unos que utilizan la creatividad como cronistas y entonces utiliza descripciones que llamen la atención, digamos que todo el tema no les causa mucho interés a todos, pero de pronto la forma en que se cuenta y esas pequeñas descripciones creativas que se le incluyen sobre cómo te sientes o qué piensas les puede llamar la atención, ¿por qué? Porque es que uno se siente identificado como lector

Episodio 58. Clase 3. θB

P: acordémonos eso que nos decía el cronista, que la crónica es la vida sin las cosas aburridas, ¿no?, Es contar la misma vida, pero sin las cosas aburridas, listo. Bien.

Esta figura discursiva nos permite visualizar un sentido escolar emergente, constituido por aspectos que habitualmente no se asocian con el ámbito racional pero que se activan de manera constante en el aula, a fin de entretejer varios elementos que dan cuenta del sentido general de la noción escolar de crónica: la emoción y el sentimiento. Las maestras construyen *la alegoría de la expresión literaria* como un producto epistémico, para lo cual crean y ordenan el sentido de la *oportunidad de hallarse frente a la literatura desde la emoción y el sentimiento* en función de la intencionalidad de la enseñanza cuya última pretensión es consolidar un escenario de construcción para el estudiante en el que el texto literario trascienda las letras y se inocule en el sujeto como un dinamizador de su sensibilidad. Siendo así, es claro que al sentido general de la noción escolar de crónica se integra este sentido parcial emergente en la alegoría de la expresión literaria por lo tanto estamos autorizados a plantear que la noción escolar de crónica y la *oportunidad de hallarse frente a la literatura desde la emoción y el sentimiento* son parcialmente lo mismo.

4.2 Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional asociada a la noción de crónica

La labor docente emerge de la cotidianidad en el aula, lugar donde se entrelazan un sinnúmero de experiencias, problemáticas y relaciones entre los sujetos que la constituyen, de igual forma es el escenario donde maestros y estudiantes construyen conocimiento. Sin embargo, esa realidad construida de forma mancomunada está sujeta a procesos de reflexión a través de los cuales el maestro recapitula y examina sus palabras y acciones. El discurso de los docentes y su actuar está mediado por un constante juicio desde el cual predice y prevé situaciones que puede sortear gracias al conjunto de saberes, resultado de su experticia.

Este carácter reflexivo de su acción les ha permitido a los docentes construir un conjunto de principios de actuación que se enmarcan dentro de un saber práctico desde el cual estructuran y ordenan las nociones que enseñan.

De tal manera, que es la práctica profesional, es decir el día a día colmado de vivencias y de construcciones de diversa índole, el fundamento epistemológico de los saberes basados en la experiencia. En la práctica profesional, el profesorado de Lengua Castellana aparece con ese saber práctico, referido a la construcción de la noción escolar de crónica que se traduce en figuras discursivas como *el símil de la interrogación y la optación del ejercicio de la interiorización* que atañen a dicha noción y en el que las maestras promueven una serie de expresiones que dejan entrever su conocimiento sobre la crónica como consecuencia de su práctica al enseñar.

4.2.1 El símil de la interrogación como vehículo para interpelar al otro y permitir el devenir de sujetos epistémicos e históricos particulares.

En el acto discursivo que compendia los saberes basados en la experiencia que movilizan las maestras que participaron de nuestra investigación encontramos la figura de la *interrogación* y hacemos alusión de ésta como un *símil*, puesto que dentro de dicho discurso se presenta una comparación. Se compara el ámbito de la pregunta con la oportunidad de acercarse al otro y permitirle expresarse como un ser que construye conocimientos y participa, a su vez, de la construcción de su historia.

Nuestra construcción interpretativa, fruto de la triangulación de la información de las docentes participantes en la investigación, arrojó el sentido parcial de la figura al que denominamos *vehículo para interpelar al otro y permitir el devenir de sujetos epistémicos e históricos particulares*. Es así como la interrogación dentro del trabajo de la noción escolar de crónica se puede dilucidar en tanto que las maestras realizan constantemente preguntas para ubicar a los estudiantes dentro del contexto de la clase y los interpelan sobre el acontecer de sus vidas, a fin de permitir la construcción del sentido particular que ya hemos nombrado de la noción escolar de crónica. Así emerge la relación entre la pregunta, la respuesta en su ámbito como sujeto de conocimiento y las vivencias personales, como lo evidencia el episodio 22 de la clase 1 de la Profesora Elvira (θA), los episodios 66 de la clase 2 y 20 de la clase 3 de la profesora Carolina (θB):

Episodio 22. Clase 1. θA

(Continúa la lectura por parte del grupo designado, algunos estudiantes escuchan, otros toman nota y algunos dibujan)

P: ¿Qué fue lo que sucedió ahí?, ¿Qué fue lo que pasó?, ¿Qué pasó, ¿Qué estaba pasando ahí?

E: Que es un momento crítico

P: ¿Por qué es un momento crítico?, Muy buena palabra, muy buena apreciación.

Episodio 66. Clase 2. θB

P: Entonces cuando redactaron su crónica ¿sí tuvieron en cuenta algo de esto?

E: Más o menos

P: Sí, ¿narraron una serie de hechos alrededor de su vida, sí, hicieron descripciones detalladas?

E: Me hizo falta

P: No, les hizo falta, fíjense que las descripciones detalladas son súper importantes para que el lector se haga una idea, se puede imaginar cómo se están desarrollando los hechos, cómo son los personajes, cómo son los lugares, ¿cómo ocurre en una narración?; si en una narración de un cuento no nos describen, nosotros como lectores cómo nos vamos a imaginar lo que pasa; esas referencias temporales, horas, fechas, o más o menos, ninguna. Bien ¿hicieron investigación?

Se hicieron unos investigadores de su propia vida, si quieren contar lo más importante algo relevante. Vamos a empezar a hacer ese proceso porque todas sus vidas son importantes y muy interesantes.

Episodio 20. Clase 3. θB

P: les pregunto: cuando ustedes ayer estaban leyendo esta crónica que les planteo como ejemplo ¿cómo se sintieron?, ¿si lo comprendieron?

E: Sí

Como lo constatan los episodios anteriores, la pregunta es la oportunidad de dar cuenta de las inquietudes, respuestas, conocimientos. Es el encuentro entre el conocimiento y la acción en el aula. A medida que llevan a cabo el discurso las docentes, surge una serie de indagaciones que comportan la intensión de observar, conocer y constatar el conocimiento construido. Así lo

muestran los episodios 19 de la profesora Elvira (θA), y 32 de la profesora Carolina (θB), de las técnicas de estimulación del recuerdo (TER), donde se indaga sobre la intención de la interrogación al enseñar la noción de crónica. Las docentes de Lengua Castellana por medio de la pregunta, permiten al estudiante erigirse sujeto autónomo de sus construcciones epistémicas y motivar desde las respuestas el surgimiento de nuevos interrogantes:

Episodio 19. TER. θA

I2: Hasta el momento hemos visto que la profesora pregunta mucho, los interpela, ¿cuál es esa intención de preguntarles a ellos?, ¿cuál es la idea?

P: Que los niños se sientan en clase, que sean partícipes de la clase y también para darles seguridad y autonomía y no sólo autonomía sino también que ellos son importantes, que su conocimiento es importante, que ellos saben también; y que se hagan partícipes de la clase, es decir, yo no estoy sola en la clase, entre todos tenemos que hacer la clase y mire que yo no me había dado cuenta de eso, ustedes me hacen dar cuenta de eso, que yo pregunto mucho, porque me gusta mucho la cercanía con mis estudiantes, porque he sido una convencida de eso, de que entre más cercanía y más afecto haya entre el estudiante y el maestro el conocimiento va a ser más y significativo y que ello se sientan que también están haciendo la clase que para mí son importantes sus respuestas.

Episodio32. TER. (θB)

I1: Incluso podría pensar que en algún momento la profe genera el espacio precisamente para eso, para preguntar, para sacar el temor y la timidez de muchos chicos que posiblemente en público no son capaces de preguntar

P: No y fíjate que eso pasa toda la vida con el ser humano cuando aprende, cuando es así tan grande el espacio, con tantos escuchando y tan canónico, -mi pregunta no tiene nada, mi pregunta no es importante, yo me callo-, pero así en grupos pequeños o individualmente , ahí surge la comunicación de forma fluida entonces: - puedo preguntar mejor, me siento más cómodo al decirte a ti- se está tratando de un tú contigo aquí y no con todo un público alrededor, es más productivo porque es que uno, pues el ser humano es así, igual tiene temores por todo, entonces ahí si es más productivo me parece

Se observa la importancia que dan las maestras de acercarse a cada estudiante; a responder todas las inquietudes que surgen en la construcción de la noción; a dar relevancia a cada apreciación porque cada estudiante es un mundo diferente que se incluye en la clase. Es así, como las docentes no son transmisoras de un concepto, al contrario construyen un acto discursivo que legitima el discurso del otro, pues el símil de la pregunta activa un dispositivo incluyente y generador de saber. Los cuestionamientos ayudan a los participantes a ubicarse en el tiempo, a realizar su propia construcción histórica desde sus vivencias, a ser cronistas según sus improntas, como lo constatan los episodios 40 de la clase 2 de la profesora Elvira (θA) y los episodios 14, 25 y 29 de la clase 2y el episodio 71 de la clase 3 de la profesora Carolina (θB):

Episodio 40. Clase 2. θA

P: Bueno y ustedes ¿cómo podrían recordar la historia?, ¿cómo podríamos nosotros recordar la historia?

Entonces les tengo esta frase, para que miren esta es una idea que yo les doy; está es de un escritor Oscar Wilde el nació el 16 de octubre de 1854 el 30 de noviembre de 1900, listo, vivió muy poquito un gran escritor Oscar Wilde y mire lo que dice el qué es lo que tenemos que hacer con la historia

E: Reescribirla

P: Reescribir la, el único deber que tenemos con la historia es reescribirla; -y yo por qué escribí esa frase- porque estoy de acuerdo con Oscar Wilde, para que no olvidemos la historia tenemos que reescribirla, y como la reescribimos, como ustedes lo dicen, estudiándola, conociendo e investigando la historia, buscando, y sobre todo que es lo más importante, querer, cierto, querer conocer nuestra historia. Oscar Wilde;

Episodio 14. Clase 2. 0B

P: ¿Algo más que se acuerden? Los que hicieron la crónica, ¿qué más tuvieron que tener en cuenta?, no hicieron como cronistas una investigación, o se pusieron a pensar como testigos qué fue lo que vieron o no vieron en su vida. Perfecto.

Episodio 25. Clase 2. 0B

P: ¿Qué se podría describir? El lugar en donde suceden las acciones o los sucesos ¿qué más podíamos describir?

E: Las personas

P: Las personas que se involucran en esos sucesos, en este caso en la autobiografía ya vamos a ver que se describe solo lo importante ¿A quién se describiría?

E: Nosotros

P: A nosotros mismos, cierto, también se puede describir el tiempo, si es una época particular, una época histórica pasada y sí es importante para la crónica describirla

Episodio 29. Clase 2. 0B

E: Profe creo que también debemos poner lo de investigar los hechos

P: Perfecto, ese lo vamos a poner, pero después, quiero que ubiquemos antes, fíjense que al finalizar la frase nos dijo que utilizábamos referencias ¿referencias de qué tipo?

E: Del lugar y del tiempo

P: Y ¿qué será eso?, ¿cómo lo entendemos? Ahorita que escribimos nuestra crónica ¿qué tipo de palabras utilizamos para poder indicar que en donde pasaba algo o cuando pasaba algo?

E: El nombre o adverbios

P: El nombre del lugar, adverbios de qué tipo, pensemos, pongamos leer un poquito de lógica, si es temporal

E: De espacio y de tiempo

Episodio 71. Clase 3. 0B

E: ¿Por qué estudiar?

P: ¿Por qué estudiar?, hallarle sentido al estudio, allí de pronto podrías poner eso de pensar en que estudiar, cuáles son tus deseos aquí en el presente; ven vuelve a leer para que nos conectemos en lo que vamos a arreglar

E: Está mal

P: Tranquila lo podemos arreglar.

Sí quieres me lo lees y vamos mirando las dos

El símil de la interrogación es una vía directa en la construcción de la noción escolar de crónica porque interpela y constituye a cada participante como arquitecto de su conocimiento

dentro de las coordenadas del tiempo histórico escolar y de la relación que se mantiene entre maestra-pregunta-estudiante. Para nosotros como investigadores es evidente que las docentes que participaron en nuestra investigación construyeron el *símil de la interrogación* como un componente de su actuar discursivo de donde se deriva el sentido *vehículo para interpelar al otro y permitir el devenir de sujetos epistémicos e históricos particulares*, pues se vislumbra la emergencia constante de la interrogación para construir al estudiante, como sujeto histórico y de conocimiento. De esta manera constatamos cómo el sentido parcial que hemos desarrollado alrededor del *símil de la interrogación* se asocia al sentido general de la noción escolar de crónica

4.2.2 La optación del ejercicio de la interiorización como construcción de sujeto desde la reflexión, la voluntad y el sentimiento.

Las alocuciones alrededor de la noción escolar de crónica de las maestras de lengua castellana, develan una intencionalidad y un tono especial que se orienta a llamar la atención de los estudiantes sobre sus procesos de reflexión e interiorización frente a los diferentes momentos de la clase, y a ser partícipes de cada uno de los espacios de construcción del conocimiento. Estos apartes del discurso se convierten en una verdadera invocación porque, como ya lo dijimos, el tono es singular. A diferencia de otros apartes, en éstos, las maestras quieren “tocar” a sus estudiantes con expresiones ilocutivas cuya pretensión es encender y activar en el auditorio una disposición de alerta que posibilite búsquedas internas, conexiones con el sentimiento y apreciaciones subjetivas en el marco del desarrollo de la noción escolar de crónica. Por ello hemos ubicado este discurso en la figura discursiva denominada *optación*, pues en él sobresalen expresiones que imploran de manera vehemente el deseo por la emergencia de los aspectos mencionados. Es así como la interpretación de los episodios que contienen esta figura nos permitieron dilucidar el sentido parcial que llamamos *construcción del sujeto desde la reflexión, la voluntad y el sentimiento* que se halla mimetizado en el tono exhortativo que insiste en la edificación de un sujeto volitivo, capaz de sentir y con un pensamiento introspectivo. Así lo constatamos en los episodios 15 de la clase 1 y episodio 6 de la clase 3 de la profesora Elvira (θA) y los episodios 7, 8 y 123 de la clase 2 de la profesora Carolina (θB):

Episodio 15. Clase 1. 0A

P: Sentirlo, así como el niño de la lectura cierto, lo que leemos debemos sentirlo, que nos llegue al alma y para eso se necesita la atención y la concentración en lo que leemos.

Episodio 6. Clase 3. 0A

P: Felicidades, recuerden que es dominio de la mente, el dominio del cuerpo y que esto nos ayuda a mejorar nuestra concentración, ojalá lo hagamos diez minutos en la mañana, diez minutos en la tarde, es una buena disciplina el ejercicio de respiración.

Episodio 7. Clase 2. 0B

P: Ustedes creen que es algo, no sé, que está bien que a principio de bimestre tantas personas no hayan hecho una primera tarea que era tan, pero tan sencilla.

Episodio 8. Clase 2. 0B

P: reflexionen y aterricemos, porque es que ya comenzó el segundo bimestre y eso no da risa, hay que montarnos en el carro de octavo para llegar a noveno, en serio, los invito a eso porque estamos muy mal. Bueno, entonces las poquitas personas que hicieron la tarea, perfecto, los felicitó, los demás ahorita retomamos, es indispensable esa tarea para poder desarrollar la actividad de hoy.

Episodio 123. Clase 2. 0B

P: Vuélvelo a leer desde el principio, necesito que todos estén en silencio, oídos atentos, más que en silencio en escucha activa, pensemos sí cumple o no cumple, pensemos en todas esas características que vimos, listo

En el episodio 24 de la Técnica de estimulación del recuerdo (TER) de la profesora Elvira (0A), se muestra cómo el desprendimiento de la raíz racional y la confianza en un origen emocional es un hecho concomitante con la experticia de quien construye conocimiento. La colonización de la razón en la fundación de los saberes, se constituye en un hecho de aceptación y de credibilidad a la hora de conocerlos y de ser partícipe en su construcción, pero en el aula de clase, las maestras de lengua castellana, como producto de su experiencia (años de estudio en facultades de educación y años entregados a la labor docente) son conscientes de otra realidad que marca una nueva ruta para la edificación de los saberes: el ámbito correspondiente al mundo interior del sujeto, aquello que a los ojos del hombre de la ciencia objetiva es invisible, pero que emerge como una certeza para el trabajo docente, porque con el paso de los años y el trasegar pedagógico del día a día, se consolida como una sensación indiscutible. La fuerza interior, el interés, la motivación, se constituyen en los motores garantes para que la noción escolar de crónica se erija como una forma de conocimiento válido:

Episodio 24. TER. 0A

II: Dentro de otro contexto, dentro de este marco de la subjetividad, aparece nuevamente lo que tiene que ver con el sentimiento, pero ya vinculado a otro elemento que aparece casi haciendo un binomio y que la profesora lo acaba de decir, pero reforcémoslo un poquitico, sí usted lo siente, usted va a pensar, va a concentrarse; ese binomio que muchas veces no se ve en la ciencia, en lo que tiene que ver con la investigación sentimiento- razón, emoción – raciocinio, concentración

P: Juan Carlos , pero sí usted lee a los grandes científicos, usted se va a dar cuenta que sí, que ellos afirman y dicen que sus inventos empiezan es a partir del sentimiento, a partir de la emoción y es que si no hay pasión, sí no hay emoción, muy difícil que haya una comprensión y que haya el aprendizaje, y es que he leído mucho sobre eso, porque realmente me apasiona el hecho, lo que yo les digo a los niños: - no se preocupen por la nota por favor, preocupémonos por aprender, qué hemos aprendido- y es que se aprende es desde el sentimiento, sí usted siente, sí usted vivencia eso, sí usted cree que eso realmente le sirve para su vida académica o personal, yo creo que usted va a aprender, entonces para mí por eso es muy importante impartir el sentimiento, sentimiento con conocimiento, sí hay sentimiento, sí hay emoción, sí hay pasión , posiblemente hay conocimiento , hay aprendizaje.

El trabajo de las maestras para construir la noción de crónica desde el mundo interior de los sujetos, comienza permitiéndole a los estudiantes ser testigos de cómo ese mundo está presente en los textos de los cronistas que llegan al aula; haciéndoles comprender que la literatura es un constructo que se origina en el sentir de otro sujeto que trabaja desde sus propias emociones, y entonces, trascender al acto escriturístico, así lo evidencian los episodios 25 de la clase 2 de la profesora Elvira (0A) y los episodios 86 y 100 de la clase 1 de la profesora Carolina (0B):

Episodio 25. Clase 2. 0A

P: Sentirlo, entonces ojalá que ustedes sientan esto, que la literatura es arte, que la literatura es belleza, que el autor transforma, así como en el salón de belleza nos transforman a nosotros cuándo vamos, por ejemplo, yo que tengo el cabello crespo, entonces yo voy al salón de belleza y me lo alisan, entonces mi cabello lo transforman,

Episodio 86. Clase 1. 0B

P: por el contrario ¿en esta nosotros podemos ver qué siente y qué piensa del autor?

E: No

P: Sobre su situación

E: Sí obvió

P: Sobre lo que le aconteció, obvió cierto, porque es que era su vida, de acuerdo.

Episodio 100. Clase 1. 0B

P: ¿Se puede observar allí con lo que nos cuenta, ¿qué siente él, cómo se siente él en su situación?

E: Si

El trabajo experiencial de las profesoras no se agota allí. Como lo podemos ver en los episodios 16 y 19 de la clase 3 de la profesora Elvira (0A), los episodios 67, 80 y 87 de la clase 2 y el episodio 38 de la Técnica de estimulación del recuerdo (TER) de la profesora Carolina (0B),

la invocación a sentir, tiene su cénit en la invocación a creerse cronistas; como aquel “levántate y anda”, el discurso de las maestras es una invitación a construir.

Episodio 16. Clase 3. 0A

P: Mi abuelito, cuando él se fue volviendo viejito empezó a llevar un cuaderno donde anotaba las cosas más importantes, sobre todo, los nacimientos de sus nietos, que cuándo los bautizaron, y él fue haciendo una historia de la familia. Entonces cuándo es que las personas de pronto empiezan a escribir, cuando son conscientes de que el tiempo pasa, cierto, y de que hay que dejar un registro.

