

CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE PRIMARIA
ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE CREACIÓN LITERARIA

RODRIGO TORRES RODRÍGUEZ
CÓDIGO:2017287596

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D. C
2019

CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE PRIMARIA
ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE CREACIÓN LITERARIA

RODRIGO TORRES RODRÍGUEZ
CÓDIGO:2017287596

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

DIRECTORA
MG. LILA ADRIANA CASTAÑEDA MOSQUERA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D. C
2019

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Ciudad y Fecha (Día, mes y año) _____

DEDICATORIA

A mi compañera incondicional Eliana mi amor, a quien me impulsa a luchar todos los días y me ayuda a develar lo mejor de mí, mi hija María José.

A quienes he tenido el honor de conocer como estudiantes y me han enseñado más de lo que he podido darles.

AGRADECIMIENTOS

A la Institución Educativa Departamental Pío XII del municipio de Pacho y en especial a su Rector Héctor Horacio Téllez, por su apoyo, comprensión y amistad.

A mis compañeras que permitieron realizar la investigación sin reparos y prestas a colaborar en todo el proceso.

A la magíster Lila Adriana Castañeda por su comprensión y paciencia, y a mis compañeros del grupo Invaucol por todo el apoyo constante en el proceso.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 7	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación presentada como requisito para optar el título de Magister en Educación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de creación literaria
Autor(es)	Torres Rodríguez, Rodrigo
Director	Castañeda Mosquera, Lila Adriana
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 165 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR; NOCIÓN ESCOLAR DE CREACIÓN LITERARIA; SABERES DEL PROFESOR; INTEGRACIÓN DE SABERES; EPISTEMOLOGÍA DEL PROFESOR

2. Descripción	
Dentro del marco de investigación sobre el conocimiento profesional del profesor, el grupo INVAUCOL (Investigación por las Aulas Colombianas) tiene como objetivo primordial evidenciar la construcción de conocimiento profesional específico de los profesores por medio de estudio de caso, sobre los sentidos particulares que construye el docente alrededor de una noción escolar específica. Surge entonces la pregunta ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la creación literaria? Se indaga por los diferentes saberes y sentidos que el profesorado integra dentro de su práctica profesional en el aula de clase al enseñar la noción escolar de creación literaria. los sentidos sobre la noción de creación literaria. que los profesores de primaria construyen desde sus diferentes saberes: saber académico, saber derivado de la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas y sus estatutos epistémicos fundantes: la transposición didáctica, la práctica profesional, la historia de vida y el campo cultural institucional. Dichos saberes y sentidos que construyen las profesoras de primaria mediadas por la intencionalidad de enseñanza interpelan a los estudiantes para permitir emerger desde el co-nacimiento a la subjetividad de los estudiantes desde la noción.	

3. Fuentes	
-------------------	--

Para esta tesis de investigación se emplearon fuentes primarias como: Observación participante, relatos de vida, técnica de estimulación del recuerdo y fuentes secundarias:

- Angulo, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Angulo, R., Ruiz B., y Pérez, A (Eds.), Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica (pp. 261-319). Madrid: Akal.
- Barinas, G. (2014). Conocimiento Profesional Específico del Profesor de Biología Asociado a la Noción de Célula. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Castañeda, L., y Perafán, G. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. Pensamiento Palabra y Obra, 14, 8-21. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/3294/2852>
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. (Claudia Gilman, trad.). Buenos Aires: Aiqué. (Obra original publicada en 1991).
- Clark, C., y Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En Witrock, M. La investigación de la enseñanza. III (pp. 443-490). Barcelona: Editorial Paidós.
- Chomsky, N. (1994). El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso. Barcelona: Ediciones Altaya, S. A.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). Manual de Investigación Cualitativa I. Ingresando al campo de la investigación cualitativa. En Handbook of Qualitative Research (pp. 1-29). California: Sage Publications.
- Elbaz, F. (1983). Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge. London: Croom-Helm. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=IrgNAAAAQAAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Espinosa, S. (2013). El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/764>
- Fonseca, A. (2016). Conocimiento profesional específico del profesor de humanidades asociado a la noción narración. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Glasersfeld, E. (1989). Despedida de la objetividad. En Watzlawick, P., y Krieg, P (Eds.), El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo (pp. 19-31). Barcelona: Gedisa.
- Gómez, E. (2017) El conocimiento profesional específico de los profesores de lengua castellana en educación básica secundaria, asociado a la noción escolar de oración. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Ley N° 115. Congreso de la Republica de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 8 de Febrero de 1994. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Linares, R. (2006). El rescate de la princesa encerrada en lo más alto de la más alta torre. Un episodio para aprender sobre analogías, símiles y metáforas. El hombre y la máquina, 27, 24-37.
- Marcelo, G. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. En Perafán, G., y Adúriz-Bravo, B. (Eds.),

Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Bogotá: UPN, Colciencias.

- Maturana, H.. (1992). La Objetividad Un Argumento Para Obligar. España: Dolmen Ediciones.
- Navarro, R. (1995). La mirada al texto, comentarios de textos literarios. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Ortega, J. (2016). El conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología e informática, asociado a la noción de tecnología escolar. (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Ortega J. y Perafán. G. (2012). Algunas tendencias en la investigación sobre el conocimiento profesional docente: antecedente y estado actual de la cuestión. Asociación colombiana para la investigación en educación en ciencia y tecnología. Revista EDUCyT, 6, junio-diciembre, ISSN 2215-8227.
- Perafán, G. (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. En Perafán y Aduriz, A. Pensamiento y Conocimiento de los profesores: Debate y perspectivas internacionales (pp. 15-32). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2011). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Material de trabajo para El Seminario Doctoral. DIE. Manuscrito en prensa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2012). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. III Congreso Internacional y VIII nacional de investigación en educación, pedagogía y formación. Bogotá. UPN.
- Perafán, G. (2013). La Transposición Didáctica Como Estatuto Epistemológico Fundante de los Saberes Académicos del Profesor. Revista Folios, 37, 83-93.
- Perafán, G. (2013a). El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. Estado de la enseñanza de las ciencias: 2000-2011. MEN-Universidad del Valle.
- Perafán G. (2013b). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. Revista Folios, 37, 83-93.
- Perafán, G. (2015). El conocimiento profesional docente. Seminario de Proyecto de investigación. Marzo 13 de 2015. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 42, 37-64.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). El conocimiento de los Profesores. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. Revista de las ciencias, 15(2), 155-171. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488/93522>
- Ruiz, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: Una mirada desde el paradigma de la complejidad. Revista de filosofía y socio política de la Educación, 8(4), 13-28.

- Saavedra, S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: De la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad. *Lenguaje*, 39(2), 395-417.
- Saavedra, S. (2013). Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria. *Folios*, 37, 167-183.
- Sistema de Evaluación Institucional Pío XII (2019). Documento institucional. Consejo Directivo de la Institución educativa departamental pio XII de Pacho, Cundinamarca.
- Shulman, L. (1997). Knowledge and teaching: foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock, (Ed.), *La investigación de la enseñanza I* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 1-30.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Tíjaca, F. (2013). El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química. (Tesis de grado Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Vasilachis de Galdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Viñao, A. (2012). Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. *Pro-Posições* 23, 3(69), 103-118.

4. Contenidos

La presente tesis de investigación está estructurada en cinco apartados primordiales:

El primero presenta la introducción, justificación, planteamiento del problema y los objetivos generales y específicos.

El segundo apartado relaciona los Referentes conceptuales que permiten realizar un recorrido por el campo de la investigación sobre el conocimiento del profesor y las implicaciones que surgen a propósito de este campo.

El tercero expone el marco metodológico en donde se describe el enfoque diferenciado desde la investigación cualitativa interpretativa con estudio de caso múltiple, en este apartado también se describen las diferentes herramientas e instrumentos aplicados en el proceso investigativo.

El cuarto hace referencia al análisis e interpretación de los datos sobre el conocimiento profesional docente asociado a la noción escolar de creación literaria, se construyen ocho figuras discursivas que permiten evidenciar el conocimiento profesional del profesor, además presenta la integración de los diferentes sentidos presentados desde la intencionalidad de la enseñanza de la noción escolar de creación literaria.

El quinto apartado expone las conclusiones, las referencias bibliográficas, y los anexos.