Episodio 19. Clase 3. 0A

P: como decía Villamil, el que no lee entra en la vagancia, cierto. Entonces para no entrar en la vagancia y recordar nuestra historia debemos ¿qué?

E: Leer

P: Leer, escribirla y leerla;

Episodio 67. Clase 2. 0B

P: miremos que cositas hemos visto, que podemos traer y poner en nuestra síntesis, acá en la cabecita de lo que vemos de la crónica, y qué cosas nuevas podemos recoger.

Episodio 80. Clase 2. 0B

P: Muy bonito. Listo, segundo, entonces pensemos en lo que escribimos y en qué título le podríamos dar que fuera interesante, que capte la atención y el interés del lector.

Episodio 87. Clase 2. 0B

P: pensemos en la crónica que nosotros leímos, en la autobiográfica, allí será que nuestro cronista describe a él de forma detallada

Episodio 38. TER. 0B

II: Ahora en el otro sentido; usted en el desarrollo de la noción de crónica ¿si los pudo hacer viajar hacia ese mundo interior? es decir ¿si pudo atravesar ese exterior, eso externo que son los muchachos?

P: De los que entregaron, donde los que la hicieron la mayoría sí, de verdad me gustó leerlo, porque uno a veces en muchas producciones se desgasta, muchas veces en la corrección de estilo porque no, muchas veces se nota que no hay la intención por parte de ellos para hacerla bien, para exteriorizar, para dar cuenta de lo que siente, piensan sobre el tema, pero en este caso sí y conocí muchas historias que ni idea de muchos chicos, porque además de todo los conozco hasta sólo este año; entonces para ser el primer proceso de escritura serio que hemos hecho en este año con niños de octavo fue un muy buen resultado y es muy, en esas crónicas si exteriorizaron y sí lo supieron contar y ya de ahí a saber si realmente fue o hizo parte de un proceso interior que lo ayudo también a descubrirse, a sentirse, a repensarse cuando releía el texto, porque eso es lo que uno hace en fin de cuentas cuando lee un texto, repensarse, reflexionarse sobre lo que se escribe, pues todavía yo creo que no hemos llegado hasta allá, pero viendo las crónicas, leyéndolas me parece que sea; unas pocas no, pero yo creo que así sean sólo cinco se logró mucho porque los muchachos no escriben, no, son muy reacios, entonces créeme que si uno llega a 20, eso es mucho, demasiado, pero sí uno llega a cinco, perfectamente, genial, y los otros que al menos lo hayan intentado también es un reconocimiento porque igual no les gusta escribir pero escribir sobre su vida, obviamente debe ser algo más emocionante: -yo les voy a mostrar a mis compañeros de viaje a tal lado, o que tengo tal, o que mi familia es así- sí, y entre ellos tampoco se conocían; y el proceso con, no he llegado a tanto pero ese proceso amplio de reflexionar sobre lo que escribimos, el hecho de utilizar el lenguaje para expresar mi vida, lo que

yo siento y lo que yo pienso, no hemos podido llegar allá, porque hemos perdido después muchas clases; pero igual a aquí como les digo es el primer proceso de escritura, ha sido muy lento, entonces también en los grupos hasta ahora también es la primera vez que vamos a trabajar de esa forma con grupos, entonces el trabajo no se pudo dar completo, pero al menos es el primer intento y para ser el primer intento yo creo que sí se pudo con esos pocos.

Las maestras portadoras del saber práctico, que han construido como producto de su acervo experiencial, son conscientes que hacer un llamado vehemente a los estudiantes a su mundo interior es la base para que emerja de ellos la necesidad de descubrir nuevos sentidos de su vida, así como del entorno del que hacen parte. Desde esta perspectiva, las docentes que hicieron parte de la investigación, en su discurso han podido construir la *optación del ejercicio de la interiorización* como una figura, cuyo sentido particular es la *construcción del sujeto desde la reflexión, la voluntad y el sentimiento*, sentido que se devela en esa acción suplicante a escudriñar dentro de sí, y entonces convertirlo en uno de los puntos de partida para construir el sentido general de la noción escolar de crónica.

4.3 Las teorías implícitas y el campo cultural institucional como su estatuto epistemológico fundante asociado a la noción de crónica

Las teorías implícitas hacen referencia a aquellas teorías que, aunque no se manifiestan, y mantienen un carácter tácito, permanecen subyacentes al discurso explícito que realiza el profesor, en otras palabras, es un discurso oculto que el profesorado no verbaliza pero que orienta el orden especulativo de su actuar.

El estatuto epistemológico fundante de las teorías implícitas es el campo cultural institucional que corresponde a la producción inconsciente de sentidos con los que el profesorado, desde la perspectiva del orden y la organización, estructura su discurso a fin de establecer pautas alrededor de la construcción de los saberes que se movilizan en la escuela, en el caso particular de nuestra investigación, la noción de crónica.

El P.E.I (Proyecto Educativo Institucional), el modelo pedagógico, el plan de estudios de lengua castellana, la malla curricular y la planeación de clase, constituyen los referentes teóricos de la institución, que componen el campo cultural y desde los cuales procede la noción de crónica que las maestras traducen en un saber construido a partir de figuras discursivas como *el*

pleonasma del ejercicio de la lectura y el símbolo del proceso de la escritura, que a continuación dilucidamos con sus respectivos sentidos.

4.3.1 El pleonasma del ejercicio de la lectura como recuperación del sentido de los otros y del sujeto mismo.

En el discurso en torno a la noción escolar de crónica de las maestras que colaboraron con nuestra investigación, aparece la lectura como un dispositivo que deslinda el operar decodificador de los signos de un sistema de comunicación para allanar un campo más amplio que conduce al estudiante a encontrarse con escritos que hablen y lo interpielen sobre hechos, procesos históricos y sobre su propia vida. Es por ello que consideramos al *pleonasma* como la figura que englobe esta parte del discurso, no en su acepción de redundancia, sino en la definición de recurso que ayuda a resolver ambigüedades del lenguaje con un sentido que va más allá que el de las palabras que la forman. Ese es el sentido parcial que como resultado de nuestro ejercicio interpretativo declaramos como *recuperación del sentido de los otros y del sujeto mismo*. En esta línea de pensamiento las profesoras consideran que los escritos no son las palabras, éstas son sólo un vehículo para encumbrar ideas cargadas de sentidos que únicamente con el acto humano de la lectura pueden ser sonsacados del texto, por tal motivo cuando las maestras enfrentan a sus estudiantes con las crónicas desean que éstos desentrañen sentidos que subyacen al conjunto de las palabras y los visibilicen para sí y para sus compañeros. Así lo dejan entrever los episodios 24 de la clase 1, episodio 60y episodio 18 de la clase 3 de la profesora Elvira (0A) y los episodios 62 de la clase 1, episodio 23 de la clase 3 de la profesora Carolina (0B):

Episodio 24. Clase 1. 0A

P: Recordemos entonces lo que están leyendo, para que le pongamos sentimiento, para que le pongamos sentido porque veo que algunos se perdieron en la lectura,

Episodio 60. Clase 2. 0A

P: Miren, miren cómo está escrita, porque está escrita tal y como la escribió él, miren y verán cómo está escrita, miren bien palabra por palabra

Episodio 18. Clase 3. 0A

P: cuando uno lee lo que otros escribieron es como que esa persona vuelve a vivir, esos acontecimientos vuelven a vivir, se hacen presentes.

Episodio 62. Clase 1. 0B

P: Lord, cierto, Lord quien es el autor de la obra, si leyeron la primera información ¿qué nos dice la primera información?; no lo vuelva a leer todo, ¿qué dice? A ver, tenemos un problema grave de comprensión muchachos, tienen que leer todo

E: Leemos donde está

P: No, tienen que leer todo, todo, todo, eso así descontextualizado no nos sirve, que dice: - (lee el texto)-; entonces ¿quién publica esta crónica?,

Episodio 23. Clase 3. 0B

P: uno siempre debe fijarse qué tipo de relación va a establecer entre las ideas que conforman esa oración y darle sentido para que uno como lector no se tranque y pueda leerlo de forma coherente.

El diálogo con las maestras que se realizó en las técnicas de estimulación del recuerdo (TER) correspondiente a los episodios 30 de la profesora Elvira (0A) y el episodio 15 de la profesora Carolina (0B), nos permitió establecer que la *lectura* en el colegio más que ser un requerimiento institucional en el marco de un proyecto transversal es una convicción que circula en la conciencia de todos los maestros quienes la asumen como un elemento clave en la construcción del conocimiento:

Episodio 30. TER. 0A

I1: El tercer apartado tiene que ver con dos elementos que en la escuela se ven casi de manera obligada, con la lectura y la escritura, todos los procesos lecto- escritores ¿existe en el colegio algún mandato, algún tipo de directriz que hable con respecto a qué se debe profundizar en la lecto escritura?

I2: O es más propio, es más de lo que tú haces

P: No, eso es mío, en el colegio como tal está el proyecto Ole, pero no se ha desarrollado como tal, pues yo creo, no sé si es muy reiterativo en mí, pero pienso que es la tarea de todos los docentes. En mi colegio me parece que hay un muy buen nivel de lectura en todos los docentes

Episodio 49. TER. 0B

I1: El colegio tiene algún tipo de programa

P: Tiene el proyecto Ole, pero es un proyecto que yo creo que, yo creo no, es un proyecto que no se ha puesto realmente en escena y en práctica como seriamente, de forma seria, pero igual todos trabajamos hacia el mismo horizonte que es desarrollar esas dos habilidades perfectamente, es más, estábamos centrados era en la oralidad, pero no se han desarrollado actividades, procesos con respecto a ese eje del proyecto Ole. Yo lo hago es por eso, porque me parece que el centro y el eje de la comunicación es la comprensión ya sea en la lectura o en la escucha por eso lo hago.

La convicción de la lectura como un factor constructor de conocimiento es la certeza ideal para aproximarla a los estudiantes. Ese encuentro lector-crónica permite conectar el sentir del cronista que llega al aula con el sentir del posible cronista estudiante. Es una conexión, que además de elementos empáticos, comporta el análisis lógico del texto, la verificación de sus características, la observancia de sus componentes morfo-sintácticos y por supuesto la

abstracción de los argumentos semánticos. Este trabajo se reúne bajo la categoría de juicio de valor. El estudiante es un sujeto de valores, vive valores, aprende valores, y a través de procesos de apreciación, que desde muy pequeño asume, los amplía según sus vivencias y los aplica en las situaciones de su vida donde dicho juicio de valor sea pertinente. El estudiante aprecia, juzga, estima, pero estas acciones que se muestran obligatorias para solventar las decisiones de la cotidianidad, también se hacen presentes en su vida académica. En el caso particular del desarrollo de la noción escolar de crónica resulta ser un factor determinante a la hora de acercarse a ella, porque sus ojos deben ser portadores de nuevas exigencias de valoración con las que las maestras pretenden proveer a sus estudiantes de criterios de análisis, y poder de esta manera, decantar la noción y diferenciarla de otras que llegan al aula. Estas situaciones podemos entreverlas en los episodios 68, 72, 85, 93, 116 de la clase 2 y el episodio 59 de la clase 3 de la profesora Carolina (0B):

Episodio 68. Clase 2. 0B

P: vamos a mirar otro ejemplo de crónica autobiográfica y con base en una rejilla de valoración en donde están todos esos aspectos vamos a valorar si cumple o no y vamos a ir corrigiendo aquellas cosas que están mal de nuestro ejemplo

Episodio 72. Clase 2. 0B

P: fíjense que es una rejilla de autoevaluación, nos vamos a valorar, vamos a valorar nuestro escrito con base en unos criterios, estos criterios, estos elementos nos dicen si cumplimos o no cumplimos en el proceso de redacción

Episodio 85. Clase 2. 0B

P: volvamos a leer por favor la rejilla, está allí para que usted la vuelva a revisar, para que la lea, para que la comprenda, ¿qué dice allí?

E: Características de los lugares

Episodio 93. Clase 2. 0B

P: Chicos esta parte es importante, si ustedes aprenden a valorar los textos con rejillas de valoración van a aprender a corregir los mismos, fíjense que en un futuro ustedes van a entregar un texto en la universidad y será que el profesor primero le va a corregir para que se lo entregué perfecto

E: No

P: Su merced tiene que aprender solito a corregirlo y por eso tenemos que aprender qué es lo que está bien, qué es lo que está mal y cómo corregirlo, este es un excelente mecanismo

Episodio 116. Clase 2. 0B

P: Ahora esa valoración como lectores resulta ser subjetiva, fíjense que a Henry le pareció interesante porque es su vida

Episodio 59. Clase 3. 0B

P: hasta allí ¿comprendimos de forma general cómo se valora un texto?

E: Sí

P: ¿Tienen de pronto un poquito más de herramientas para poder redactar mejor uno?

E: Sí

Formar un criterio de lectura en la construcción de la noción escolar de crónica - que es la intención develada por los anteriores episodios- genera un ambiente propicio, con posturas más sólidas, hacia la búsqueda de sentidos de lo que se lee, y produce otras expectativas, a fin de hallar sentidos a la lectura que el estudiante hace de su propia historia de vida, así lo muestran los episodios 21 de la clase 3 y el episodio 36 de la técnica de estimulación del recuerdo(TER) de la profesora Elvira (0A) y el episodio 51 de la técnica de estimulación del recuerdo (TER) de la profesora Carolina (0B):

Episodio 21. CLASE 3. 0A

P: Entonces, si yo he leído, si conozco otras realidades, puedo comprender mejor esta realidad, este momento que estoy viviendo.

Episodio 36. TER. 0A

I1: Respecto a esa capacidad de que esos escritos sirvieran de alguna manera para visualizar el momento actual ¿le ha servido?

P: Claro, es que mi objetivo es ese, realmente mi objetivo es ese, porque soy muy reiterativa en eso, mi objetivo es conocer el origen y por eso yo también les hablaba de mi abuelo, porque es que no es conocer solamente el origen de la historia, allá de la historia, de nuestra historia patria digámoslo así, pero también es importante conocer la historia propia, la historia de nuestra familia y también está ese trabajo en los niños conocer por ejemplo el origen de sus apellidos, de dónde salió su apellido, de dónde viene su apellido, dónde nacieron sus abuelitos, sus bisabuelos; entonces para que ellos también se remonten en su propia historia.

Episodio 51. TER. 0B

I1: La selección de las crónicas que la profesora hizo, la del muchacho perdido ¿tuvo alguna intención?

P: Si claro, primero porque hay un muchacho en el curso que tiene una serie de conflictos parecidos (...) y él desde que se leyó la crónica, dijo -¡Ay si profe!- es que él es homosexual y tiene una serie de conflictos interiores. Él dice: - profe yo, a mí sí me gusto- él lo dijo arto cuando lo leímos. La intención era con el conflicto de él, pero no sólo con él, o sea, me sirvió para él, pero la escogí también porque era muy impactante, los podía llegar a conmover un poco como seres humanos, como niños, como adolescentes, que no son capaces de expresar muchas veces lo que sienten frente a situaciones complicadas que viven en todo el tiempo.

La invitación de las maestras a acercarse a la lectura de crónicas, como producto de esa red inconsciente de múltiples sentidos que se despliega en la institución educativa, además de sugerir el desentrañamiento de los sentidos que supone esta acción y permitir su construcción, sugiere la posibilidad de que el estudiante emprenda un viaje dentro de sí para que descubra las razones que

componen su vida y pueda construir otras que hablen de sus sueños y esperanzas. Es así, como las crónicas que llegan al aula y las vidas de los estudiantes están escritas en caracteres distintos - aquellas con signos lingüísticos y éstas con hechos, decisiones, esfuerzos, frustraciones, deseos- pero las dos aparecen en el salón de clase para ser leídas desde la perspectiva de la construcción de sentidos. Esta invitación se lleva a cabo con la consolidación de la figura *el pleonismo del ejercicio de la lectura* que circula en el discurso de las profesoras como un elemento constitutivo de su conocimiento, y cuyo sentido parcial es la *recuperación del sentido de los otros y del sujeto mismo* que se muestra en la posibilidad que tiene cada sujeto-estudiante de descubrir y dilucidar otros-mundos-con-sentido y el propio-mundo-con-sentido cuando se lanza a la travesía del leer. Así nos encontramos con este sentido parcial que será constitutivo del sentido general de la noción escolar de crónica.

4.3.2 El símbolo del proceso de la escritura como interiorización y exteriorización de la subjetividad.

En el discurso de las profesoras, la escritura se presenta como un elemento concluyente, pero además como un dispositivo de empoderamiento cuya fuerza de significación desborda la mera conjunción de grafos para develar una gama de diversos sentidos. La literalidad de la escritura se pierde al momento en que el estudiante asume la responsabilidad de escribir una crónica para dar paso a connotaciones como epifanía, mutación, encuentro, reencuentro que enriquecen este proceso y lo ponen en el contexto de una producción humana y humanizante que resignifica la actividad de la escritura en el aula. Es así que decidimos nombrar a los apartes del discurso de las profesoras que hablan de la escritura y a aquellos que exhortan a escribir como *símbolo*, pues como recurso literario conlleva un sentido oculto que escapa a la simple denotación a la que nos puede conducir el hecho de escribir, este sentido particular lo nombramos *interiorización y exteriorización de la subjetividad*.

El ejercicio de la escritura de la crónica surge como una invitación expresa que realizan las maestras con el deseo que la noción escolar de crónica no se reduzca a un simple constructo emotivo y cognitivo al que se llegó luego de una serie de actividades que se generaron en cada sesión. Ellas quieren que este proceso de construcción culmine con la escritura de una crónica, pues conciben que la única manera para que el estudiante se apropie de lo construido es a través

de un acto creador. Pero dar vida a una crónica no es un acto caprichoso. Este acto creador permite al estudiante manifestarse, salir de la oscuridad que se cierne alrededor de quien no escribe algo importante. El estudiante cronista presenta su vida al descubierto por medio de un escrito autobiográfico asistido de un conjunto de sentidos que logran llamar la atención de los demás, porque al igual que en la pantalla chica, cada uno es protagonista de su historia y posee “nudos”, eventos problemáticos y conflictivos que despiertan el interés de sus lectores. Esta epifanía pone al estudiante dentro del contexto escolar como un sujeto dinámico que transita por la escuela haciendo escuela, pues al escribir su historia y ponerla de manifiesto ante los demás, escribe la historia de su institución educativa que lo acoge como el fin último de su actividad pedagógica. Los episodios que dan cuenta de esto son: episodios 86, 88, 105, 106 de la clase 2 y los episodios 54 y 56 de la clase 3 de la profesora Carolina (0B):

Episodio 86. Clase 2. 0B

P: Entonces fíjense que dependen de lo que nosotros queramos resaltar en nuestra historia, en la crónica, depende de lo más importante, del nudo, de la situación conflictiva, nosotros vamos a describir eso sí lo más importante de la crónica,

Episodio 88. Clase 2. 0B

P: podemos encontrar cuál es nuestra parte conflictiva y de allí vamos a describir lo que nosotros queremos que mejor se imagine nuestro lector, lo que nosotros queremos que él sienta con respecto a esa parte conflictiva.

Episodio 105. Clase 2. 0B

P: Bien, es que quiero que analicemos eso, si es interesante o no, y nosotros como escritores cómo vamos a hacer para captar la atención de nuestros lectores.

Episodio 106. Clase 2. 0B

P: entonces fíjense que sí es muy importante pensar en el posible lector y decir: -bueno, ¿qué le interesaría escuchar a él?

Episodio 54. Clase 3. 0B

P: No, y que cuando escribimos necesitamos pensar en nuestros posibles lectores y tenemos que echar mano de nuestra capacidad creativa para llamar su atención, cierto, por eso tenemos que plantearles temas interesantes,

Episodio 56. Clase 3. 0B

P: Porque ahorita nos vamos a reunir por grupos de cuatro y por grupos de cuatro vamos escuchar, vamos a valorar y a escuchar cada una de las crónicas de los compañeros y podemos valorar de forma subjetiva la última, ¿nos causó, nos despertó interés o no?

En los episodios 38 y 41 de la clase 2 y el episodio 38 de la técnica de estimulación del recuerdo (TER) de la profesora Elvira (0A) y el episodio 79 de la clase 1 de la profesora Carolina(0B), se evidencia cómo el estudiante al enfrentarse al ejercicio escriturístico experimenta un cambio: ya no es el mismo, ni será el mismo, porque la escritura tiene el poder de transformar, no solamente en la medida que proyecta un conocimiento filtrado por sus experiencias, sino porque el sujeto con el poder de la palabra escrita muta en escritor, y además afecta al otro, causándole emociones, sometiéndolo a juicios de valor e interpeándolo. Se hace cronista para sí y para los otros:

Episodio 38. Clase 2. 0A

P: las imágenes ustedes saben que no se pueden transformar, no podemos hacer como hacen los escritores, entonces por favor, pero ustedes ahí en su cuadernito si lo transforman.

Episodio 41. Clase 2. 0A

P: mire lo que dice él, qué es lo que tenemos que hacer con la historia

E: Reescribirla

P: Reescribirla, el único deber que tenemos con la historia es reescribirla; -y yo por qué escribí esa frase- porque estoy de acuerdo con Oscar Wilde, para que no olvidemos la historia tenemos que reescribirla, y cómo la reescribimos, como ustedes lo dicen, estudiándola, conociendo e investigando la historia, buscando, y sobre todo que es lo más importante, querer, cierto, querer conocer nuestra historia.

Episodio 38. TER. 0A

II: Y de alguna manera la crónica ¿cómo ayuda para ese proceso de escritura?

P: Yo hice ese ejercicio con los niños, sí, yo les dije:-escribanme una conclusión en cuanto a la diferencia de la crónica de los españoles escrita por los españoles y la de los mestizos- y salieron escritos muy bonitos porque ellos reescribieron de acuerdo con todas las clases de todo lo que habíamos visto, ellos lograron ver cómo los españoles porque ellos sabían escribir y sabían leer en ese momento, ellos fueron los que escribieron realmente esas crónicas; por lo menos logre hacerles comprender eso, que ellos tenían el dominio del idioma y que teniendo el dominio del idioma yo puedo tener el dominio del conocimiento y que por eso ellos podían escribir y que los mestizos, los que pudieron reescribir su historia, que ellos fueron los que le escribieron su historia, fue porque también tuvieron la oportunidad de aprender a leer y escribir, de viajar, de conocer, de leer

Episodio 79. Clase 1. 0B

P: encontramos descripciones detalladas al principio sobre cuántas personas habían en el barco y al final, de cuantas personas perecieron cuando se hundió, listo, y eso lo quiso destacar el autor porque desde su punto de vista eso le pareció más importante al interpretar las informaciones sobre la noche en que el Titanic se hundió. Entonces nosotros como cronistas también podemos decir o definir qué cosas queremos detallar o describir más que otras, porque para nosotros es relevante y es importante,

El proceso de visibilización generado por el ejercicio de la palabra escrita comporta un proceso anterior: la interiorización. La redacción de la crónica autobiográfica planteada como actividad de clase exige un viaje al interior de cada sujeto quien por medio de la indagación realiza una búsqueda exhaustiva, a fin de encontrar aquellos acontecimientos que lo definen y se consolidan en sus vivencias, creencias, apuestas, anécdotas y apreciaciones. En ese encuentro consigo mismo, el estudiante, llora, ríe, sufre porque se enfrenta con todo lo que es, y sin darse cuenta, se redescubre, porque aunque cree vivir dentro de un mundo de certezas, la escritura de su crónica lo ayuda a situarse en otro punto de vista, desde el cual encuentra nuevas facetas, otras formas de ser y de expresarse, que aunque estaban, eran difíciles de concienciar. Así lo develan los episodios de las técnicas de estimulación del recuerdo (TER): episodios 37 de la profesora Elvira (0A) y los episodios 53, 61 y 63 de la profesora Carolina (0B):

Episodio 37. TER. 0A

I2: Aquí uno de los elementos importantes que pronuncia es la reescritura, vamos a reescribir, esa invitación al estudiante a que reescriba, ¿qué significa eso de reescribir?

P: Contar desde su vivencia, desde su propia experiencia de vida, por eso yo les insisto mucho en la lectura, porque es que cada uno lee y de acuerdo con su nivel de lectura, por ejemplo Yireth, Yireth en una evaluación saco cinco y una niña vio y dijo: - ah Yireth cinco-y le dije: -sí ¿por qué Yireth sacaría cinco? -y me dijo: -profe es que ella lee mucho-y ellos ya reconocen que es importante la lectura para poder conocer, para poder reescribir la historia, entonces para que realmente yo pueda reescribir la historia tengo que conocerla, tengo que leerla, tengo que estudiarla y lo que yo les digo ahí, yo tengo que quererlo hacer, si no lo quiero hacer es imposible; entonces esa es como mi invitación a los niños de que ellos quieran realmente conocer su historia a partir de la lectura

Episodio 53. TER. 0B

I2: Pero profe si su merced se da cuenta que dice: -vamos a escribir-, sí, es esa invitación, -es que nosotros somos escritores-para nosotros eso es supremamente importante porque no es: - aquí estos escritores si son importantes y ustedes no son importantes- no, su merced coge y dice: -ustedes son escritores, vamos a escribir, o sea los empodera de alguna manera al decirles: - usted también puede-

P: Claro, porque sí no, cómo van a escribir, no le daría ganas sí sólo viéramos a quienes escriben y yo no escribo

Episodio 61. TER. 0B

I1: También hay algo en que la profesora insiste como en cuatro episodios: -tiene que ser interesante, tiene que llamar la atención del lector, recuerde que no es solamente para usted, usted tiene un público- ¿los muchachos captaron esa parte?

P: Si, de los que escribieron la crónica hay unas muy interesantes y yo sé que la cambiaron a partir de lo que se dijo en el grupo, entonces por ejemplo le habían dicho: -sí, pero es que falta algo como emocionante, algo interesante- entonces profundizaba en el aspecto más conflictivo

Episodio 63. TER. 0B

I2: sinceramente ¿cómo la Profesora hizo para aliar esas dos cosas?

P: Crónica e interesante

II: Crónica interesante

P: Primero, porque me fui por el lado de la autobiografía, si fuera una crónica de deportes o una crónica de sucesos. (...) Bien, pero me fui por el lado del autobiografía porque obviamente uno siempre tiene algo cómico, o triste o sorprendente que quiere contar porque somos de contar, todo es narración en nuestra vida, entonces de alguna u otra forma la crónica permite contar algo que le haya sucedido a uno y de forma detallada, de pronto por ese lado quise que encontrarán como lo interesante; mi vida es interesante, hay cosas interesantes en mi vida que pueden ser contadas, narradas de una forma extensiva, detallada y puedo llamar la atención de la persona a quien se lo narró o se lo cuento, traté de unirlo por el lado de la autobiografía.

La promoción de la escritura dentro del aula se constituye en la promoción del sujeto para sí y para los otros. La elaboración de un escrito autobiográfico como sugerencia de las maestras y con las características de la crónica que éstas movilizan a través de su acto discursivo, permite que el estudiante se sumerja en el universo de sentidos que connotan sus vivencias, los saque a flote y los hile con la producción de sentido que ha podido plasmar en el papel. No obstante, ese universo de sentido escrito halla su mayor campo de significación cuando permea los oídos de los otros; cuando la voz del otro se escucha desde un relato complejo y asistido de sentidos; cuando el sujeto deja de ser para sí y se convierte en un sujeto para otros. Es de esta manera como las docentes que participaron en nuestra investigación configuran el *símbolo del proceso de la escritura* como una forma de su acto discursivo, y como parte de su conocimiento, en el que se distingue el sentido de *la interiorización y exteriorización de la subjetividad* al que visualizamos en esa triple acción concomitante búsqueda-creación-manifestación, que realiza en el acto productor de la escritura. Este sentido parcial será un componente del sentido general de la noción escolar de crónica.

4.4 Guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: La historia de vida asociada a la noción escolar de crónica

Los guiones y rutinas son el conjunto de esquemas tácitos que predicen la marcha de los acontecimientos en el aula, configurando una categoría de sentidos que viabilizan la solución de situaciones de la cotidianidad que se vive en el aula, pero en especial, de aquellas que suelen surgir con carácter reiterativo. Se constituyen en saberes experienciales y tácitos que construyen los sentidos de las nociones que el profesorado enseña. Es así, como la noción escolar de crónica la construyen las profesoras de lengua castellana, que hacen parte de nuestra investigación,

echando mano, en su acto discursivo, de guiones y rutinas que permiten la emergencia de los sentidos particulares a los que alude dicha noción.

El estatuto epistemológico fundante de los guiones y rutinas es la historia de vida. En efecto, como insumo de las técnicas de estimulación del recuerdo (TER) encontramos, en esta parte del discurso de las maestras, episodios en los que se le otorga a las experiencias de vida una importancia relevante en la construcción del conocimiento implícito. Por esta razón, la historia inconsciente de la vida de las maestras se concreta en la disposición de figuras como *la sinestesia del orden y la imagen del registro* cuyos sentidos esclareceremos a continuación.

4.4.1 La sinestesia del orden como posibilitador de conciencia cronológica subjetiva e intersubjetiva.

En el orden discursivo de las maestras que hicieron parte de nuestra investigación, el orden se halla referido a la figura de la sinestesia, en la medida que asocia diferentes matices y sensaciones por medio de las cuales se activa el sentido parcial que nos habla de una conciencia cronológica que envuelve a los sujetos en su individualidad, así, como en su ser con los otros.

El sentido deriva de la figura discursiva que hemos designado como *la sinestesia del orden*, dicho sentido particular aparece en la construcción de noción escolar de crónica constituido por dos facetas: el orden como una categoría que se elabora desde formas externas y como una estructura mental asociada a la sucesión de acontecimientos en el tiempo.

En los episodios 6 de la clase 1, episodios 2 y 3 de la clase 3 de la profesora Elvira (θA) y los episodios 3, 4 y 72 de la clase 1, episodio 57 de la clase 2 y episodio 61 de la clase 3 de la profesora Carolina (θB), el salón de clase se presenta como una estructura caótica-informe que sugiere la necesidad de la ubicación de cada estudiante en un lugar determinado con el fin de generar una organización espacial que trascienda el ámbito disciplinario y se convierta en una medida de disposición cognoscitiva portadora de comprensión, participación y construcción de conocimiento. Además de esta organización espacial, las maestras abogan por otros tipos de organización: la agenda u orden de la sesión, la disposición anímica de los estudiantes, el respeto por sí mismos y por los otros y la organización de los contenidos y apuntes en el cuaderno.

Episodio 6. Clase 1. 0A

P: Vamos a regresarnos un poquitico, en la agenda el primer punto es...

E: Normalización

P: Normalización, llamado a lista; hoy estamos todos cierto

E: No, falta Sofía Olarte;

Episodio 2. Clase 3. 0A

P: la agenda está en el computador, fecha de hoy, entonces clase número, por favor la fecha de hoy, 4 de abril, 2017, agenda, primero -por favor van sentados por orden alfabético, su merced va acá-, -me haces un favor Cabrera te sientas acá, gracias, pasas acá por favor; su merced acá rapidito-

Episodio 3. Clase 3. 0A

E: Profe, pero él no es ahí

P: Pero lo vamos a cambiar de puesto, -acá por favor, por favor acá-. Ya. Primero, normalización, llamado a lista, ejercicio de respiración

Episodio 3. Clase 1. 0B

P: Sí una por persona. -Mateus no está, Mateus ven para acá-, no te hagas allá ven para acá (señala) tú te vas a hacer con el compañero y Mateus ven para acá te haces con Matallana

E: ¡Ay profe!

Episodio 4. Clase 1. 0B

P: Ya, yo dejé una por aquí; listo, hacemos silencio y vamos a marcarla primero por fa, la marcamos con el nombre, el curso -ya estás bien, me haces un favor te haces aquí con Santos-, -ahora vamos a cambiar, uno de los dos allí-listo, ahora sí ya marcamos

Episodio 72. Clase 1. 0B

P: Vamos a leer el uno y después les comento cual puede ser más, vamos a leer el uno -Arias, dale el uno- espera un momento

Muchachos les recuerdo el objetivo actitudinal ¿Cuál era?

E: Escuchar

P: Escuchar a los compañeros, escuchar al profesor, respetar los turnos de palabra y no se está cumpliendo. Dale otra vez.

E: (El estudiante continúa la lectura)

Episodio 57. Clase 2. 0B

P: Súper ordenado: Tema general, listo; y en la parte de abajo nosotros vamos a colocar una subdivisión o subcategorías, en otros casos, en otros mentefactos, procesos que tienen que ver con este concepto

Episodio 61. Clase 3. 0B

P: entonces para armar los grupos y pasar al siguiente punto, nos vamos a unir y yo acomodo los grupos, pero primero leamos que dice.

Estas formas externas son el paso previo para un proceso de interiorización, que dentro de la historia de vida de las maestras es un hecho contundente en la pretensión de formar desarrollos

mentales claros y distintos, porque consideran que el orden extrínseco es un engranaje que va de afuera hacia dentro permitiendo a los estudiantes asumir con el paso del tiempo, hábitos de organización, que son inherentes a su pensamiento. Los episodios 70 y 40 de las técnicas de estimulación del recuerdo de las profesoras Carolina (θB) y Elvira (θA) nos hablan de esto:

Episodio 70. TER. θB

II: El hecho de que esté sentado bien, de que esté escuchando ¿puede generar como un proceso de ordenamiento interior mental?

P: De alguna u otra forma yo creo que un poquito sí, no y sí, porque es que están en formación, y no más uno cuando esta grande se da cuenta que esas cosas sí se relacionan con sus procesos mentales, no más cuando uno se sienta en su escritorio a trabajar, a construir, uno necesita una serie de orden en su espacio, cierto, y eso le ayuda a pensar a uno de una forma diferente, no sé si les ha pasado o yo soy muy obsesiva. Sí a uno le ayuda a pensar de una manera diferente, a ellos que están en formación pues yo creo que aún más, le ayuda a organizar su espacio, su mente, ahora que tanto influye estar bien sentado o bien peinado para pensar de una forma diferente, yo creo que no, pero es más como el orden del espacio, el espacio también influye en cómo nos vamos a sentir en ese momento y eso sí influye directamente en cómo tu construyas o no un conocimiento o una idea, eso sí.

Episodio 40. TER. θA

II: ¿Si alcanza visualizar las dos formas que nosotros analizamos de orden? primero el llamado a lista, la agenda como un elemento indiscutible de orden, es algo que está bien matizado, no es algo que se difumina y después ya como elemento importante dentro el desarrollo de la crónica tiene que ver con respecto al ordenamiento cronológico. la pregunta es esta: ¿usted piensa que de alguna manera ese orden que se lleva, la agenda, el llamado a lista, ubíquese usted aquí, ubíquese mejor, de alguna manera en algún momento determinado esto le ayuda al muchacho para establecer algún orden mental?

P: Indiscutiblemente, yo creo que sí, y es que es eso también porque el pensamiento es como, leía yo alguna vez, es como una avenida de autos que van en diferentes direcciones, entonces es organizar el pensamiento del estudiante; igual cuando ya se va a empezar el proceso de escritura, pues también hay un orden y sigue como esa secuencia; ya para escribir yo tengo que tener muy claro el tema y empezar a leer y a investigar, y sigue todo ese orden del proceso escritural y de acuerdo con lo que se vaya escribir, si es la crónica pues los hechos, las descripciones, si hay literatura o no hay literatura depende del tipo de crónica, entonces es una manera de que el estudiante tenga un orden mental; tanto en su vida personal porque tengo testimonios que me dicen: -profe yo hago agenda-ya chicos grandes de universidad me dicen: -profe yo hago agenda, yo hago agenda como usted nos enseñó -porque es una manera de darle orden en la vida al estudiante y también en el proceso mental de aprendizaje y para la crónica de pronto se prestaban muchísimo más con respecto al orden en el tiempo de los acontecimientos.

De igual manera, para las maestras el asumir el orden como un hábito que puede deslindar unas determinadas prácticas e instituirse en la vida de los sujetos, es una condición necesaria para que éstos observen los hechos que suceden, a partir de un encadenamiento orientado por un antes, un ahora y un después. Esto les otorga la posibilidad de visualizar los acontecimientos de

la historia escolar y de su propia existencia como eventos concatenados por una secuencialidad definida desde la temporalidad que construyen los seres humanos.

La sujeción a la conciencia de un sentido que imprime un acento cronológico a los eventos que suceden, conduce al estudiante a encontrar en ese ámbito, un orden al interior de sus acciones y de las mismas acciones que le rodean. El orden en el tiempo, aparece entonces como una construcción que realiza el sujeto a través de formas externas y de algunas categorías temporales que provienen del manejo del lenguaje (verbos y adverbios), pero, además, de las elaboraciones, que, a modo personal, hace de su percepción temporal. Este es el panorama desde el cual las profesoras, a través de su discurso, hacen realidad *la sinestesia del orden*, figura a partir de la cual desglosan el sentido subyacente al que hemos nombrado *posibilitador de conciencia cronológica subjetiva e intersubjetiva* que emerge como un constructo que trasciende las formas externas de organización para vincularse a la configuración cronológica interna que realiza el sujeto. Este sentido particular es constitutivo del sentido más amplio desde el cual podremos enunciar la noción escolar de crónica.

4.4.2 La imagen del registro como motivo para elaborar la memoria escrita de construcciones epistémicas en el acontecimiento de la enseñanza.

En la acción discursiva de las profesoras de lengua castellana que colaboraron con esta investigación, la “toma de apuntes” se constituye en una *imagen* en la medida que evoca un término real pero con un sentido diferente, que a través de nuestra labor interpretativa hemos llamado *motivo para elaborar la memoria escrita de construcciones epistémicas en el acontecimiento de la enseñanza*, este sentido parcial nos deja entrever que para las maestras el acto de escribir en el cuaderno, ya sea como transcripción, consulta, dibujo o como ejercicio personal sugiere un elemento de mayor relevancia relacionado con la memoria y elaboraciones epistemológicas de los sujetos que intervienen en el hecho educativo. Consignar en el cuaderno es un momento que corresponde a la cotidianidad de la clase, así lo dejan ver los episodios 1 de la clase 1, episodio 48 de la clase 2 y episodio 30 de la clase de la profesora Elvira (0B) y los episodios 10 de la clase 1 y el episodio 78 de la (TER) de la profesora Carolina (0B):

Episodio 1. Clase 1. 0A

P: Esta es la primera clase del segundo período, la agenda está copiada. Listo. Escribimos por favor Marzo 27 de 2017, -¿ahí que me faltó?-, -clase número uno- escribimos por favor. Agenda. Primero: normalización -ya sabemos lo que se escribe-: ya llamo a lista y ejercicio de respiración

E: Llamado a lista y ejercicios de respiración

Episodio 48. Clase 2. 0A

P: ¡Uy!, París anotaste mucho, mucho, mucho, estuvo muy atenta.

Episodio 30. Clase 3. 0A

P: si por favor. Crónicas con tilde. Bueno entonces en el cuaderno por favor como título crónicas de indias. Vamos rotando y el trabajo llega acá por favor y el otro llega acá por favor, lo van rotando para recogerlo, listo. Título crónicas de indias,

Episodio 10. Clase 1. 0B

P: Entonces empezamos leyendo y vamos sacando las ideas principales y las vamos colocando al frente, ¿quién quiere leer esa partecita?

E: Yo

P: Dale

Episodio 78. TER. 0B

II: Profe para usted, ¿Cuál es la importancia de escribir en el tablero en el trabajo de la noción?

P: Para mí la organización mental del tema y subtemas, es muy importante, porque yo tengo que estructurar en mi cabeza lo que voy a ir contando, explicando, narrando, a través de la clase, para ellos es importante tener referentes, digamos que poner el tema y los subtemas o las explicaciones que se están dando con respecto al tema de diferentes formas.

Aunque en muchas ocasiones las maestras explicitan este ejercicio, también es claro que los estudiantes lo hacen por cuenta propia, pues son conscientes de la responsabilidad que acarrea esta actividad, tanto para la dinámica propia de la clase como para establecer claridad sobre el contenido de la misma.

Los grafos en el cuaderno del estudiante son la vida escrita de la oralidad, es el discurso que se atrapa con la letra, pero como este discurso conlleva la intencionalidad de la enseñanza su forma es especial, se convierte en la representación gráfica del conocimiento que circula en el salón de clase, como se entrevé en los episodios 46 y 76 de la clase 2 y el episodio 14 de la clase 3 de la profesora Elvira (0A):

Episodio 46. Clase 2. 0A

P: Como vamos a mirar qué época, lugar y hechos, ustedes van anotando que les parece importante como causa para el descubrimiento de América y su conquista, bueno van mirando y van anotando en su cuaderno

Episodio 76. Clase 2. 0A

P: (escribe en el tablero). Entonces, actividad: colocar en la línea del tiempo las épocas y las manifestaciones literarias. (Continúa escribiendo el tablero). Entonces empezamos, quién quiere pasar al tablero y lo vamos haciendo en el tablero. No, pero primero dos minutos para que ustedes traten de hacerlo, háganlo con lápiz primero por sí tienen que borrar, entonces hacemos la línea el tiempo y vamos ubicando primero las épocas, y luego cada época, pues cada época tiene sus manifestaciones literarias, y ustedes escriben las fechas a ver qué fechas se escriben, háganlo primero con lápiz, listo.