5. Metodología

Esta tesis investigativa se realiza desde un enfoque cualitativo interpretativo con un estudio de caso múltiple.

En esta investigación participaron dos profesoras de primaria con experiencia mayor a 10 años, el sujeto ΘA denominado Atenea en la investigación tiene 36 años de experiencia docente, 26 en la Institución, y el sujeto ΘB denominada Hera con 20 años de experiencia docente y 13 años en la Institución Educativa Departamental Pío XII de Pacho Cundinamarca.

Los Instrumentos y técnicas que son propuestas por el grupo INVAUCOL utilizadas en esta investigación son la observación participante, el registro de audio y video, la transcripción del registro de audio y video, la técnica de estimulación del recuerdo, la entrevista y el análisis documental.

Además, dentro de las herramientas utilizadas se encuentran el protocolo de observación de clase, el protocolo de entrevista semiestructurada, el Analytical Scheme utilizado para la interpretación de los datos, herramientas que fueron desarrolladas por el grupo INVAUCOL, también se propuso y utilizó el protocolo de análisis documental propuesto por la cohorte Cundinamarca.

Posteriormente con la información obtenida se realiza la triangulación y la comprensión que permite reconocer la complejidad de los sentidos que los profesores construyen desde la intencionalidad de la enseñanza de la noción escolar de creación literaria, esta investigación presentó ocho figuras discursivas y los sentidos que se construyen desde ellas mismas, posteriormente evidenciar la integración de esos sentidos que permiten el co-nacimiento entre el estudiante, el profesor y la noción.

6. Conclusiones

El trabajo de análisis realizado por medio del Analytical Scheme (Perafán, 2011, 2013), permite organizar el discurso proferido por las profesoras en la observación de clase, en episodios que permiten reconocer y comprender las estructuras discursivas comunes de las profesoras de primaria en torno a la noción escolar de creación literaria.

Las profesoras desde su discurso producen múltiples sentidos desde la intencionalidad de enseñanza de una noción particular que para este caso es la noción escolar de creación literaria, y al emerger este discurso por medio de las figuras discursivas, metáforas, símiles, ejemplos, las profesoras construyen un conocimiento que es propio del profesorado.

Los saberes académicos asociados a la noción escolar de creación literaria se comprenden como aquellos que los sujetos profesores construyen desde la transposición didáctica, entendiéndose como el lugar de producción de sentido que surge en la escuela por la subjetividad de las profesoras que es definida desde la intencionalidad de enseñanza de la noción como saber epistémico diferenciado, donde el nuevo sujeto se reconoce a sí mismo, comprende sus sentimientos y los expresa en la construcción de textos desde la creación literaria.

Los saberes basados en la experiencia que se presentan en este trabajo hacen referencia a los producidos en su práctica profesional, se presentan como un momento de vivencia en donde el estudiante está en contacto directo con el concepto de creación literaria, desde la comprensión de creación literaria como un dispositivo que permite que devenga como un sujeto que es organizado y seguro de sí mismo.

Los guiones y rutinas son un grupo de actuaciones de carácter inconsciente de las profesoras que emerge principalmente de la historia de vida personal y profesional, hace referencia a la noción escolar de creación literaria desde el sentido que el nuevo sujeto estructura sus pensamientos y expresa su mundo interior con la intencionalidad de comunicarse con los demás.

Las teorías implícitas asociadas al concepto de creación literaria que las profesoras presentan en la escuela son saberes que surgen desde el inconsciente y se construyen a partir de sus interacciones con el campo cultural institucional de la escuela, presentando el concepto escolar de creación

literaria en pro de que el sujeto estudiante se configure como nuevo sujeto que reconoce su aprendizaje diferenciado y se acepta a sí mismo.

La integración de los sentidos que las profesoras construyen desde la intencionalidad de la enseñanza desde sus cuatro saberes y sus estatutos epistémicos fundantes permiten comprender la noción escolar de creación literaria como un dispositivo que permite que el estudiante como sujeto que deviene nuevo sujeto se reconozca, comprenda, acepte su diferencia y este en capacidad desde su individualidad de expresar su sentir a sus interlocutores desde la creación literaria.