Episodio 14. Clase 3. 0A

P: entonces la primera: ¿cuánto vive el hombre?, por fin. Ojalá les quede también en cuadrado, como que quede bien bonita esa frase, Pablo Neruda es un escritor chileno,

La palabra escrita con significantes propios del idioma es letra muerta para otros, pero se vivifica con los sentidos que el estudiante construye a partir de la comprensión de los sentidos dados por las maestras y del sentido propio que él les imprime. El ejercicio de consignar en el cuaderno propio de la clase es habitual y en el desarrollo de la noción escolar de crónica es intencional porque en la elaboración de una crónica, el cronista estudiante elige una parte de su realidad, la que él considera relevante y que ha sido construida con sentidos ajenos y propios; la pondera, la analiza y toma la decisión de escribir. A la hora en que estos sentidos se hacen letra, el sujeto los estructura dentro de un sentido original lo que le permitirá constituirse en su autor. Así lo atestiguan los episodios 59 de la clase 3 y episodio 44 de la (TER) de la profesora Elvira (0A) y los episodios 31 de la clase 1 y 65 de la clase 3 de la profesora Carolina (0B):

Episodio 59. Clase 3. 0A

P: Entonces por favor título en el cuaderno: aspectos para analizar una crónica de indias, van a trabajar de a tres y vamos a analizar estas crónicas que les voy a pasar, en grupos de a tres por favor. Aspectos para analizar una crónica de indias

Episodio 31. Clase 1. 0B

P: el cronista por un lado puede atestiguar, el cronista atestigua o investiga los hechos (registra en el tablero), que son o históricos o de actualidad. Sigamos (Continúa con la lectura);

Episodio 65. Clase 3. 0B

P: vamos a empezar copiando el cuadrado y voy pasando por cada grupo y les voy describiendo un poquito más, les voy explicando un poco más, pero vamos empezando con la copia del cuadrado para leer el texto propio y que los demás te digan la valoración y tú lo escribes en tu cuaderno

Episodio 44. TER. 0A

I2: Bueno, hay muchos apuntes, hay una gran toma de apuntes y hay una gran invitación a tomar apuntes, escríbalo, subráyelo bien bonito, coja el cuaderno así ¿Qué posibilita eso, en qué cree que le ayuda al estudiante?

P: (...) si hay tema, si se está desarrollando y que los mismos niños vean, y me encanta también; me estoy dando cuenta de que es una construcción de ellos y mía, por ejemplo: -chicos, aquí qué escribimos-entonces ellos van respondiendo, van contestando, entonces no es una construcción mía, de verdad que me siento emocionada porque veo que los estudiantes responden a la clase, porque hay como esa creencia de que el maestro está solo en la clase y no, sí está solo en la clase como adulto, como la persona que dirige, pero mire que uno hace esa clase, uno integra a sus estudiantes a la clase y no está solo.

Desde una doble perspectiva, el cuaderno se puede concebir como una construcción más que como un recurso o útil escolar. En primer lugar, se concibe como un constructo elaborado por el estudiante, quien como dueño realiza a su modo y obedeciendo a su propio ordenamiento subjetivo, apuntes, transcripciones, dibujos e investigaciones. Pero, a la vez, el cuaderno es el refugio de las elaboraciones epistemológicas a las que el maestro llega y que como conclusión comparte con sus estudiantes, y exige ser consignadas de manera fidedigna. A la par el sujeto-alumno es partícipe de dicha elaboración porque, soportado en la red de conceptos, abstracciones, ideas y opiniones que circulan en el aula y de su propia impronta intelectual, realiza y registra en su cuaderno sus propias construcciones epistémicas. De esta manera se visualiza en los episodios 19 de la clase 2 y 79 de la Técnica de estimulación del recuerdo de la profesora Carolina (0B) y el episodio 45 de la TER de la profesora Elvira (0A):

Episodio 19. Clase 2. 0B

P: No, todo es real. Bien, entonces vamos a sacar el cuaderno, fecha y vamos, antes de empezar a sintetizar acá, vamos a copiar este cuadrito en el cuaderno, que lo empecé y lo dejé ahí a medias en la clase pasada, para que viéramos solo unas características

E: Vamos a copiarlo en el cuaderno

P: Si, vamos a seguirlo haciendo, vamos a concretar eso, pero con la experiencia de la tarea, por eso era tan importante hacerla, antes de hacer esa síntesis.

Episodio79. TER. 0B

I1: Ese registro ¿es solamente un registro como tal o puede ir un poco más allá?, es decir, a través de ese registro yo puedo ir (usted ya lo dijo) puedo ir construyendo y puedo ir como elaborando el concepto, o en la hoja usted puede tener algo que usted dice: - no, aquí me faltó tal cosa-

P: Si, y yo lo voy realimentando, si, lo realimento y por eso la importancia de la guía, ósea en la guía vamos leyendo la información; yo ya tengo preparado mi diagrama y voy y vamos a veces, porque a veces uno lo estructura solo; en otros casos que es muy rico, se va leyendo y ellos aportan cosas que yo no he visto y entonces se nutre el diagrama que yo ya tenía previsto.

Episodio 45. TER. 0A

II: Con respecto al mismo desarrollo de la crónica la Profesora vio que ese registro, la tarea, el dibujo, la ilustración, el subrayar con azul, ¿seguramente sirvió para la construcción de esa noción de crónica que se estaba elaborando?

P: Yo creo que sí, y con el transcurso de las clases que vamos siguiendo se va a ir retomando, ellos vuelven a su cuaderno, miremos lo que escribimos, miremos lo que subrayamos, sí, entonces ellos van construyendo, van apropiándose, porque la idea es esa que se apropien del concepto de crónica y dejar de un lado la nota y miren que este curso sobre todo es un curso muy bueno y que ellos han ido aprendiendo eso, que lo importante es el conocimiento y que es a partir del orden, de la concentración, del silencio, del sentimiento, del querer, es que se llega realmente al conocimiento. Pues ahí vamos en la brega y no es fácil, pero se está tratando de apropiarse ese concepto de crónica en los chicos y es un trabajo de mucho tiempo porque la idea es que ellos lleguen a escribir sus crónicas.

De tal manera, que la toma de apuntes, o registro como lo hemos denominado, se moviliza en el discurso de las profesoras como una rutina recurrente que se ha naturalizado en muchos momentos de la clase y que en el caso particular de nuestra investigación, ellas ordenan bajo la figura de *la imagen del registro*, y cuyo valor supera la condición instrumental con la que tradicionalmente se le reconoce, para ubicarse en el sentido de recuperación de los constructos epistémicos que circulan en la escuela. Dicho sentido parcial se integrará al sentido general de la noción escolar de crónica.

5. Hacia la integración del conocimiento profesional específico del profesorado de Lengua Castellana asociado a la noción escolar de crónica

En el esfuerzo por comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que mantienen las profesoras de Lengua Castellana asociado a la noción escolar de crónica, emprendimos en primer lugar, un ejercicio interpretativo que nos permitió identificar y caracterizar los conocimientos académicos y prácticos, así como las teorías implícitas y los guiones y rutinas que mantienen las profesoras de Lengua Castellana sobre dicha noción.

Sin embargo, al conocimiento del profesor no se le puede reconocer fragmentado porque existen razones de carácter histórico e investigativo que impiden esta comprensión lo que nos conduce a considerar su naturaleza integrada. Entonces se impone la necesidad de concebir el conocimiento profesional de las docentes de Lengua Castellana que participaron en nuestra investigación como un sistema de saberes integrados en el proceso de construcción de la noción escolar de crónica, para dar cuenta de la caracterización e identificación de las diversas relaciones que se originan entre los saberes que lo componen y mostrar de esta forma su integración.

La investigación previa nos condujo a comprender la noción escolar de crónica como el resultado de un conjunto concomitante de sentidos, que las maestras disponen por medio de su actuar discursivo, con el fin de ser enseñados. Este discurso es el lugar de creación de las profesoras porque allí aparecen las figuras literarias tales como como la metáfora, la alegoría, el símil, la optación, el pleonismo, el símbolo, la sinestesia y la imagen a las cuales subyacen sendos sentidos que construyen la noción escolar de crónica.

A través del discurso de las maestras de lengua castellana que participaron en nuestra investigación, en el que pudimos identificar e la confluencia de diferentes saberes con sus respectivos estatutos epistemológicos y caracterizado desde la dicotomía que encierra lo explícito y lo tácito, hemos podido determinar la emergencia de la noción escolar de crónica en una perspectiva integradora, en la que podemos distinguir los siguientes elementos:

5.1 Integración primer nivel: saberes académicos asociados a la noción escolar de crónica

La noción escolar de crónica que se moviliza en el aula como una unidad epistemológica consciente, explícita y como producto del acto discursivo de las profesoras, posee su propio tiempo, pero ese tiempo es el tiempo de los sujetos, un tiempo que cada estudiante construye con las vivencias de su cotidianidad y con la legitimidad que le confiere la carga semántica que emana de su capacidad racional, del libre arbitrio y del sinnúmero de relaciones que se establecen consigo mismo, con los demás y con su entorno. Ese poder de construcción temporal está orientado a las acciones, es decir cada acción lleva la impronta de ese tiempo intencional a fin que el conjunto de acciones temporalizadas construye esa instancia a la que se ha denominado historia, pero que ahora en el aula es una “historia del sujeto estudiante” desde la cual logra contextualizar su existencia en la dinámica que conmuta el tiempo habitado y la acción temporalizada. Esta acción que construye el estudiante frente a la crónica escolar, además del tiempo y la historia, involucra aspectos de carácter emotivo que le permiten acercarse a los textos que llegan al aula desde la emoción y el sentimiento, porque para las maestras el acontecimiento de la literatura se nutre de la admiración, el deseo y la misma creación, como estandartes que orientan al sujeto en ese encuentro con las líneas que de manera recíproca le devuelven emoción, alegría, tristezas con la construcción de sentidos que imprime el acto lector. En este orden de ideas el sentido de la noción de crónica escolar construido desde los saberes académicos sería *el de la contextualización de la existencia y la oportunidad del sujeto de hallarse frente a la literatura desde la emoción y el sentimiento.*

5.2 Integración primer nivel: saberes basados en la experiencia asociados a la noción escolar de crónica

La práctica profesional de las maestras de lengua castellana, constituida por un quehacer que se piensa y se reflexiona, devela que para ellas educar es un proceso escolar de *constitución*, es decir, que la intencionalidad de la enseñanza promueve a la existencia de sujetos, y que dentro del aula de clase el estudiante que se constituye es un sujeto de conocimiento, porque el ámbito axiológico que supone la educación en la escuela, implica también que la enseñanza se halla en la dimensión de la construcción de sujetos epistémicos. El acto discursivo que las maestras movilizan está encaminado a aportar elementos para que los sujetos elaboren relaciones, infieran

ideas, desarrollen la capacidad de deducir e inducir, y así emerjan en ellos saberes, de los cuales ellos son responsables, dándose así una doble constitución, se constituye al sujeto, pero éste a la par constituye su saber, que en nuestro caso particular es el saber escolar de la crónica. De esta manera, la experiencia de las maestras y la reflexión que a diario, y de manera constante y consciente, hacen de su acervo experiencial, las ha llevado a suscitar estructuras portadoras de sentido desde las cuales los sujetos estudiantes constituyen conocimiento y se constituyen como sujetos de conocimiento. Estas estructuras son: la interrogación, la voluntad y el sentimiento. Las maestras que participaron de nuestra investigación, las conciben como dispositivos culturales que se activan en el aula como parte de la racionalidad práctica que emerge cuando enseñan la noción de crónica. El símil de la interrogación, transita por el salón de clase en una doble dinámica, legitima el discurso del otro, porque visibiliza su pensamiento, colocándolo a disposición de los alter-ego que co-habitan en él, y además, genera “saber”; conocimientos acerca de la ubicación en el tiempo, de la construcción histórica desde la vivencia de cada sujeto a fin de hallarse en una tercera constitución, la constitución como cronista. Pero la figura a la que estamos aludiendo no agota esta pretensión constitutiva de los sujetos, las maestras realizan un llamado vehemente a búsquedas internas como posibilitadoras de conexión con el sentimiento y la fuerza volitiva de cada estudiante, porque para ellas las crónicas que llegan al aula se originan en el seno de la sensibilidad del escritor foráneo, hecho que se convierte en una vía para que el estudiante allane su interior, y encuentre en él, el interés, la fuerza interna y la motivación y los transforme en el motor garante de su constitución como cronista. De esta manera, el sentido emergente de los saberes basados en la experiencia, se enmarca en *la construcción del sujeto epistémico desde la reflexión, la voluntad y el sentimiento*.

5.3 Integración segundo nivel: saberes académicos y saberes basados en la experiencia, asociados a la noción escolar de crónica. Dimensión explícita.

Luego de haber realizado, de manera diferenciada, la anterior aproximación integradora entre los sentidos procedentes de los saberes académicos y los saberes basados en la experiencia, nos acercaremos a la integración de estos dos ámbitos del conocimiento de las profesoras de lengua castellana para mostrar la integración que en su orden discursivo aparece como un nuevo sentido parcial explícito que a su vez aporta al sentido general de la noción escolar de crónica.

En la noción escolar de crónica vive un sujeto particular que se *constituye* desde un tiempo construido por sus vivencias, sus acciones y decisiones, es decir desde un tiempo intencional, que además edifica con el conjunto de relaciones que se origina con los otros, con “lo otro” y consigo mismo. Pero la contextualización de la existencia no se agota allí, el trabajo con la noción escolar de crónica comporta otros elementos desde los cuales los sujetos estudiantes se sitúan; factores que se anclan en la emoción, en esas fuerzas internas invisibles, capaces de desencadenar manifestaciones externas visibles, porque para las maestras la voluntad y el sentimiento circulan en aula en forma de empatía, de capacidad de asombro y de creación para constituir un andamiaje epistemológico que puede ser más poderoso que la misma racionalidad modernista imperante, en la medida que posibilita la emergencia de la literatura escolar en donde los estudiantes se encuentran como espectadores pero también como protagonistas-hacedores. La categoría de protagonistas- hacedores empuja a estos sujetos a realizar búsquedas internas, a indagar, a dejarse permear por el sentido que subyace al símil de la interrogación que transita en el salón de clase en una doble dirección, como la oportunidad para observar, conocer y constatar los conocimientos construidos y como un dispositivo incluyente y generador de saber, pero no es cualquier saber, son los conocimientos acerca de él, de su vida, de su historia, de su permanencia y paso por el acontecer de la existencia. Es así, como este bastidor de ideas, de pensamientos y de construcciones epistémicas ayuda a los participantes a ubicarse en el tiempo y a realizar su propia construcción histórica. *La construcción del sujeto desde la contextualización de la existencia, es decir desde la reflexión, la voluntad y el sentimiento para hallarse frente a la literatura como un sujeto epistémico e histórico*, es el sentido que deriva de la dimensión explícita.

5.4 Integración primer nivel: teorías implícitas, asociados a la noción escolar de crónica

En el discurso de las maestras de lengua castellana descubrimos la emergencia de principios de carácter institucional que hacen parte de la red de sentidos que subyacen en los postulados, fines, objetivos, contenidos curriculares o ejes temáticos contemplados en los documentos oficiales del Colegio Kennedy; no obstante, dichos sentidos circulan, privilegiadamente, de forma implícita en la conciencia del profesorado, tal es el caso en el desarrollo de la noción de crónica desde el pleonismo del ejercicio de la lectura y el símbolo del proceso de la escritura, dos figuras discursivas que en tanto dispositivos escolares viabilizan encuentros y epifanías. La

lectura de las crónicas que llegan al aula sugieren al estudiante un viaje de construcción, pues transitar por las líneas escritas le permite escudriñar y construir sentidos que se desentrañan del tejido de acciones, personajes, anécdotas, relatos que se hallan dentro de ellas. Sin embargo este proceso de construcción va acompañado de otro, que conlleva caminos de re-significación personal. El sujeto lector también se construye al conjugar los sentidos que ha construido, con aquellos que emergen como resultado de lo que los primeros han suscitado para su existencia. Este encuentro y recuperación de sentidos, tiene su culmen en el sentido subyacente al símbolo de la escritura. Para las maestras escribir se convierte en otro encuentro al que el estudiante acude “despojando”. Es solo él, el papel y su bolígrafo quienes se aprestan a ser testigos y cómplices de una narración donde se vierte parte de la existencia de un sujeto que se hace crónica en la acción misma de ser cronista. Pero no cualquier parte de su vida trasciende en la narración, es importante que las letras estén cargadas de “nudos” de aquello conflictivo que encierra la posibilidad de ser un sujeto que alterna consigo mismo y con el mundo de los otros. Así, el papel se hace partícipe de un primer momento de esa presentación que hallará su máximo cénit cuando sea leída por los otros, sus compañeros, en un momento epifánico en el que será-para-los-otros-y-con-los-otros en la escritura. El devenir estudiante cronista es un acontecimiento que sobreviene con *la interiorización y exteriorización de la subjetividad y la recuperación del sentido de los otros y del sujeto mismo*, convirtiéndose éste en el sentido que procede de las teorías implícitas.

5.5 Integración primer nivel: guiones y rutinas, asociados a la noción escolar de crónica

Nuestro ejercicio interpretativo nos permitió reconocer en el discurso de las maestras de nuestra investigación, un conjunto de principios que ellas han construido producto de su labor experiencial y que de manera inconsciente utilizan para resolver dificultades que se dan en la cotidianidad del aula. Estos principios develan sentidos de los cuales las maestras se valen para construir la noción escolar de crónica. Es de esta forma como la sugerencia e insistencia que las maestras realizan con respecto a la sinestesia del orden y a la imagen del registro activa en los sujetos formas temporo-espaciales encausadas a la construcción de sus mundos en relación a estar consigo mismo, estar con los demás, estar con “lo otro” y a la organización de la sucesión de eventos que labran sus existencias (conciencia cronológica subjetiva e intersubjetiva), y de la misma manera, a la posibilidad de elaborar una memoria escrita que dé cuenta de los sentidos

que asisten el acontecer en el aula (elaborar la memoria escrita de construcciones epistémicas en el acontecimiento de la enseñanza). Es así como en el discurso de las maestras de lengua castellana alrededor de la noción escolar de crónica, orden y registro se compaginan cuando el estudiante concienza la realidad como un haz informe de acontecimientos que él ordena y construye con la concatenación e ilación que realiza de los sentidos que le otorga su subjetividad y los sentidos que le provee la reciprocidad con el mundo que lo circunda. No obstante, las maestras comprenden que el nivel oral de su discurso y las construcciones hechas por el estudiante en su estar-siendo-cronista, pueden ser presas del olvido y de la misma indiferencia, por ello conciben que pueden encontrar complementariedad en formas escritas capaces de atrapar los sentidos verbalizados y singularizarse en el cuaderno del estudiante. Pero a su vez, el mismo registro encierra sus propios sentidos porque la “toma de apuntes” es un acto epistémico que dota de racionalidad a la grafía y le brinda inteligibilidad para el sujeto que registra y para otros que eventualmente, revisen estos textos. En este orden de ideas nos hallamos frente al sentido que procede de los guiones y rutinas de nuestra investigación, el cual puede expresarse como *la posibilidad de la conciencia cronológica subjetiva e intersubjetiva y el motivo para elaborar la memoria escrita de construcciones epistémicas en el acontecimiento de la enseñanza.*

5.6 Integración segundo nivel: teorías implícitas y guiones y rutinas, asociados a la noción escolar de crónica. Dimensión implícita.

Luego de haber realizado de manera diferenciada, la anterior aproximación integradora entre los sentidos procedentes de las teorías implícitas y los guiones y rutinas, nos acercaremos a la integración de este ámbito implícito del conocimiento de las profesoras de lengua castellana de nuestra investigación.

La noción escolar de crónica supone la emergencia de la amalgama entre un sujeto lector (interiorización de la subjetividad) y un sujeto escritor (exteriorización de la subjetividad), que originará un nuevo sujeto, el sujeto cronista, que despliega su capacidad narrativa desde la posibilidad de la conciencia cronológica que deviene de su ser-consigo mismo y de su ser-con los demás. El pleonasma del ejercicio de la lectura, con la producción de sentidos que subyace a su dinámica, connota procesos de interiorización desde los cuales el sujeto construye los sentidos con los cuales se acerca al texto, pero además, este mismo proceso le confiere la posibilidad de

construir sentidos para co-habitar con su entorno. La figura discursiva a la que estamos aludiendo, asociada a la noción escolar de crónica, es un acto “para sí”; el sujeto ausculta el texto con fonendoscopio, lo escucha, participa de él; con el martillo de reflejos lo golpea y obtiene los sentidos que su escucha y su interpretación le ofrecen para construir los mundos posibles e imposibles que emergen desde su interior, y entonces, constituirse en un sujeto de lectura. A este proceso de interiorización le corresponde un proceso de exteriorización cuyo componente principal es la escritura. Desde esta perspectiva, la noción escolar de crónica, le sugiere al sujeto estudiante expresarse, ponerse de manifiesto, sacar a flote lo que se halla dentro, como si estuviera desarremangando su interior para encontrarse frente y con los otros, pero de una forma diferente. La manifestación ante sus compañeros la hace desde la escritura, con las grafías que dan cuenta de ese fluir, conflictivo, anudado y colmado de sentidos, que ahora es letra viva para los otros. Este surgimiento de la crónica escolar, enarbola al estudiante como sujeto cronista, quien como veedor de su vida la cuenta y la participa a quienes, en un acontecimiento análogo, harán lo mismo. Ahora, la escritura escolar, y más específicamente la crónica escolar que circula en el aula, es portadora de un modo de conciencia particular que vincula al orden como una instancia que organiza, en una sucesión de sentido, los sentidos singulares que componen la subjetividad y aquellos que se derivan de las relaciones que el sujeto ha entretejido con quienes comparte su existir. El carácter implícito de la noción escolar de crónica queda inscrito en la afirmación: *La interiorización y exteriorización de la subjetividad desde la posibilidad de la conciencia cronológica.*

5.7 Integración tercer nivel: Dimensiones explícita e implícita, asociadas a la noción escolar de crónica.

La noción escolar de crónica que emerge de nuestra investigación, resulta ser una noción compleja, en la medida que la componen elementos diversos que se enriquecen entre sí con los múltiples sentidos que se desprenden de sus dinámicas. De igual manera, estos sentidos que componen la noción escolar de crónica se dilucidan en el orden discursivo de las maestras quienes lo construyen a partir de figuras como el símil, la metáfora, la sinestesia, la optación, la alegoría, pleonismo, símbolo y la imagen. Es así como el trabajo interpretativo de este discurso que se produjo en el aula y cuya intención se centró en la enseñanza, nos condujo al encuentro de una noción singular y compleja.

La noción escolar de crónica como sistema de saberes integrados hace referencia a una episteme particular que moviliza, en el acto discursivo de las maestras que participaron en nuestra investigación, un conjunto de sentidos que se orientan a la *constitución de un sujeto* que desde su capacidad racional y desde su configuración emocional se construye en ser histórico con las acciones temporalizadas, consecuencia de su decisonalidad y libre albedrío. Este proceso de constitución va acompañado de una doble acción en gerundio y de forma auto-reflexiva: siendo-lector y siendo-escriptor “de sí”. Para el orden discursivo de las maestras, el estudiante es un sujeto de lectura que nunca se termina de leer, y a su vez, escribe su vida, la que conciencia y construye como una sucesión concatenada de eventos con sentidos para compartirla con sus compañeros en un acto que conjuga presencia y manifestación. En otras palabras, la noción escolar de crónica de nuestra investigación la podemos sintetizar como un dispositivo escolar, cuyo sentido general es: *La construcción, desde la emoción, de un sujeto epistémico e histórico, que dentro de una conciencia cronológica, se lee y se escribe a sí mismo para acudir a un acto epifánico con los otros.*

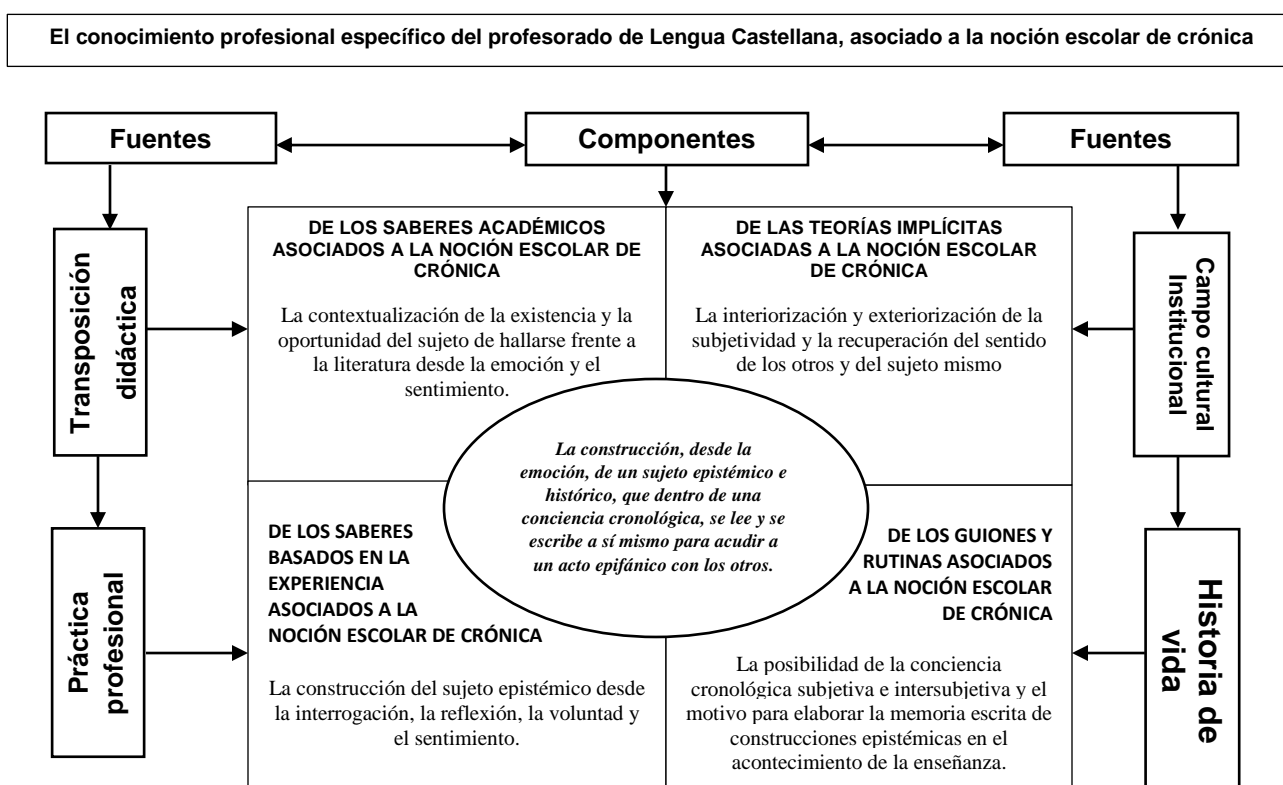


Figura 3. Conocimiento profesional docente asociado a la noción escolar de crónica

6. CONCLUSIONES

Nuestra investigación parte de la pregunta ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesorado de Lengua Castellana del grado octavo asociado a la noción escolar de crónica? A partir de la cual, pudimos identificar y caracterizar los sentidos que las maestras que participaron en nuestra investigación han construido alrededor de la noción de crónica; tarea que se llevó a cabo a través de la elaboración de un trabajo teórico y metodológico que abrió las puertas a un proceso exhaustivo de análisis e interpretación.

Los saberes académicos son constructos de carácter epistemológico que los maestros han elaborado de manera auténtica en el transcurso de la historia. Proviene de la transposición didáctica entendida como el ámbito antropológico dentro del cual el conocimiento se concibe como un fenómeno histórico que surge en la escuela bajo la intencionalidad histórica de enseñar. Su constitución como conocimiento puntual y consciente lo realiza el profesorado en el aula, en atención al conjunto de sentidos que se entrelazan cuando éstos enseñan una determinada noción.

Los saberes basados en la experiencia son el resultado de procesos de reflexión a través de los cuales el maestro recapitula y examina sus palabras y acciones. El discurso de los docentes y su actuar está mediado por un constante juicio desde el cual predice y prevé situaciones que puede sortear gracias al conjunto de saberes, resultado de su experticia. Estos saberes tienen su fundamento en la práctica profesional, es decir el día a día colmado de vivencias y de construcciones de diversa índole. Este carácter reflexivo de su acción le ha permitido a los docentes construir un conjunto de principios de actuación que se enmarcan dentro de un saber práctico desde el cual estructuran y ordenan las nociones que enseñan.

Las teorías implícitas que se originan en el campo cultural institucional, hacen referencia a aquellas teorías que, aunque no se manifiestan, y mantienen un carácter tácito, permanecen subyacentes al discurso explícito que realiza el profesor, en otras palabras, es un discurso oculto que el profesorado no verbaliza pero que orienta el orden especulativo de su actuar.

Los guiones y rutinas que se fundan en la historia de vida de los maestros, son el conjunto de esquemas tácitos que predicen la marcha de los acontecimientos en el aula, configurando una categoría de sentidos que viabilizan la solución de situaciones de la cotidianidad, pero en especial, de aquellas que suelen surgir con carácter reiterativo.

Se impone la necesidad de concebir el conocimiento profesional de las docentes de Lengua Castellana que participaron en nuestra investigación como un sistema de saberes integrados en el proceso de construcción de la noción escolar de crónica, lo que dio cuenta de la caracterización e identificación de las diversas relaciones que se originan entre los saberes que lo componen y reconocer, entonces, su integración.

La investigación nos condujo a comprender la noción escolar de crónica como el resultado de un conjunto concomitante de sentidos, que las maestras disponen por medio de su actuar discursivo, con el fin de ser enseñados. Este discurso es el lugar de creación de las profesoras porque allí aparecen las figuras literarias tales como como la metáfora, la alegoría, el símil, la optación, el pleonasma, el símbolo, la sinestesia y la imagen, en las que subyacen los sentidos que construyen la noción escolar de crónica.

En los saberes académicos asociados a la noción escolar de crónica el tiempo escolar se concibe como aquella instancia que los sujetos construyen desde sus vivencias y desde su libertad, pero especialmente desde ese ámbito triádico que las maestras enmarcan como emoción-sentimiento-corazón, con el cual desean que los estudiantes miren la historia, la retroalimenten y se constituyan en sus protagonistas.

En los saberes basados en la experiencia asociados a la noción escolar de crónica la pregunta es una vía directa en la construcción de la noción porque interpela y constituye a cada participante como arquitecto de su conocimiento dentro de las coordenadas del tiempo histórico escolar y de la relación que se mantiene entre maestra-pregunta-estudiante. De la misma forma, las maestras son conscientes que hacer un llamado vehemente a los estudiantes a su mundo interior es la base para que emerja de ellos la necesidad de descubrir nuevos sentidos de su vida, así como del entorno del que hacen parte.

En la dimensión explícita que reconocemos, la noción escolar de crónica emerge como la construcción del sujeto desde la contextualización de la existencia, es decir desde la interrogación, la voluntad y el sentimiento para hallarse frente a la literatura como un sujeto epistémico e histórico.

En las teorías implícitas asociadas a la noción escolar de crónica aparece la invitación de las maestras a acercarse a la lectura, como producto de esa red inconsciente de múltiples sentidos que se despliega en la institución educativa; además de sugerir el desentrañamiento de los sentidos que supone esta acción y permitir su construcción, sugiere la posibilidad de que el estudiante emprenda un viaje dentro de sí para que descubra las razones que componen su vida y pueda construir otras que hablen de sus sueños y esperanzas. Y la promoción de la escritura dentro del aula se constituye en la promoción del sujeto para sí y para los otros. Ese universo de sentido escrito, halla su mayor campo de significación cuando permea los oídos de los otros; cuando la voz del otro se escucha desde un relato complejo y asistido de sentidos; cuando el sujeto deja de ser para sí y se convierte en un sujeto para otros.

En los guiones y rutinas asociados a la noción escolar de crónica aparece la sujeción a la conciencia como un sentido que imprime un acento cronológico a los eventos que suceden; conduce al estudiante a encontrar en ese ámbito, un orden al interior de sus acciones y de las mismas acciones que le rodean. Así mismo, la toma de apuntes, o registro como lo hemos denominado, se moviliza en el discurso de las profesoras como una rutina recurrente que se ha naturalizado en muchos momentos de la clase y que, en el caso particular de nuestra investigación, ellas ordenan bajo la figura de *la imagen del registro*, y cuyo valor supera la condición instrumental con la que tradicionalmente se le reconoce, para ubicarse en el sentido de recuperación de los constructos epistémicos que circulan en la escuela.

En la dimensión implícita que reconocemos, la noción escolar de crónica se inscribe en la interiorización y exteriorización de la subjetividad desde la posibilidad de la conciencia cronológica.

Finalmente, la noción escolar de crónica de nuestra investigación la sintetizamos así: construcción, desde la emoción, de un sujeto epistémico e histórico, que dentro de una conciencia cronológica, se lee y se escribe a sí mismo para acudir a un acto epifánico con los otros.

Nuestra investigación contó con una metodología de enfoque cualitativo-interpretativo con estudio de caso múltiple, para lo cual fue preciso realizar una revisión de cómo históricamente comprendemos el sujeto, el objeto, la realidad y el conocimiento. Categorías que han sido abordadas desde una posición acorde a cómo hemos concebido el conocimiento del profesor, a saber: “la noción de objeto”, “la noción de construcción de la realidad”, “la noción de sujeto intencional” y “la noción de conocimiento”.

La Técnica de Estimulación de Recuerdo (TER) se constituyó en un instrumento de recuperación de sentidos. Aunque el discurso *in situ* nos permitió la oportunidad de encontrar sentidos emergentes que nos ayudaron a construir las figuras discursivas con las que emprendimos nuestro proceso investigativo, el hecho de presentar apartes de cada sesión a las maestras con preguntas acerca del desarrollo de la noción escolar de crónica, bajo otras circunstancias temporo-espaciales, nos permitió descubrir otro discurso, igual de enriquecedor y colmado de nuevas connotaciones alrededor de los actos del habla y de la disposición corporal y gestual que ellas disponen para enseñar

El Analytical Scheme como constructo conceptual es, al igual que la TER, un instrumento de recuperación de sentidos, pero además posee un factor de convergencia que ordenó y estructuró el discurso de las maestras. Ante el hecho que puede significar la dispersión que denota el verter el discurso en una primera instancia en su estructura, dicha dispersión va desapareciendo en la medida que el ojo del observador lo confluye en los 17 argumentos y logra establecer la unidad que reconoció los sentidos que posteriormente dieron origen a las figuras discursivas, fuente inagotable del trabajo interpretativo.

7. RECOMENDACIONES

En el orden teórico, es importante recordar a todo aquel que quiere realizar una inmersión en esta línea o programa de investigación, la urgencia de acercarse a los autores estudiados con el fin de encontrar razones para comprender el significado que tiene el profesorado en nuestra sociedad y hablar de este gremio desde la reivindicación, pero no sólo en términos sindicales y salariales, sino en toda la dimensión histórica, social y política que implica la palabra. Las diferentes teorizaciones que han surgido alrededor del pensamiento y conocimiento de los profesores son el resultado del trabajo serio con maestros en el aula, que muestran todas las posibilidades como constructores de conocimiento e intelectuales de la cultura, lo que supone investigaciones desde la realidad, alejadas de imaginarios que empobrecen una entidad magisterial que moviliza sentidos para el devenir de sujetos. Cada investigación o estudio sobre el conocimiento del profesor es un “puñado de razones” para reconocer en el maestro un profesional que construye la disciplina escolar.

En el orden metodológico se hace necesario insistir, desde el primer momento en que se emprende este largo proceso investigativo, en la consecución de los materiales técnicos (grabadora, videgrabadora, micrófono), pues en nuestro caso, constituyó una dificultad, que aunque se solventó en la marcha, podría desviar la atención de lo verdaderamente significativo.

En el orden teórico y metodológico, la comprensión del paradigma en el que se ubica la investigación se convierte en una pieza clave a la hora de interpretar y encontrar los sentidos subyacentes a ese evento polifónico.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 10(2), 1-34.
- Berger, & Luckmann. (1993). *La construcción social de la realidad* (11 ed.). Argentina: Amorrortu Editores.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Clark, & Peterson. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes . En Wittrock, *La investigación de la enseñanza* (Vol. III, págs. 442-539). Barcelona: Paidós.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1988). *Teacher as curriculum planners. Narratives of experience*. Toronto teacher college: Columbia University.
- Davidoff, L. (1989). *Introducción a la Psicología*. México: McGRAW-HILL.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). Manual de Investigación Cualitativa 1. Ingresando al campo de la investigación cualitativa. En Denzin, & Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (págs. 1-29). California : Sage Publications.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de educación*, 29-42.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Erickson. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. (págs. 203-247). Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, E. (1994). El conocimiento escolar como proceso evolutivo: aplicación al conocimiento de nociones ecológicas. *Investigación en la escuela*, 23, 65-76.
- Gimeno, J., & Perez, A. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Revista de Educació*n, 37-63.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competencia de paradigmas en la investigación cualitativa. En Denzin, & Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (págs. 1-21). California: Sage Publications.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Lobo, N., & Santos, C. (1990). *Psicología del aprendizaje: Teorías, problemas y orientaciones educativas*. Bogotá D.C: Ediciones USTA.
- López, A. (1996). *Cómo lograr una formación integral. El modo óptimo de realizar la función tutorial*. España: San Pablo.
- Lyotard, J. (1991). *La condición postmoderna*. Buenos Aires: R.E.I Argentina S.A.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En A. Parafán, & A. Aduríz, *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debates y Perspectivas internacionales* (págs. 47-61). Bogotá: Nomos.
- Martínez, V., & Pérez, O. (2007). Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. *Revista Iberoamericana de Educación* , 2-10.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Desing An Interactive Approach*. California: Sage Publications.
- Morin, E. (1992). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona - España: Gedisa.
- Parafán, A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: UPN.
- Parafán, A. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*(37), 83-93.
- Parafán, A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*. Bogotá: Aula de humanidades.
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A., & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento Profesional y Epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e instrumentos. *Investigación Didáctica*, 155-171.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. España: Díada Aditora.
- Porlán, R., Rivero, A., & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento Profesional y Epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e instrumentos. *Investigación Didáctica*, 155-171.
- Pozo, J. (1989). *Teorías Cognitivas del aprendizaje* . España: Ediciones Morata.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *FQS Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 1-25.

Anexo 1. Formato protocolo de observación de clase

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL Proyecto de
 Investigación
 Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas.
 Instrumentos de investigación
 Protocolo de Observación¹
 Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri.²

9.1 Presentación y descripción de protocolo de observación

Investigador	Institución Educativa	Fecha:	Hora de inicio: Hora final:	Carácter Informativo Registro de episodios que son una primera aproximación a las evidencias que corresponden a los saberes asociados a la noción
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		
$\Theta_n = \text{Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción (n)}$				
Registro de episodios (Ep_1, Ep_2, \dots, Ep_n) de clase asociados a Θ_A		Identificación de episodios asociados a $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$	Descripción Tipo: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ $Y_n \in \Theta_A$ ¿Por qué $Ep_n \in \theta_n$?	
1				

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

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

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

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

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

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

9.1.1 Descripción del protocolo de observación

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

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

Ahora bien, dado que, por principio, el conocimiento profesional docente específico ha sido definido como un sistema de ideas integradas, es necesario identificar unos temas o problemas específicos (condición de un caso bien planteado según Stake) relacionados con esos cuatro tipos de saber, los cuales, a su vez, al ser caracterizados comprendidos e interpretados (tanto de

manera individual como en las relaciones de conjunto) aportan en el proceso de observación, necesariamente, a la comprensión del caso.

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

- Los saberes académicos construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_1).
- Los saberes basados en la experiencia construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_2).
- Las teorías implícitas construidas por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_3).
- Los guiones y rutinas construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_4).

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

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

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

ARG1: $E_p \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ 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:

Caso Θ_A :

ARG1.1: $E_p \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta_A$

ARG1.2: $E_p \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \Theta_A$

ARG1.3: $E_p \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \Theta_A$ 136

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

Caso Θ_B :

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

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

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

ARG1.4: $E_p \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ 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.

9.1.2 Descripción y presentación del formato asociado al protocolo de observación.

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

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

En el espacio Identificación de episodios asociados a θ_1 , θ_2 , θ_3 , θ_4 se debe asociar los episodios registrados previamente, a los problemas específicos que ayudan a esclarecer el caso. Así, la identificación de un episodio en el proceso de observación presupone intuir o suponer una relación de éste con por lo menos uno de los temas específicos señalados en la investigación como esclarecedores del caso Θ .