Esta investigación es de vital importancia en la comprensión del conocimiento profesional del profesor, se habla del conocimiento que se produce en el aula desde la intencionalidad de enseñanza, evidenciando al profesor como un intelectual que aporta a la construcción de sujetos sociales, que mediado por la intencionalidad de la enseñanza, en este caso de la noción escolar de creación literaria, crea sentidos profundos y que modela transforma y contextualiza para que el estudiante devenga se configure como nuevo sujeto.

Desde lo personal del investigador, es un viaje profundo al sentido que se le da históricamente a la profesión docente, permite comprender de manera profunda e íntima la importancia de esta labor, es un viaje desde la misma noción escolar de creación literaria, permite profundizar y mover los cimientos que se han estructurado desde las políticas gubernamentales de menospreciar sistemáticamente la profesión docente.

El comprender desde dónde el profesor se puede dignificar y enaltecer es una ganancia enorme permite entender que ya no es un repetidor de conceptos disciplinares, que es un constructor de conocimientos y sentidos profundos en pro de la formación de sujetos integrales, que su saber tiene una gran complejidad y que permite transformar la sociedad creando comprensiones desde la misma subjetividad.

Es una creación literaria desde la subjetividad del investigador, es escribir el camino del maestro, sus sentires, comprensiones internas, sueños y deseos desde la emotividad de la construcción de patria, de sociedad, de sujetos integrales que se escriben y se leen desde la narrativa de la cotidianidad, es un cuento, un poema, una novela, un verso, en la inmensidad del cosmos de una especie que es efímera, pero se sueña eterna.

Elaborado por:	Rodrigo Torres Rodríguez			
Revisado por:	Lila Adriana Castañeda Mosquera			
Fecha de elaboración del Resumen:	11	09	2019	

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	17
JUSTIFICACIÓN	19
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	22
OBJETIVOS	25
Objetivo General	25
Objetivos Específicos.....	25
REFERENTES CONCEPTUALES	26
1. Proceso-Producto.....	27
2. Beginning Teacher Evaluation Study- BTES.....	28
3. Cognición del alumno y mediación de la enseñanza	29
4. Ecología del aula	30
5. Cognición del profesor y toma de decisiones	31
El conocimiento del profesor	34
Enfoque alternativo	38
El conocimiento profesional del profesor.....	41
La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento.	41
El conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares.....	41
El saber académico	41
Saberes basados en la experiencia	43

Guiones y rutinas	44
Teorías implícitas	46
Conocimiento profesional docente específico asociado a categorías específicas	50
El sentido de las figuras discursivas:.....	53
MARCO METODOLÓGICO	55
El estudio de caso:.....	58
Concepciones epistemológicas.....	60
Técnicas e instrumentos de construcción de la información.....	61
1. Entrevista semiestructurada	61
2. Análisis de documentos Institucionales	62
3. Observación Participante	63
4. Registro de Audio y Video	68
4. Técnica de estimulación del recuerdo	69
Análisis de la información.....	70
5. El Analytical Scheme	70
6. Triangulación de la información	73
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CONSTRUIDOS SOBRE EL CONOCIMIENTO	
PROFESIONAL DOCENTE ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE CREACIÓN LITERARIA	76
Los saberes académicos y el estatuto epistemológico fundante: la trasposición didáctica asociados a la noción escolar de creación literaria.....	77

1. La metáfora del mensaje al otro como pretexto para reconocerse como único	78
2. La poliptoton del pensar como comprensión del hacer y sentir.	82
los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional asociados a la noción escolar de creación literaria.....	87
3. La metáfora de la sonrisa como estímulo para la construcción de la seguridad personal	88
4. La metáfora del orden en la creación como guía hacia la organización del ser	92
Guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante, la historia de vida asociados a la noción escolar de creación literaria	95
5. La metáfora de la importancia de la ortografía como ruta de expresión desde el interior hacia la comunicación con los demás	96
6. La metáfora de la claridad en el texto como invitación a la estructura del ser interior.....	100
Teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: EL campo cultural institucional asociados a la noción escolar de creación literaria.....	104
7. La expresión individual como metáfora del respeto al ritmo diferenciado de aprendizaje.....	105
8. La metáfora de las señas como invitación a la confianza en sí mismo.	110
La integración del conocimiento profesional específico de los profesores de primaria asociado a la noción escolar de creación literaria	117
1. Integración de primer nivel.....	119
1.1 Integración de primer nivel: saberes académicos asociados a la noción escolar de creación literaria.....	120