Anexo 2. Ejemplo de una clase vertida en el Protocolo de observación. (Sin edición)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL–
Proyecto de Investigación
El conocimiento Profesional Docente Específico de los Profesores de Lengua Castellana,
asociado a la noción escolar de crónica.

Instrumentos de investigación
Formato Protocolo de Observación

Investigadores Juan Carlos Avendaño S. Johanna Molina Poveda	Institución Educativa Colegio Kenedy IED	Fecha: 4/4/2017	Hora de inicio: 6:30 am Hora final: 8:20 am
Profesor(a): Elvira Avendaño	Edad Entre 20 y 30 ___ Entre 31 y 40 ___ Más de 41 <input checked="" type="checkbox"/>	Curso: 8 Grado: 801 Ciclo: 4	Intensidad horaria 2 bloques a la semana de 120 minutos
Experiencia del profesor(a): Entre 5 y 10 años ___ Entre 10 y 15 años ___ Más de 15 años <input checked="" type="checkbox"/>	No. de alumnos: 37 estudiantes	Asignatura: Lengua Castellana	
ΘA = Conocimiento Profesional Docente Específico de la profesora ELVIRA asociado a la noción escolar de crónica.			
Registro de episodios (Ep_1, Ep_2, \dots, Ep_n) de clase asociados a ΘA		Identificación de episodios asociados a: $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$	Descripción Tipo: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ARG1.1: $EP_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta A$ ARG1.2: $EP_n \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \Theta A$ ARG1.3: $EP_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \Theta A$ ARG1.4: $EP_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in \Theta A$ ¿Por qué $Ep_n \in \theta_n$?
1	Episodio 1 Buenos días. Por favor, la agenda está (Señala el tv) (Esta en la diapositiva la agenda)	θ_4	Rutina de clase (Estudiantes copian la agenda)
2	Episodio 2 Voy dictando 1. Normalización, 2. Frases para reflexionar. 3. Revisión de compromiso. 4. La crónica: concepto...	$\theta_2 \theta_4$	Secuenciación Orden Rutina
3	Episodio 3 Llamado a lista (Los estudiantes están organizados en los puestos por orden de lista)	$\theta_2 \theta_4$	Secuenciación Orden
4	Episodio 4 Vamos hacer los ejercicios de respiración. Los tres pasos.	θ_4	Rutina Personal (Vida)
5	Episodio 5 Relación de frases. Esta habla de la lectura y esta? ¿Cuánto?	$\theta_1 \theta_2$	Relación de lectura con el cuantificador Pregunta en clase
6	Episodio 6		

	¿A qué se está refiriendo? E: Al tiempo P: Al tiempo... Muy bien	θ_2	Tiempo
7	Episodio 7 ¿Qué nos propone la lectura para no morir eternamente?	$\theta_2 \theta_3 \theta_4$	Importancia de la lectura
8	Episodio 8 ¿Cómo a través del tiempo se escribe? (Mueve las manos)	$\theta_2 \theta_3$	Relación del tiempo y la escritura.
9	Episodio 9 ¿Qué se necesita para no morir, para permanecer siempre? E: Recordar	$\theta_2 \theta_4$	Importancia de recordar para renacer (Vida)
10	Episodio 10 La escritura nos ayuda a recordar lo que paso hace mucho tiempo.	$\theta_2 - \theta_3$	Escritura - construcción - Tiempo
11	Episodio 11 Mi abuelito cuando se fue volviendo mas viejito, fue anotando...	θ_4	Historia de vida
12	Episodio 12 Cuando uno lee lo que alguien escribió, vuelve a vivir	$\theta_3 \theta_4$	Sentimiento de la lectura y la construcción personal.
13	Episodio 13 ... miren que tiene relación con la primera clase ¡Quién no conoce la historia esta condenado a repetirla!	$\theta_1 \theta_2$	Uso de frases de autores
14	Episodio 14 (Señala a un estudiante) Cuéntanos tu de las crónicas de indios.	θ_1	Construcción personal de lo trabajado.
15	Episodio 15 ¿Qué clase de literatura se dio en la conquista?	$\theta_1 \theta_2$	Tipología textual
16	Episodio 16 Ese asombro lo que dio, fue una literatura fantástica, de ficción.	$\theta_2 \theta_3$	Literatura - ficción Literatura en la conquista.
17	Episodio 17 ¿Por qué son un texto histórico? E: ¡Porque narra hechos históricos!	$\theta_1 \theta_2$	Interpelación en la construcción de la noción.

Anexo 3. Formato de Analytical Scheme

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
GRUPO INVAUCOL

CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE: NUEVAS PERSPECTIVAS
EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN *ANALYTICAL SCHEME*

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

Presentación del *analytical Scheme*

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

Por su parte, Russell (1976), en su tesis de doctorado “On the Provision Made for Development of Views of Science and Teaching in Science Teacher Education” (Sobre la planeación para el desarrollo de puntos de vista sobre la ciencia y la enseñanza en la formación del profesorado de ciencias), desarrolla un *analytical scheme* que permite identificar, organizar, seleccionar y, en últimas, analizar diferentes perspectivas sobre la naturaleza de la ciencia y sobre la enseñanza de las ciencias. Al contrario de Mumby, Russell mantiene un método más circunscrito a los trabajos previos que han hecho uso de esta técnica de investigación en la enseñanza, aunque propone seguir lo que Toulmin denominó “esquema para analizar argumentos” (Toulmin, 2007, p. 135) como complemento al método tradicional. En efecto, el modelo presentado por Russell mantiene el esquema tradicional de registro y organización de los datos por episodios por un lado, y de identificación y análisis de los datos sobre la base de conceptualizaciones previamente determinadas, por otro. No obstante, su aporte, a nuestro juicio, consiste en haber hecho uso de la forma de los argumentos ilustrada por Toulmin para analizar situaciones concretas del aula.

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

Caracterización del *analytical scheme*

En el espacio de análisis e interpretación de los episodios, las formas de los argumentos así establecidas obedece, entonces, en primera instancia, a la determinación de la categoría conocimiento profesional docente específico, como un

¹⁷ Tomado de Perafán, G. A. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Bogotá: UPN. Material de trabajo. Seminario Doctoral DIE. Manuscrito en prensa.

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

Así, el primer aspecto a identificar y caracterizar, en el proceso de análisis de la información, es la intencionalidad de la enseñanza (IE) como dispositivo estructurante y distintivo de cada uno de los saberes que se integran a la categoría en su proceso de construcción. Dicha intencionalidad se mide por la direccionalidad en la que ocurre el “discurso” del maestro. Discursividad que sale al encuentro del sujeto o de la “cosa”. Es decir, 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 (Ep_n) está incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (\mathcal{G}_n) si y solo si (\leftrightarrow) el saber Y_n (que pertenece a ese tema particular, \mathcal{G}_n) aparece estructurado (pertenece, esta contenido) en una acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos (AIDM→S). De donde podemos obtener la siguiente formulación general:

ARG2: $Ep_n \subset \mathcal{G}_n \leftrightarrow Y_n \in \mathcal{G}_n$ y $Y_n \in \text{AIDM} \rightarrow S$

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: $Ep_n \subset \mathcal{G}_1 \leftrightarrow Y_1 \in \mathcal{G}_1$ y $Y_1 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

ARG2.2: $Ep_n \subset \mathcal{G}_2 \leftrightarrow Y_2 \in \mathcal{G}_2$ y $Y_2 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

ARG2.3: $Ep_n \subset \mathcal{G}_3 \leftrightarrow Y_3 \in \mathcal{G}_3$ y $Y_3 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

ARG2.4: $Ep_n \subset \mathcal{G}_4 \leftrightarrow Y_4 \in \mathcal{G}_4$ y $Y_4 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

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

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

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

Obtendremos de esta manera la siguiente formulación del argumento:

ARG3: $Ep_n \subset \mathcal{G}_n \leftrightarrow \mathcal{G}_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) Eef_n (Td; Pp; Cci; Hv)

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

ARG3.1: $Ep_n \subset \mathcal{G}_1 \leftrightarrow \mathcal{G}_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) Td

ARG3.2: $Ep_n \subset \mathcal{G}_2 \leftrightarrow \mathcal{G}_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) Pp

ARG3.3: $Ep_n \subset \mathcal{G}_3 \leftrightarrow \mathcal{G}_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) Cci

ARG3.4: $Ep_n \subset \mathcal{G}_4 \leftrightarrow \mathcal{G}_4 \in Y_4$ y Y_4 (es causado por) Hv

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

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

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

En este caso: la acción de enseñanza de una categoría o conocimiento profesional docente específico.

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 (Ep_n) está incluido (\subset) a un tema cualquiera (\mathcal{G}_n) de los cuatro que han sido definidos como esclarecedores del caso (Θ), si y solo si (\leftrightarrow) dicho tema (\mathcal{G}_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_n s). 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: $E_{p_n} \subset \mathcal{G}_n \leftrightarrow \mathcal{G}_n \in Y_n$ y $Y_n \subset C_n$ s

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: $E_{p_n} \subset \mathcal{G}_1 \leftrightarrow \mathcal{G}_1 \in Y_1$ y $Y_1 \subset S_{ext}$

ARG4.2: $E_{p_n} \subset \mathcal{G}_2 \leftrightarrow \mathcal{G}_2 \in Y_2$ y $Y_2 \subset S_{exp}$

ARG4.3: $E_{p_n} \subset \mathcal{G}_3 \leftrightarrow \mathcal{G}_3 \in Y_3$ y $Y_3 \subset S_{inet}$

ARG4.4: $E_{p_n} \subset \mathcal{G}_4 \leftrightarrow \mathcal{G}_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset S_{imr}$

ARG4.5: $E_{p_n} \subset \mathcal{G}_4 \leftrightarrow \mathcal{G}_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset S_{im-r}$

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

ARG1: $E_{p_n} \subset \mathcal{G}_n \leftrightarrow \mathcal{G}_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$

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

ARG3: $E_{p_n} \subset \mathcal{G}_n \leftrightarrow \mathcal{G}_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{ef_n}

ARG4: $E_{p_n} \subset \mathcal{G}_n \leftrightarrow \mathcal{G}_n \in Y_n$ y $Y_n \subset S_{c_n}$

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.

Anexo 4. Ejemplo de aplicación de un Analytical Scheme. (Sin edición)

<i>Analytical Scheme</i>		
Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)		
El Conocimiento Profesional Docente Específico de Lengua Castellana asociado a la noción de crónica		
Profesora: Carolina Contreras / Texto: Clase 1 / Fecha: Lunes 27/Marzo/2017		
Línea	Organización por episodios relativos a: <i>Observación participante</i>	Análisis e interpretación. Tipos posible de argumentación: 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_{fn} ARG4: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in C_{Scn}$
105 Episodio 9. Clase 1. 0B P: Entonces vamos a empezar leyendo esta definición; esta definición está sacada o la tomamos de la etimología de la palabra crónica y segundo del diccionario de la Real Academia de la Lengua; lo empecé a sacar de allí porque como les cuento de acuerdo con varios autores y varios cronistas se define de forma diferente la crónica, entonces vamos a empezar desde ahí, desde lo básico y después sí le metemos un poco más de información con los ejemplos que vamos a ir viendo.	Arg. 1.1. El conocimiento orientado al saber académico
110		
115	Episodio 10. Clase 1. 0B P: Entonces empecemos leyendo y vamos sacando las ideas principales y las vamos colocando al frente, ¿quién quiere leer esa partecita? E: Yo P: Dale E: (Leen la definición)	Arg. 1.3. La lectura como saber que construye la noción.
120	Episodio 11. Clase 1. 0B P: Hasta ahí, hasta ahí, ideas ¿qué han comprendido? E: Siguen un tiempo ordenado	Arg. 1.2. La interrogación constitutiva de la experiencia profesional.
125	Episodio 12. Clase 1. 0B P: Siguió un tiempo organizado, un orden natural ¿qué más?	Arg. 4.4. La rutina del orden como elemento implícito reprimido.
130	Episodio 13. Clase 1. 0B P: Porque eso mismo nos dice: -está organizado por fechas-o se plantea por fechas, no se puede saltar al pasado, ni se puede hacer una anticipación del futuro ¿qué más? Está organizado por fechas y ¿qué más? Algo crucial hay en la crónica, como se cuentan esas cosas por fechas; como por medio de la narración, es importante la narración,	Arg. 4.1. Los hechos históricos como elementos constituyentes de la noción desde los sentidos explícitos.
135	Episodio 14. Clase 1. 0B P: la información se cuenta a través de la narración, y esas acciones que se cuentan o se narran o se relatan tienen que estar organizadas en el tiempo ¿qué otra característica podemos sacar de allí? Algo más importante, ¿nada más, otro aporte? No.	Arg. 4.2. La pregunta como recurso explícito de la práctica docente.
140	Episodio 15. Clase 1. 0B P: Entonces vamos a empezar con la primera característica esencial que es la narración de hechos (escribe el tablero) y esos son hechos	Arg. 4.4. La rutina del registro como elemento implícito reprimido.

145	<p>Episodio 16. Clase 1. 0B P: aquí nos dicen que son de dos tipos de acuerdo con la definición del RAE,</p>	<p>Arg. 3.3. La lectura como recurso de la red cultural.</p>
150	<p>Episodio 17. Clase 1. 0B P: de qué tipo son esos hechos, volvamos a leer, si quieren (la profesora lee la definición) -es una narración histórica- entonces qué tipo de hechos nos puede narrar</p>	<p>Arg. 3.2. La interpelación como reflexión en la acción.</p>
155	<p>Episodio 18. Clase 1. 0B E: De antes P: De antes, históricos, de épocas pasadas, listo, entonces hechos históricos (escriben el tablero) ¿y de qué otro tipo? (continúa la lectura de la definición)</p>	<p>Arg. 2.1. La historicidad como marco de la constitución del sujeto.</p>
160	<p>Episodio 19. Clase 1. 0B ¿Conocemos ese tipo de textos periodísticos? ¿Textos periodísticos, cuáles conocen de la vida diaria? E: Las noticias P: Las noticias, están los mismos artículos y todos los hechos que nos cuentan allí son novedosos, actuales, de interés nacional e internacional;</p>	<p>Arg. 1.1. La expresión literaria que fundamenta el saber.</p>
165	<p>no son de hechos pasados lejanos como éstos históricos.</p>	
170	<p>Episodio 20. Clase 1. 0B P: Entonces fíjense que hay dos tipos de hechos: hechos históricos y actuales. Narración de hechos históricos y actuales organizados ¿de qué forma? E: Cronológicamente P: Organizados de forma cronológica. Entonces, tema: -¿por medio de qué tipo de texto?-Narrativo, el tema histórico y actual, actual o noticioso</p>	<p>Arg. 3.1. El texto literario como entidad epistemológica propia de la escuela.</p>
175	<p>Episodio 21. Clase 1. 0B P: y por otro lado, cómo se cuentan esos hechos, de forma cronológica ¿si entendemos eso de cronológica? E: Si</p>	<p>Arg. 2.4. El orden cronológico en la formación de sujetos.</p>
180	<p>P: Si, organizado en el tiempo, la forma natural como transcurren las cosas;</p>	
185		

Anexo 5. Organización de episodios casos (0A) y (0B)

Agrupación de episodios – Observación de clase y TER			
Saberes académicos (0A)			
ARG1.1: Epn \subset 01 \leftrightarrow 01 ϵ Y1 y Y1 ϵ 0A	ARG2.1: Epn \subset 01 \leftrightarrow Y1 ϵ 01 y Y1 ϵ AIDM \rightarrow S	ARG3.1: Epn \subset 01 \leftrightarrow 01 ϵ Y1 y Y1 (es causado por) Td	ARG4.1: Epn \subset 01 \leftrightarrow 01 ϵ Y1 y Y1 \subset Sex
Episodio 13. Clase 1. 0A Episodio 14. Clase 1. 0A Episodio 38. Clase 1. 0A Episodio 42. Clase 1. 0A Episodio 43. Clase 1. 0A Episodio 45. Clase 1. 0A Episodio 52. Clase 1. 0A Episodio 57. Clase 1. 0A Episodio 59. Clase 1. 0A Episodio 62. Clase 1. 0A Episodio 10. Clase 2. 0A Episodio 12. Clase 2. 0A Episodio 13. Clase 2. 0A Episodio 15. Clase 2. 0A Episodio 16. Clase 2. 0A Episodio 26. Clase 2. 0A Episodio 28. Clase 2. 0A Episodio 43. Clase 2. 0A Episodio 44. Clase 2. 0A Episodio 46. Clase 2. 0A Episodio 53. Clase 2. 0A Episodio 54. Clase 2. 0A Episodio 64. Clase 2. 0A Episodio 68. Clase 2. 0A Episodio 69. Clase 2. 0A Episodio 74. Clase 2. 0A Episodio 79. Clase 2. 0A Episodio 80. Clase 2. 0A Episodio 81. Clase 2. 0A Episodio 31. Clase 3. 0A Episodio 36. Clase 3. 0A Episodio 44. Clase 3. 0A Episodio 49. Clase 3. 0A Episodio 93. Clase 3. 0A Episodio 2. TER. 0A Episodio 5. TER. 0A Episodio 8. TER. 0A Episodio 9. TER. 0A Episodio 10. TER. 0A Episodio 16. TER. 0A	Episodio 19. Clase 1. 0A Episodio 40. Clase 1. 0A Episodio 47. Clase 1. 0A Episodio 53. Clase 1. 0A Episodio 60. Clase 1. 0A Episodio 14. Clase 2. 0A Episodio 17. Clase 2. 0A Episodio 22. Clase 2. 0A Episodio 27. Clase 2. 0A Episodio 32. Clase 2. 0A Episodio 33. Clase 2. 0A Episodio 34. Clase 2. 0A Episodio 49. Clase 2. 0A Episodio 70. Clase 2. 0A Episodio 75. Clase 2. 0A Episodio 76. Clase 2. 0A Episodio 78. Clase 2. 0A Episodio 82. Clase 2. 0A Episodio 88. Clase 2. 0A Episodio 89. Clase 2. 0A Episodio 90. Clase 2. 0A Episodio 19. Clase 3. 0A Episodio 32. Clase 3. 0A Episodio 35. Clase 3. 0A Episodio 37. Clase 3. 0A Episodio 38. Clase 3. 0A Episodio 42. Clase 3. 0A Episodio 78. Clase 3. 0A Episodio 91. Clase 3. 0A Episodio 95. Clase 3. 0A Episodio 96. Clase 3. 0A Episodio 1. TER. 0A Episodio 2. TER. 0A Episodio 5. TER. 0A Episodio 7. TER. 0A Episodio 11. TER. 0A Episodio 13. TER. 0A	Episodio 54. Clase 1. 0A Episodio 63. Clase 1. 0A Episodio 18. Clase 2. 0A Episodio 21. Clase 2. 0A Episodio 29. Clase 2. 0A Episodio 52. Clase 2. 0A Episodio 65. Clase 2. 0A Episodio 72. Clase 2. 0A Episodio 73. Clase 2. 0A Episodio 77. Clase 2. 0A Episodio 83. Clase 2. 0A Episodio 85. Clase 2. 0A Episodio 87. Clase 2. 0A Episodio 27. Clase 3. 0A Episodio 33. Clase 3. 0A Episodio 34. Clase 3. 0A Episodio 4. TER. 0A Episodio 6. TER. 0A Episodio 12. TER. 0A Episodio 18. TER. 0A	Episodio 41. Clase 1. 0A Episodio 48. Clase 1. 0A Episodio 19. Clase 2. 0A Episodio 20. Clase 2. 0A Episodio 30. Clase 2. 0A Episodio 36. Clase 2. 0A Episodio 59. Clase 2. 0A Episodio 77. Clase 2. 0A Episodio 84. Clase 2. 0A Episodio 21. Clase 3. 0A Episodio 41. Clase 3. 0A Episodio 54. Clase 3. 0A Episodio 6. TER. 0A Episodio 11. TER. 0A