1.2 Integración de primer nivel: saberes basados en la experiencia asociados a la noción escolar de creación literaria.	121
1.3 Integración de primer nivel: guiones y rutinas asociados a la noción escolar de creación literaria.	122
1.4 Integración de primer nivel: las teorías implícitas asociadas a la noción escolar de creación literaria.	123
2. Integración de segundo nivel.	124
3. Integración de tercer nivel: dimensión explícita y dimensión implícita.	126
CONCLUSIONES	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
Anexo 1. Protocolo de Observación.....	136
Anexo 2. Fragmento Entrevista Semiestructurada.	137
Anexo 3. Instrumentos De Investigación <i>Analytical Scheme</i>	139
Anexo 4. Fragmento de información vertida en el <i>Analytical Scheme</i>	148
Anexo 5. Perfil epistemológico de la noción de creación en lengua castellana.	149
Anexo 6. Protocolo de Análisis Documental	158
Anexo7. Muestra protocolo de análisis documental.	160
Anexo8. Síntesis de los argumentos que comprenden el esquema analítico adaptado de Barraza, (2014, p, 75).	162

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tomado de Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997 p. 159) dimensiones y componentes del conocimiento profesional.....	37
Figura 2 Componentes y fuentes del conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas. Tomado de Perafán (2004, p. 65).....	48
Figura 3 Componentes y fuentes del conocimiento profesional específico asociado a categorías específicas del profesor como sistema de saberes integrados Fuente. Tomado de Perafán (2013).....	51
Figura 4 Síntesis de los 17 argumentos constitutivos del Analytical Scheme. Tomada de Perafán (2015).....	72
Figura 5 Propuesta de triangulación fuentes de datos.....	74
Figura 6 Triangulación metodológica. Creación propia.	75

Tabla de imágenes

Imagen 1. Descripción: la profesora se ríe con los estudiantes	89
Imagen 2. Descripción: la profesora lee el texto del estudiante y le recuerda que debe corregir la ortografía	97
Imagen 3 Descripción: la profesora señala la sien como gesto para recordar	111
Imagen 4 Descripción: La profesora coloca al lado de la oreja su mano en expresión de escucha	112
Imagen 5. Descripción: la profesora se toca la cabeza como expresión de pensar en lo que se redacta.	113
Imagen 6 Descripción: la profesora abre los brazos para recibir a una estudiante al frente de la clase.....	114
Imagen 7 Descripción: la profesora señala su cabeza en expresión de atención.	115

INTRODUCCIÓN

La importancia de la comprensión del conocimiento docente como eje central del desarrollo del quehacer del profesor es un campo que hasta hace algunos años en Colombia no tenía la relevancia que se merece; el grupo de investigación Invaucol de la Universidad Pedagógica Nacional se ha dedicado a realizar un trabajo profundo y acucioso sobre el conocimiento docente.

Dentro de la estructura del sistema educativo la baja difusión de las investigaciones sobre los conocimientos específicos que tiene el profesor como factor del desarrollo de su actividad no ha permitido que se destaque su potencial de estudio e investigación y los diferentes aportes que pueda ofrecer para el desarrollo de la educación.

El grupo Invaucol en la línea de investigación *Conocimiento y Epistemologías de los profesores* pretende comprender e interpretar el conocimiento profesional específico del profesorado, en este caso particular, el del profesor de primaria asociado a la noción escolar de creación literaria, en esta investigación se busca conocer cómo realiza su labor y qué tipo de saberes involucra para ello, con el fin de aportar a la investigación sobre el conocimiento profesional del profesor.

Este trabajo se orienta desde la investigación cualitativo interpretativa con un enfoque de estudio de caso múltiple teniendo como sujetos de indagación a dos profesoras de nivel básico de la Institución Educativa Departamental Pío XII de Pacho Cundinamarca sede la Palmita, en los grados 4 y 5 de primaria; la investigación pretende evidenciar la integración de los cuatro saberes que constituyen el conocimiento profesional docente en la construcción de una noción específica que para este caso es la noción escolar de creación literaria y explicar la producción de sentidos integrados construidos alrededor de dicha noción.