Agrupación de episodios – Observación de clase y TER			
Saberes académicos (0B)			
ARG1.1: Epn \subset 01 \leftrightarrow 01 ϵ Y1 y Y1 ϵ 0B	ARG2.1: Epn \subset 01 \leftrightarrow Y1 ϵ 01 y Y1 ϵ AIDM \rightarrow S	ARG3.1: Epn \subset 01 \leftrightarrow 01 ϵ Y1 y Y1 (es causado por) Td	ARG4.1: Epn \subset 01 \leftrightarrow 01 ϵ Y1 y Y1 \subset Sex
Episodio 9. Clase 1. 0B Episodio 19. Clase 1. 0B Episodio 26. Clase 1. 0B Episodio 63. Clase 1. 0B Episodio 75. Clase 1. 0B Episodio 92. Clase 1. 0B Episodio 97. Clase 1. 0B Episodio 99. Clase 1. 0B Episodio 12. Clase 2. 0B Episodio 16. Clase 2. 0B Episodio 22. Clase 2. 0B Episodio 40. Clase 2. 0B Episodio 49. Clase 2. 0B Episodio 50. Clase 2. 0B Episodio 51. Clase 2. 0B Episodio 55. Clase 2. 0B Episodio 61. Clase 2. 0B Episodio 62. Clase 2. 0B Episodio 97. Clase 2. 0B Episodio 104. Clase 2. 0B Episodio 107. Clase 2. 0B Episodio 113. Clase 2. 0B Episodio 114. Clase 2. 0B Episodio 115. Clase 2. 0B Episodio 118. Clase 2. 0B Episodio 10. Clase 3. 0B Episodio 17. Clase 3. 0B Episodio 19. Clase 3. 0B Episodio 25. Clase 3. 0B Episodio 30. Clase 3. 0B Episodio 37. Clase 3. 0B Episodio 45. Clase 3. 0B Episodio 99. Clase 3. 0B Episodio 4. TER. 0B Episodio 8. TER Episodio 10. TER. 0B Episodio 11. TER. 0B Episodio 13. TER. 0B Episodio 15. TER. 0B	Episodio 18. Clase 1. 0B Episodio 23. Clase 1. 0B Episodio 32. Clase 1. 0B Episodio 60. Clase 1. 0B Episodio 61. Clase 1. 0B Episodio 77. Clase 1. 0B Episodio 98. Clase 1. 0B Episodio 52. Clase 2. 0B Episodio 59. Clase 2. 0B Episodio 64. Clase 2. 0B Episodio 86. Clase 2. 0B Episodio 21. Clase 3. 0B Episodio 26. Clase 3. 0B Episodio 39. Clase 3. 0B Episodio 74. Clase 3. 0B Episodio 3. TER. 0B Episodio 7. TER. 0B Episodio 9. TER. 0B Episodio 14. TER. 0B Episodio 16. TER. 0B Episodio 17. TER	Episodio 20. Clase 1. 0B Episodio 24. Clase 1. 0B Episodio 30. Clase 1. 0B Episodio 44. Clase 1. 0B Episodio 65. Clase 1. 0B Episodio 79. Clase 1. 0B Episodio 80. Clase 1. 0B Episodio 35. Clase 2. 0B Episodio 37. Clase 2. 0B Episodio 46. Clase 2. 0B Episodio 53. Clase 2. 0B Episodio 75. Clase 2. 0B Episodio 102. Clase 2. 0B Episodio 6. TER Episodio 12. TER Episodio 62. TER. 0B	Episodio 13. Clase 1. 0B Episodio 27. Clase 1. 0B Episodio 64. Clase 1. 0B Episodio 96. Clase 1. 0B Episodio 30. Clase 2. 0B Episodio 125. Clase 2. 0B Episodio 44. Clase 3. 0B Episodio 5. TER. 0B Episodio 18. TER. 0B

Agrupación de episodios – Observación de clase y TER			
Saberes basados en la experiencia (0A)			
ARG1.2: Epn \subset 02 \leftrightarrow 02	ARG2.2: Epn \subset 02 \leftrightarrow	ARG3.2: Epn \subset 02 \leftrightarrow 02	ARG4.2: Epn \subset 02 \leftrightarrow 02
ϵ Y2 y Y2 \in 0A	Y2 \in 02 y Y2 \in AIDM \rightarrow S	ϵ Y2 y Y2 (es causado por) Pp	ϵ Y2 y Y2 \subset Sex
Episodio 12. Clase 1. 0A Episodio 22. Clase 1. 0A Episodio 23. Clase 1. 0A Episodio 26. Clase 1. 0A Episodio 33. Clase 1. 0A Episodio 35. Clase 1. 0A Episodio 11. Clase 2. 0A Episodio 91. Clase 2. 0A Episodio 92. Clase 2. 0A Episodio 5. Clase 3. 0A Episodio 47. Clase 3. 0A Episodio 48. Clase 3. 0A Episodio 50. Clase 3. 0A Episodio 51. Clase 3. 0A Episodio 64. Clase 3. 0A Episodio 75. Clase 3. 0A Episodio 76. Clase 3. 0A Episodio 77. Clase 3. 0A Episodio 79. Clase 3. 0A Episodio 86. Clase 3. 0A Episodio 87. Clase 3. 0A Episodio 3. TER. 0A Episodio 4. TER. 0A Episodio 19. TER. 0A Episodio 26. TER. 0A Episodio 29. TER. 0A Episodio 46. TER. 0A	Episodio 8. Clase 1. 0A Episodio 16. Clase 1. 0A Episodio 27. Clase 1. 0A Episodio 28. Clase 1. 0A Episodio 32. Clase 1. 0A Episodio 34. Clase 1. 0A Episodio 37. Clase 1. 0A Episodio 44. Clase 1. 0A Episodio 50. Clase 1. 0A Episodio 51. Clase 1. 0A Episodio 61. Clase 1. 0A Episodio 23. Clase 2. 0A Episodio 25. Clase 2. 0A Episodio 50. Clase 2. 0A Episodio 55. Clase 2. 0A Episodio 57. Clase 2. 0A Episodio 93. Clase 2. 0A Episodio 6. Clase 3. 0A Episodio 7. Clase 3. 0A Episodio 10. Clase 3. 0A Episodio 11. Clase 3. 0A Episodio 24. Clase 3. 0A Episodio 62. Clase 3. 0A Episodio 63. Clase 3. 0A Episodio 71. Clase 3. 0A Episodio 72. Clase 3. 0A Episodio 73. Clase 3. 0A Episodio 74. Clase 3. 0A Episodio 88. Clase 3. 0A Episodio 89. Clase 3. 0A Episodio 90. Clase 3. 0A Episodio 94. Clase 3. 0A Episodio 20. TER. 0A Episodio 21. TER. 0A Episodio 22. TER. 0A Episodio 25. TER. 0A Episodio 47. TER. 0A	Episodio 29. Clase 1. 0A Episodio 30. Clase 1. 0A Episodio 39. Clase 2. 0A Episodio 58. Clase 2. 0A Episodio 63. Clase 2. 0A Episodio 86. Clase 2. 0A Episodio 13. Clase 3. 0A Episodio 20. Clase 3. 0A Episodio 25. Clase 3. 0A Episodio 26. Clase 3. 0A Episodio 28. Clase 3. 0A Episodio 52. Clase 3. 0A Episodio 55. Clase 3. 0A Episodio 56. Clase 3. 0A Episodio 70. Clase 3. 0A Episodio 81. Clase 3. 0A Episodio 82. Clase 3. 0A Episodio 83. Clase 3. 0A Episodio 84. Clase 3. 0A Episodio 85. Clase 3. 0A Episodio 14. TER. 0A Episodio 15. TER. 0A Episodio 17. TER. 0A Episodio 20. TER. 0A Episodio 24. TER. 0A	Episodio 31. Clase 1. 0A Episodio 46. Clase 1. 0A Episodio 49. Clase 1. 0A Episodio 31. Clase 2. 0A Episodio 40. Clase 2. 0A Episodio 58. Clase 3. 0A Episodio 80. Clase 3. 0A Episodio 23. TER. 0A Episodio 27. TER. 0A Episodio 36. TER. 0A

Agrupación de episodios – Observación de clase y TER			
Saberes basados en la experiencia (0B)			
ARG1.2: Epn \subset 02 \leftrightarrow 02 \in Y2 y Y2 \in 0B	ARG2.2: Epn \subset 02 \leftrightarrow Y2 \in 02 y Y2 \in AIDM \rightarrow S	ARG3.2: Epn \subset 02 \leftrightarrow 02 \in Y2 y Y2 (es causado por) Pp	ARG4.2: Epn \subset 02 \leftrightarrow 02 \in Y2 y Y2 \subset Sex
Episodio 11. Clase 1. 0B Episodio 35. Clase 1. 0B Episodio 40. Clase 1. 0B Episodio 68. Clase 1. 0B Episodio 74. Clase 1. 0B Episodio 76. Clase 1. 0B Episodio 88. Clase 1. 0B Episodio 89. Clase 1. 0B Episodio 93. Clase 1. 0B Episodio 94. Clase 1. 0B Episodio 95. Clase 1. 0B Episodio 107. Clase 1. 0B Episodio 13. Clase 2. 0B Episodio 14. Clase 2. 0B Episodio 17. Clase 2. 0B Episodio 56. Clase 2. 0B Episodio 57. Clase 2. 0B Episodio 63. Clase 2. 0B Episodio 67. Clase 2. 0B Episodio 79. Clase 2. 0B Episodio 111. Clase 2. 0B Episodio 112. Clase 2. 0B Episodio 117. Clase 2. 0B Episodio 119. Clase 2. 0B Episodio 127. Clase 2. 0B Episodio 11. Clase 3. 0B Episodio 18. Clase 3. 0B Episodio 31. Clase 3. 0B Episodio 33. Clase 3. 0B Episodio 35. Clase 3. 0B Episodio 36. Clase 3. 0B Episodio 53. Clase 3. 0B Episodio 57. Clase 3. 0B Episodio 64. Clase 3. 0B Episodio 80. Clase 3. 0B Episodio 97. Clase 3. 0B Episodio 98. Clase 3. 0B Episodio 100. Clase 3. 0B Episodio 21. TER. 0B Episodio 28. TER. 0B Episodio 29. TER. 0B Episodio 30. TER. 0B Episodio 32. TER. 0B Episodio 35. TER. 0B Episodio 36. TER. 0B Episodio 37. TER. 0B Episodio 42. TER. 0B Episodio 46. TER. 0B	Episodio 33. Clase 1. 0B Episodio 34. Clase 1. 0B Episodio 36. Clase 1. 0B Episodio 48. Clase 1. 0B Episodio 54. Clase 1. 0B Episodio 55. Clase 1. 0B Episodio 62. Clase 1. 0B Episodio 72. Clase 1. 0B Episodio 73. Clase 1. 0B Episodio 85. Clase 1. 0B Episodio 91. Clase 1. 0B Episodio 100. Clase 1. 0B Episodio 1. Clase 2. 0B Episodio 2. Clase 2. 0B Episodio 24. Clase 2. 0B Episodio 25. Clase 2. 0B Episodio 26. Clase 2. 0B Episodio 27. Clase 2. 0B Episodio 48. Clase 2. 0B Episodio 54. Clase 2. 0B Episodio 60. Clase 2. 0B Episodio 68. Clase 2. 0B Episodio 83. Clase 2. 0B Episodio 92. Clase 2. 0B Episodio 93. Clase 2. 0B Episodio 121. Clase 2. 0B Episodio 122. Clase 2. 0B Episodio 123. Clase 2. 0B Episodio 124. Clase 2. 0B Episodio 15. Clase 3. 0B Episodio 16. Clase 3. 0B Episodio 22. Clase 3. 0B Episodio 38. Clase 3. 0B Episodio 40. Clase 3. 0B Episodio 41. Clase 3. 0B Episodio 42. Clase 3. 0B Episodio 59. Clase 3. 0B Episodio 75. Clase 3. 0B Episodio 88. Clase 3. 0B Episodio 92. Clase 3. 0B Episodio 101. Clase 3. 0B Episodio 102. Clase 3. 0B Episodio 25. TER. 0B Episodio 26. TER. 0B Episodio 31. TER. 0B Episodio 34. TER. 0B Episodio 34. TER. 0B Episodio 38. TER. 0B	Episodio 7. Clase 1. 0B Episodio 17. Clase 1. 0B Episodio 29. Clase 1. 0B Episodio 41. Clase 1. 0B Episodio 42. Clase 1. 0B Episodio 43. Clase 1. 0B Episodio 45. Clase 1. 0B Episodio 52. Clase 1. 0B Episodio 53. Clase 1. 0B Episodio 58. Clase 1. 0B Episodio 59. Clase 1. 0B Episodio 66. Clase 1. 0B Episodio 67. Clase 1. 0B Episodio 69. Clase 1. 0B Episodio 7. Clase 2. 0B Episodio 8. Clase 2. 0B Episodio 28. Clase 2. 0B Episodio 29. Clase 2. 0B Episodio 32. Clase 2. 0B Episodio 36. Clase 2. 0B Episodio 47. Clase 2. 0B Episodio 73. Clase 2. 0B Episodio 74. Clase 2. 0B Episodio 88. Clase 2. 0B Episodio 100. Clase 2. 0B Episodio 101. Clase 2. 0B Episodio 103. Clase 2. 0B Episodio 110. Clase 2. 0B Episodio 128. Clase 2. 0B Episodio 13. Clase 3. 0B Episodio 14. Clase 3. 0B Episodio 20. Clase 3. 0B Episodio 48. Clase 3. 0B Episodio 50. Clase 3. 0B Episodio 51. Clase 3. 0B Episodio 60. Clase 3. 0B Episodio 68. Clase 3. 0B Episodio 69. Clase 3. 0B Episodio 71. Clase 3. 0B Episodio 84. Clase 3. 0B Episodio 95. Clase 3. 0B Episodio 2. TER. 0B Episodio 23. TER. 0B Episodio 24. TER. 0B Episodio 33. TER. 0B Episodio 40. TER. 0B Episodio 44. TER. 0B Episodio 45. TER. 0B	Episodio 14. Clase 1. 0B Episodio 25. Clase 1. 0B Episodio 28. Clase 1. 0B Episodio 46. Clase 1. 0B Episodio 47. Clase 1. 0B Episodio 50. Clase 1. 0B Episodio 51. Clase 1. 0B Episodio 71. Clase 1. 0B Episodio 31. Clase 2. 0B Episodio 39. Clase 2. 0B Episodio 65. Clase 2. 0B Episodio 90. Clase 2. 0B Episodio 96. Clase 2. 0B Episodio 108. Clase 2. 0B Episodio 109. Clase 2. 0B Episodio 116. Clase 2. 0B Episodio 43. Clase 3. 0B Episodio 46. Clase 3. 0B Episodio 70. Clase 3. 0B Episodio 93. Clase 3. 0B Episodio 19. TER. 0B Episodio 20. TER. 0B Episodio 22. TER. 0B Episodio 27. TER. 0B Episodio 41. TER. 0B Episodio 84. TER. 0B

Episodio 88. TER. 0B Episodio 89. TER. 0B	Episodio 39. TER. 0B Episodio 47. TER. 0B Episodio 51. TER. 0B	Episodio 83. TER. 0B Episodio 85. TER. 0B Episodio 86. TER. 0B Episodio 90. TER. 0B	
--	--	--	--

Agrupación de episodios – Observación de clase y TER			
Teorías implícitas (0A)			
ARG1.3: Epn \subset 03 \leftrightarrow 03 \in Y3 y Y3 \in 0A	ARG2.3: Epn \subset 03 \leftrightarrow Y3 \in 03 y Y3 \in AIDM \rightarrow S	ARG3.3: Epn \subset 03 \leftrightarrow 03 \in Y3 y Y3 (es causado por) Cci	ARG4.3: Epn \subset 03 \leftrightarrow 03 \in Y3 y Y3 \subset Sinet
Episodio 25. Clase 1. 0A Episodio 66. Clase 2. 0A Episodio 65. Clase 3. 0A Episodio 34. TER. 0A Episodio 38. TER. 0A	Episodio 10. Clase 1. 0A Episodio 15. Clase 1. 0A Episodio 15. Clase 1. 0A Episodio 24. Clase 1. 0A Episodio 36. Clase 1. 0A Episodio 58. Clase 1. 0A Episodio 9. Clase 2. 0A Episodio 24. Clase 2. 0A Episodio 41. Clase 2. 0A Episodio 47. Clase 2. 0A Episodio 48. Clase 2. 0A Episodio 56. Clase 2. 0A Episodio 60. Clase 2. 0A Episodio 62. Clase 2. 0A Episodio 67. Clase 2. 0A Episodio 71. Clase 2. 0A Episodio 94. Clase 2. 0A Episodio 8. Clase 3. 0A Episodio 9. Clase 3. 0A Episodio 12. Clase 3. 0A Episodio 15. Clase 3. 0A Episodio 17. Clase 3. 0A Episodio 18. Clase 3. 0A Episodio 43. Clase 3. 0A Episodio 69. Clase 3. 0A Episodio 98. Clase 3. 0A Episodio 30. TER. 0A Episodio 33. TER. 0A Episodio 35. TER. 0A Episodio 37. TER. 0A	Episodio 9. Clase 1. 0A Episodio 55. Clase 1. 0A Episodio 5. Clase 2. 0A Episodio 7. Clase 2. 0A Episodio 8. Clase 2. 0A Episodio 37. Clase 2. 0A Episodio 68. Clase 3. 0A Episodio 31. TER. 0A	Episodio 20. Clase 1. 0A Episodio 21. Clase 1. 0A Episodio 56. Clase 1. 0A Episodio 35. Clase 2. 0A Episodio 32. TER. 0A Episodio 32. TER. 0A

Agrupación de episodios – Observación de clase y TER			
Teorías implícitas (0B)			
ARG1.3: Epn \subset 03 \leftrightarrow 03 \in Y3 y Y3 \in 0B	ARG2.3: Epn \subset 03 \leftrightarrow Y3 \in 03 y Y3 \in AIDM \rightarrow S	ARG3.3: Epn \subset 03 \leftrightarrow 03 \in Y3 y Y3 (es causado por) Cci	ARG4.3: Epn \subset 03 \leftrightarrow 03 \in Y3 y Y3 \subset Sinet
Episodio 10. Clase 1. 0B Episodio 38. Clase 1. 0B Episodio 81. Clase 1. 0B Episodio 87. Clase 1. 0B Episodio 90. Clase 1. 0B Episodio 108. Clase 1. 0B Episodio 11. Clase 2. 0B Episodio 15. Clase 2. 0B Episodio 43. Clase 2. 0B Episodio 44. Clase 2. 0B Episodio 66. Clase 2. 0B Episodio 81. Clase 2. 0B Episodio 7. Clase 3. 0B Episodio 54. Clase 3. 0B Episodio 86. Clase 3. 0B Episodio 90. Clase 3. 0B Episodio 50. TER. 0B Episodio 54. TER. 0B Episodio 59. TER. 0B	Episodio 8. Clase 1. 0B Episodio 37. Clase 1. 0B Episodio 83. Clase 1. 0B Episodio 84. Clase 1. 0B Episodio 86. Clase 1. 0B Episodio 101. Clase 1. 0B Episodio 102. Clase 1. 0B Episodio 103. Clase 1. 0B Episodio 105. Clase 1. 0B Episodio 9. Clase 2. 0B Episodio 23. Clase 2. 0B Episodio 69. Clase 2. 0B Episodio 70. Clase 2. 0B Episodio 80. Clase 2. 0B Episodio 82. Clase 2. 0B Episodio 84. Clase 2. 0B Episodio 85. Clase 2. 0B Episodio 87. Clase 2. 0B Episodio 95. Clase 2. 0B Episodio 98. Clase 2. 0B Episodio 105. Clase 2. 0B Episodio 126. Clase 2. 0B Episodio 22. Clase 3. 0B Episodio 23. Clase 3. 0B Episodio 27. Clase 3. 0B Episodio 32. Clase 3. 0B Episodio 34. Clase 3. 0B Episodio 47. Clase 3. 0B Episodio 52. Clase 3. 0B Episodio 55. Clase 3. 0B Episodio 56. Clase 3. 0B Episodio 58. Clase 3. 0B Episodio 62. Clase 3. 0B Episodio 63. Clase 3. 0B Episodio 79. Clase 3. 0B Episodio 81. Clase 3. 0B Episodio 89. Clase 3. 0B Episodio 103. Clase 3. 0B Episodio 51. TER. 0B Episodio 52. TER. 0B Episodio 53. TER. 0B Episodio 57. TER. 0B Episodio 58. TER. 0B Episodio 60. TER. 0B Episodio 64. TER. 0B	Episodio 6. Clase 1. 0B Episodio 16. Clase 1. 0B Episodio 56. Clase 1. 0B Episodio 57. Clase 1. 0B Episodio 106. Clase 1. 0B Episodio 20. Clase 2. 0B Episodio 33. Clase 2. 0B Episodio 41. Clase 2. 0B Episodio 42. Clase 2. 0B Episodio 45. Clase 2. 0B Episodio 72. Clase 2. 0B Episodio 77. Clase 2. 0B Episodio 91. Clase 2. 0B Episodio 94. Clase 2. 0B Episodio 8. Clase 3. 0B Episodio 28. Clase 3. 0B Episodio 94. Clase 3. 0B Episodio 48. TER. 0B Episodio 55. TER. 0B Episodio 63. TER. 0B	Episodio 106. Clase 2. 0B Episodio 24. Clase 3. 0B Episodio 29. Clase 3. 0B Episodio 72. Clase 3. 0B Episodio 49. TER. 0B Episodio 56. TER. 0B Episodio 61. TER. 0B

Agrupación de episodios – Observación de clase y TER				
Guiones y rutinas (θA)				
ARG1.4: Epn ⊂ θ4 ↔ θ4 ∈ Y4 y Y4 ∈ θA	ARG2.4: Epn ⊂ θ4 ↔ Y4 ∈ θ4 y Y4 ∈ AIDM→S	ARG3.4: Epn ⊂ θ4 ↔ θ4 ∈ Y4 y Y4 (es causado por) Hv	ARG4.4: Epn ⊂ θ4 ↔ θ4 ∈ Y4 y Y4 ⊂ Simr	ARG4.5: Epn ⊂ θ4 ↔ θ4 ∈ Y4 y Y4 ⊂ Sim-r
Episodio 45. Clase 2. θA Episodio 45. Clase 3. θA Episodio 44. TER. θA Episodio 45. TER. θA	Episodio 5. Clase 1. θA Episodio 2. Clase 2. θA Episodio 4. Clase 2. θA Episodio 51. Clase 2. θA Episodio 4. Clase 3. θA Episodio 23. Clase 3. θA Episodio 29. Clase 3. θA Episodio 39. Clase 3. θA Episodio 61. Clase 3. θA Episodio 66. Clase 3. θA Episodio 92. Clase 3. θA Episodio 39. TER. θA Episodio 42. TER. θA Episodio 43. TER. θA Episodio 44. TER. θA	Episodio 2. Clase 1. θA Episodio 3. Clase 1. θA Episodio 4. Clase 1. θA Episodio 6. Clase 1. θA Episodio 17. Clase 1. θA Episodio 65. Clase 1. θA Episodio 66. Clase 1. θA Episodio 3. Clase 2. θA Episodio 6. Clase 2. θA Episodio 38. Clase 2. θA Episodio 95. Clase 2. θA Episodio 2. Clase 3. θA Episodio 3. Clase 3. θA Episodio 14. Clase 3. θA Episodio 30. Clase 3. θA Episodio 60. Clase 3. θA Episodio 67. Clase 3. θA Episodio 41. TER. θA	Episodio 1. Clase 1. θA Episodio 7. Clase 1. θA Episodio 18. Clase 1. θA Episodio 39. Clase 1. θA Episodio 42. Clase 2. θA Episodio 96. Clase 2. θA Episodio 97. Clase 2. θA Episodio 16. Clase 3. θA Episodio 22. Clase 3. θA Episodio 40. Clase 3. θA Episodio 46. Clase 3. θA Episodio 59. Clase 3. θA Episodio 97. Clase 3. θA Episodio 28. TER. θA Episodio 40. TER. θA Episodio 45. TER. θA	Episodio 11. Clase 1. θA Episodio 64. Clase 1. θA Episodio 1. Clase 2. θA Episodio 61. Clase 2. θA Episodio 1. Clase 3. θA Episodio 53. Clase 3. θA Episodio 57. Clase 3. θA Episodio 58. Clase 3. θA

Agrupación de episodios – Observación de clase y TER				
Guiones y rutinas (0B)				
ARG1.4: Epn \subset 04 \leftrightarrow 04 \in Y4 y Y4 \in 0B	ARG2.4: Epn \subset 04 \leftrightarrow Y4 \in 04 y Y4 \in AIDM \rightarrow S	ARG3.4: Epn \subset 04 \leftrightarrow 04 \in Y4 y Y4 (es causado por) Hv	ARG4.4: Epn \subset 04 \leftrightarrow 04 \in Y4 y Y4 \subset Simr	ARG4.5: Epn \subset 04 \leftrightarrow 04 \in Y4 y Y4 \subset Sim-r
Episodio 22. Clase 1. 0B Episodio 39. Clase 1. 0B Episodio 82. Clase 1. 0B Episodio 21. Clase 2. 0B Episodio 78. Clase 2. 0B Episodio 120. Clase 2. 0B Episodio 65. Clase 3. 0b Episodio 85. Clase 3. 0B Episodio 87. Clase 3. 0B Episodio 96. Clase 3. 0B Episodio 1. TER. 0B Episodio 69. TER. 0B Episodio 74. TER. 0B Episodio 78. TER. 0B Episodio 81. TER. 0B	Episodio 2. Clase 1. 0B Episodio 4. Clase 1. 0B Episodio 21. Clase 1. 0B Episodio 78. Clase 1. 0B Episodio 104. Clase 1. 0B Episodio 3. Clase 2. 0B Episodio 10. Clase 2. 0B Episodio 34. Clase 2. 0B Episodio 58. Clase 2. 0B Episodio 4. Clase 3. 0B Episodio 9. Clase 3. 0B Episodio 12. Clase 3. 0B Episodio 49. Clase 3. 0B Episodio 73. Clase 3. 0B Episodio 78. Clase 3. 0B Episodio 91. Clase 3. 0B Episodio 43. TER. 0B Episodio 68. TER. 0B Episodio 70. TER. Episodio 72. TER. 0B Episodio 73. TER. 0B Episodio 79. TER. 0B	Episodio 3. Clase 1. 0B Episodio 5. Clase 1. 0B Episodio 31. Clase 1. 0B Episodio 4. Clase 2. 0B Episodio 18. Clase 2. 0B Episodio 19. Clase 2. 0B Episodio 38. Clase 2. 0B Episodio 89. Clase 2. 0B Episodio 3. Clase 3. 0B Episodio 66. Clase 3. 0B Episodio 67. Clase 3. 0B Episodio 76. Clase 3. 0B Episodio 82. Clase 3. 0B Episodio 66. TER. 0B Episodio 74. TER. 0B Episodio 75. TER. 0B Episodio 82. TER. 0B Episodio 87. TER. 0B	Episodio 1. Clase 1. 0B Episodio 12. Clase 1. 0B Episodio 15. Clase 1. 0B Episodio 5. Clase 2. 0B Episodio 6. Clase 2. 0B Episodio 71. Clase 2. 0B Episodio 76. Clase 2. 0B Episodio 99. Clase 2. 0B Episodio 1. Clase 3. 0B Episodio 61. Clase 3. 0B Episodio 77. Clase 3. 0B Episodio 65. TER. 0B Episodio 77. TER. 0B	Episodio 49. Clase 1. 0B Episodio 70. Clase 1. 0B Episodio 5. Clase 3. 0B Episodio 6. Clase 3. 0B Episodio 83. Clase 3. 0B Episodio 67. TER. 0B Episodio 71. TER. 0B Episodio 76. TER. Episodio 80. TER. 0B

Anexo 6.**El lenguaje figurado y el conocimiento profesional docente**

Juan Carlos Avendaño Salamanca
Johanna Molina Poveda
Estudiantes de Maestría en Educación
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

El texto plantea la posibilidad de las connotaciones argumentativas que se pueden desplegar en el lenguaje figurado que mantiene el profesorado en su acto discursivo.

Palabras claves:

Lenguaje figurado, discurso del maestro, argumentación.

Al hablar de conocimiento profesional docente nos referimos a un conocimiento específico que se origina “in situ” dentro de una circunstancia temporo-espacial concreta a la que denominamos clase. En ella, los sujetos que interactúan adoptan posiciones determinadas y devienen maestro y estudiantes, y respectivamente asumen un rol protagónico dentro de ese contexto de enseñanza aprendizaje que los vincula. Ese vínculo se da de manera especial por el lenguaje y específicamente por el habla. Las palabras constituyen un acto cohesionador del cual es directamente responsable el maestro, quien es el propiciador del hecho educativo. Aunque la oralidad de los estudiantes es un aspecto importante dentro de los procesos escolares, el interés de este texto se centra en la oralidad del profesor. La palabra del maestro construye relaciones sociales y alimenta de manera relevante el andamiaje que se cierne alrededor del conocimiento: “el habla del docente es el vehículo que le sirve para relacionarse con sus estudiantes, para crear un clima emocional positivo en el aula, para explicar conceptos complejos” (Castella, Comelles Garcia, Cros, & Villa, 2007, pág. 5). De tal manera, como lo explica Cross, la clase es un escenario donde se desarrolla un “género discursivo particular que se transmite fundamentalmente por el canal oral” (Cross, 2013, pág. 44). La oralidad en este contexto toma una relevancia significativa, pues como afirma Ong, (1987 “las palabras son acontecimientos,

hechos” (pág. 38) que en el marco educacional son capaces de construir conocimientos. El discurso docente surge como un recurso valioso a la hora de observar al maestro como un intelectual de la cultura que en su ejercicio construye un conocimiento independiente de los discursos de la academia: “la lengua es un instrumento de transmisión, de representación y de construcción de conocimiento” (Nussbaum & Tusón, 1996, pág. 14). A través del lenguaje “puede expresar realidades nuevas, originarias, que sorprenden por su novedad y riqueza” (López, 1996, pág. 50). La esfera comunicativa que emplea el maestro en el aula encierra multiplicidad de matices y un gran nivel de elaboración, pues se comunica con un sinfín de posibilidades a través de las cuales conjuga diferentes actos del habla: locutivos, ilocutivos, perlocutivos “Esta pluridimensionalidad del discurso muestra, además, que nos encontramos ante una realidad compleja y heterogénea” (Martínez & Pérez, 2007, pág. 3). La complejidad y riqueza del discurso docente se encuentra en su impronta y autenticidad, que a pesar de una larga tradición que oye en el aula de clase sólo un acto transmisor, las nuevas investigaciones le confieren a la narración docente un contenido original “el profesor o profesora no se comporta como un enunciador-testimonio, que tiende a borrar las marcas de personalización en su discurso, sino como un enunciador que tiende a personalizar sus afirmaciones y sus justificaciones y que hace uso de su autoridad para conseguir sus objetivos” (Cross, 2013, pág. 54). Sin embargo, la personalización de sus afirmaciones está más allá de un sello personal, se encuentra en la edificación de un campo epistémico propio, un campo de conocimiento que necesita constituirse en la singularidad de cada profesor y en la puesta en escena del abanico de saberes que emergen de su práctica pedagógica.

El lenguaje que usa el maestro en la escuela, devela su poder cognoscitivo y pone en juego su acervo experiencial con la única función de interpelar al otro. El lenguaje desnuda al maestro y pone de manifiesto lo que sabe, sus sentimientos, sus reflexiones, su experticia con el fin de otorgarle significado a lo que enseña: “mediante el uso del lenguaje las personas podemos representarnos nuestros propios conocimientos y dar sentido a nuestra experiencia y nuestra actividad, y al mismo tiempo compartir esos conocimientos y experiencias con otros” (Coll & Onrubia, 2001, pág. 22). Aprovecha del lenguaje su valor simbólico y semántico, así como su capacidad transformadora y creadora de realidad, para construir de manera progresiva los conceptos y nociones que, de seguro, también construirán los estudiantes en sus mentes

“Mediante el uso del lenguaje, y gracias a su enorme potencial como instrumento semiótico, a su capacidad para crear, transformar y comunicar significados, profesores y alumnos organizan su actividad conjunta y co-construyen el conocimiento sobre los contenidos escolares” (Coll & Onrubia, 2001, pág. 22).

Como ya se ha afirmado la oralidad que despliega el maestro en el aula guía la configuración de un ámbito epistemológico particular, sin embargo esta condición obedece a una organización y estructuración de sus palabras, que atiende a su vez, a una serie de dispositivos que permiten su inteligibilidad y comprensión. Ese conjunto de dispositivos se reúnen bajo la categoría de *estrategias discursivas* que son elegidas de forma consciente por el maestro, con la intencionalidad de enseñar y con el fin de asegurar la eficacia de su discurso. La explicación y la argumentación son las dos estrategias por excelencia que se desarrollan en clase, la primera suele “utilizarse para facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión de conocimientos” (Cross, 2013, pág. 75). La segunda, se reconoce como un recurso de mayor incidencia pedagógica, pues como afirma Serrano “el discurso pedagógico es argumentativo” en la medida que las alocuciones del maestro en clase conforman un conjunto coherente y secuencial de significados cuya pretensión central es influir en los conocimientos de los estudiantes. Pero esta intención se logra gracias a procedimientos propios de la mente humana, garantes de los procesos cognitivos que se hallan dentro de lo que Bachelard ha denominado la *psicología de la razón y pedagogía de la razón* “Este procedimiento se ubica en la estructura de la mente humana y se rige por una lógica que permite explicar los objetos de una manera compleja” citado en (Serrano, 2013, pág. 308) . Así pues, la argumentación pedagógica debe entenderse como una herramienta en doble vía, el maestro la utiliza para poner a disposición, y de múltiples formas, su capacidad epistémica, pero también se orienta a la búsqueda del entendimiento y la comprensión.

El docente es capaz de crear un ámbito discursivo versátil y diverso a través del cual la recursividad lingüística busca caminos y formas que permiten que sus aseveraciones circulen y modulen dentro de la heterogeneidad que puede representar una determinada aula de clase “Los profesores y profesoras expertos poseen un esquema de lo que se denomina razonamiento pedagógico, lleno de interconexiones de fácil acceso: la transformación del objeto de conocimiento en formas que tienen poder pedagógico y se adaptan a las necesidades de los

estudiantes” (Castella, Comelles Garcia, Cros, & Villa, 2007, pág. 46). Este poder de facilitación en la comprensión de lo que se enseña es permanente, continuo, e incluso, perseverante en la medida que el maestro nunca desiste, y por el contrario, insiste en encontrar distintas maneras verbales que viabilicen su discurso, a fin de romper las barreras que impidan, en un momento determinado, que éste no sea comprensible “usar unas estrategias comunicativas adecuadas a fin de mitigar lo que pueda ser un obstáculo para que el proceso de enseñanza y aprendizaje llegue a buen fin y favorecer ese proceso” (Nussbaum & Tusón, 1996).

La línea de investigación sobre el conocimiento del profesor reconoce el valor del discurso docente en el aula, así como su recurrencia a la hora de encontrar maneras para hacerlo asequible a los estudiantes, no obstante distingue dentro de esas formas una narración con recursos del lenguaje literario o lo que se ha denominado lenguaje figurado “al enseñar una noción particular el profesorado produce conscientemente un orden discursivo en el aula, constituido por una serie posible de relaciones de diferente orden elaboradas en forma de metáforas, símiles, alegorías e imágenes, entre otras figuras discursivas cuya función es la de interpelar al estudiante para que devenga él mismo sujeto de ese orden” (Perafán, 2015, pág. 31). Hablar de un lenguaje con este matiz literario puede acarrear dificultades, especialmente si queremos plantear que por medio del discurso docente se abre la posibilidad de concebir la construcción de un campo disciplinar propio. En primer lugar porque desde diferentes ámbitos académicos se ha erigido la convicción de que el lenguaje literal está en la base de las ciencias y que por otra parte, las narraciones literarias caracterizadas por la ficción y la imaginación se producen a partir del lenguaje figurado; y porque generalmente se le reconoce al lenguaje literario una función eminentemente estilística donde el ornato, la belleza y la forma son su preocupación, sin añadirle ningún elemento importante al contenido. El estudio de las figuras literarias nos ha conducido a develar su capacidad de embellecimiento y realce en el lenguaje para favorecer de manera inmediata el adorno en el discurso, sin embargo en las últimas décadas, estudiosos han considerado que el empleo de estos recursos puede alcanzar el plano argumentativo “Las figuras retóricas, que tanto ayudan a la persuasión, pueden trascender el ornato y pueden cumplir una función argumentativa” (Morales, 2013, pág. 52) . Así, el uso consciente de figuras literarias puede estar ligado a los procesos argumentativos y a las destrezas empleadas para que el orden discursivo de quien habla tenga alcances que allanen el contenido “Numerosas figuras retóricas son empleadas

como argumentos. Ellas no son solo materia de la estilística, sino de la estrategia del discurso.” (Campos, 2012, pág. 499). La argumentación y las figuras literarias están unidas por el contenido del discurso, su intención y por su capacidad perlocutiva. La persona que produce un discurso no siempre lo hace de forma literal, el orador genera giros que transforman los enunciados para potenciar sus posibilidades expresivas, discurre con propósitos específicos porque desea ocasionar en su público una reacción. No existe un producto oral desintencionado que no pretenda “tocar” al otro, y por eso las palabras o el conjunto de ellas se encaminan a la búsqueda de ese objetivo.

Las figuras literarias, como lo explican Perelman y Olbrechts Tyteca en su *Tratado de Retórica*, sólo aparecen cuando “es posible operar una disociación entre el uso normal de una estructura y su empleo en el discurso, cuando el oyente hace una distinción, que le parece que se impone, entre la forma y el fondo” Este es el ámbito de la figura dentro de la literatura y opera de esta manera para quien se dedica a elaborarlas dentro de un texto o para aquel que trabaja en determinarlas en ese campo de producción. Pero, si en una acción discursiva esta distinción se obvia por la misma fuerza expresiva y por los mismos efectos de su contenido, la figura se despoja de su viso de ornato y adquiere toda su significación argumentativa (pág. 271). En el discurso que realiza el profesor en el aula, el lenguaje figurado se configura de una manera especial, pues no se delimita a una frase o enunciado, se observa como un conjunto de expresiones que vistas desde la totalidad de cada sesión, e incluso, en la totalidad de sesiones que desarrollan una noción, asumen las características de una determinada figura literaria que además de potenciar la expresión se orientan a la intencionalidad de enseñar. Es precisamente esta capacidad intencional donde se halla el poder argumentativo, pues aunque las figuras aparezcan y se entrelacen en el orden discursivo del maestro para llamar la atención, generar expectativa y vincular a los estudiantes a la noción, nunca serán ellas en sí mismas el elemento significativo, sino el sentido amplio y complejo que ellas comportan y cuyo fin último es educar. Ahora bien, en el discurso que entreteje el profesor para la enseñanza de una noción, las figuras surgen de manera inconsciente, en primera medida porque el maestro experto, aunque sigue un guion establecido como consecuencia de la preparación previa de cada sesión, se ve sujeto a la improvisación que lo conduce a establecer diversos hilos locucionarios con giros intempestivos que entrañan significados, y en segundo lugar porque el maestro nunca se propone hablar

figuradamente, sólo es una forma de lenguaje observable desde la perspectiva de un análisis exhaustivo de su discurso. Por ello, para la investigación sobre el conocimiento del profesor es indispensable “no tanto estudiar el problema de las figuras en su conjunto, como mostrar en qué y cómo el empleo de ciertas figuras determinadas se explica por las necesidades de argumentación” (Perelman & Olbrechts - Tyteca, 2009, pág. 269). Por ello, al detenernos en el estudio de los diferentes episodios que conforman una clase, podemos determinar la variedad de figuras que utiliza el docente como respuesta a las exigencias requeridas para construir cada faceta del conocimiento que compone una noción. Este trabajo lo realiza a partir de una apuesta argumentativa, que en nuestra línea de trabajo se encamina a la producción del conocimiento escolar y que se compendia en los sentidos que comporta cada figura, pues a través de ellos se descubren las estructuras y categorías epistemológicas que conforman las nociones que se enseñan.

Referencias bibliográficas

- Campos, H. (2012). El valor argumentativo de las figuras retóricas: Primera parte. *Ciencias Económicas*, 499-506.
- Castella, J., Comelles Garcia, S., Cros, A., & Villa, M. (2007). *Entender (se) en clase. Estrategias discursivas y habilidades comunicativas*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*, 21-31.
- Cross, A. (2013). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. España. Barcelona: Ariel Lingüística .
- López, A. (1996). *Cómo lograr una formación integral. El modo óptimo de realizar la función tutorial*. España: San Pablo.
- Martínez, V., & Pérez, O. (2007). Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. *Revista Iberoamericana de Educación* , 2-10.
- Morales, R. (2013). Figuras retóricas y argumentación: el discurso de orfeo. *Pensamiento actual. Universidad de Costa Rica*, 13(20), 51-65.
- Nussbaum, L., & Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 14-21.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económica.
- Perafán, A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Perelman, C., & Olbrechts - Tyteca, L. (2009). *Tratado de la argumentación: La nueva Retórica*. España: Gredos.
- Serrano, R. (2013). El trabajo expresivo y el discurso del profesor. *Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), 302-323.