La investigación se divide en cuatro capítulos el primero es la delimitación del problema, la justificación y los objetivos.

El segundo es el marco conceptual, que sustenta este proceso investigativo, aquí se encuentran los referentes primordiales sobre la evolución histórica y epistemológica en la investigación sobre el conocimiento profesional docente desde la postura del grupo de investigación.

El tercero es el marco metodológico, que es el derrotero por seguir para dar cuenta de lo que se evidencia, en este apartado se desglosa cada una de las herramientas que se aplican en el proceso investigativo.

El cuarto y último es el resultado del análisis e interpretación de la información emergente del estudio de caso múltiple en relación con la identificación y caracterización del conocimiento profesional del profesor de lengua castellana de básica primaria asociada a la noción escolar de creación literaria desde la integración de los cuatro saberes y las conclusiones.

JUSTIFICACIÓN

La investigación educativa es un campo de gran importancia que se ha venido expandiendo y ha logrado ser tenido en cuenta por la comunidad científica de diferentes áreas del saber, es un campo en crecimiento y que ha impactado de diferentes maneras diferentes ámbitos culturales, sociales, económicos y políticos.

Desde el grupo de investigación Invaucol que se enmarca dentro del programa de indagación sobre el conocimiento profesional del profesor se pretende hacer visible por medio de una comprensión desde la investigación en la enseñanza, que el profesorado, sin importar el área en que se encuentra inscrito, posee un conocimiento propio que debe ser reconocido y valorado, y dicho saber no es un conocimiento adquirido de las disciplinas, sino que es un conocimiento que ha sido construido por el profesor, desde los diferentes saberes que hacen parte de su trasegar como profesor.

Hoy día el docente de primaria busca el acercamiento por parte del estudiante a la literatura y por ende a la creación literaria, el docente debe valerse de infinidad de principios de acción para aproximar al estudiante a la noción escolar de creación literaria en la educación básica; pero como observa Saavedra (2011) en su artículo titulado: La creación literaria en el ámbito educativo: De la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad, la creación literaria no ocupa un papel importante dentro de los procesos formativos referentes al lenguaje, además, este mismo autor plantea que:

[...] el estado marginal de la creación, la cual, de realizarse, es tomada simplemente como un apéndice de la lectura de obras (metodología del comentario de texto), “taller literario” (casi siempre confundido con guía de comprensión debido al título popularizado

por los libros de texto) o actividad complementaria que sólo pretende “entretener” al estudiantado (p. 397).

Por otra parte, esta noción tiene un particular interés dentro de la enseñanza de la lengua castellana en primaria, ya que, permite cimentar las bases para la creación y la comprensión de la escritura y de la literatura en general.

Mas allá de la creación literaria como objeto de estudio se hace preciso observar todo lo que rodea a esta construcción en el marco de la escuela, es evidente que comprender los procesos de conocimiento que debe hacer el profesional docente, es una tarea importante, a la cual se le debe dar la atención que se merece, puesto que, si se logra dimensionar qué tipo de relaciones mentales hace el profesorado para acercar a los estudiantes hacia una noción en específico en un contexto determinado, surgirán herramientas para comprender la importancia de la producción de conocimiento que realizan constantemente los docentes en su quehacer diario. Y por este motivo es pertinente realizar este proceso investigativo que, permite evidenciar que el profesorado es creador de un conocimiento propio de su profesión y que no es la transmisión de una disciplina; para que, de esta manera, se reconozca la importancia de su labor como profesional de la educación.

Comprender los procesos de la interacción docente-estudiante, en donde se construye un conocimiento con unas características especiales, sólo se puede lograr con la investigación en ese contexto. El conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de creación literaria pasa por un proceso de construcción, en donde diferentes fuentes y componentes permiten se forje por medio de su interacción, de manera explícita o implícita un nuevo conocimiento creado y estructurado por dichos componentes.

Es imprescindible que el estudio del conocimiento del profesor surja desde la misma escuela y más aún, desde los mismos profesores, el profesor es una fuente de creación de conocimiento constante, de acuerdo con cada contexto educativo, situaciones cotidianas, historia de vida, y formación académica; el conocimiento generado de la interacción es diferente y da cuenta de las múltiples figuras retóricas de las cuales el docente se vale para la construcción de nuevo conocimiento.

Investigar al profesor en la actualidad es de gran relevancia pues permite reivindicar la labor docente, “el profesor es un sujeto que construye un conocimiento tanto en la disciplina a la cual se inscribe, como a la profesión que está ejerciendo” (Perafán, 2015); la intención principal de estas investigaciones es presentar las condiciones epistemológicas desde las que se reconoce al profesor como un constructor de conocimiento desde las categorías que pretende presentar a sus estudiantes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El docente en el sistema educativo ha sido visto como un transmisor de conocimiento, un facilitador o un mediador del conocimiento; esto no hace justicia al proceso que realiza dentro del aula de clase en pro de la enseñanza de sus estudiantes, el profesor tiene un conocimiento que va más allá del que ha adquirido en la disciplina a la cual está inscrito, cabría preguntarse si acaso el profesor está en capacidad de producir conocimiento.

En el proceso de enseñanza el profesor acude a infinidad de figuras discursivas, ejemplos, comparaciones en pro de enseñar una noción que ha construido a través del tiempo desde diferentes saberes que posee, el profesor en su ejercicio epistemológico ha creado sentido desde sus saberes, es necesario reconocer que el docente realiza un proceso de creación de conocimiento y que desde su episteme da un sentido que debe ser valorado como conocimiento, el profesor desde su quehacer en el aula presenta una noción particular que construye desde su propio saber.

El profesor posee unos saberes que le permiten construir dicho conocimiento y que presenta dentro de una noción en particular; los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, los guiones y rutinas y las teorías implícitas son saberes que no están yuxtapuestos, sino que como lo dice Perafán (2004) están integrados, pero ¿cómo los integra? ¿Qué procesos realiza para darle sentido a la noción que enseña?

Este proceso investigativo se apoyó en tres aspectos generales como punto de partida para poder presentar el lugar y la condición que ocupa la profesión docente, desde la comprensión del profesor como un productor de conocimiento particular y un profesional intelectual. Se tiene como partida el reconocimiento histórico en el que el profesor ha construido un conocimiento

que es epistemológicamente diferenciado, que se diferencia del disciplinar específico, y que este según Shulman (1986) representa una gran importancia y validez para la escuela; además, es importante poder evidenciar que este conocimiento aporta al corpus del conocimiento del profesor de una disciplina específica con la intención de superar la percepción de reducir los conocimientos profesionales del profesor a saberes prácticos; por último, el profesional docente aporta como sujeto cultural y pensante a un conocimiento propio de la escuela como lo dice Perafán (2015).

Si bien cada noción que el profesor enseña en el aula tiene un sentido específico, la noción en particular de creación literaria, se ha tomado de forma instrumental nada más, el profesor por el contrario la ve y la piensa dentro de un entramado de construcciones en pro de la producción de sentido.

El presente trabajo investigativo se interesa por la noción escolar de creación literaria como objeto conceptual específico de construcción de conocimiento por parte de las profesoras de primaria en el marco de la enseñanza de la lengua castellana, el concepto de creación literaria como categoría de enseñanza es un concepto clave en el marco de la enseñanza de la disciplina de lengua castellana, que además, se debe reconocer como un concepto transversal que permite reconocer de diversas formas el mundo en que se desenvuelve el ser humano.

La noción de creación literaria es un concepto que se debe comprender tanto desde la disciplina como desde los saberes del profesor, de acuerdo con lo propuesto por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2006) los productos que surgen de la creación literaria:

(...) llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje (p.25)

Se aprecia que esta comprensión de la noción de creación literaria proviene desde los lineamientos generales que proponen y determinan las autoridades académicas en términos educativos, como también se comprende desde las diversas construcciones epistémicas desde la disciplina de la lengua castellana y la literatura en el contexto de la educación básica (Ver anexo 5). Las anteriores aclaraciones se cimentan en un referente epistemológico común que es el reconocimiento del profesor como constructor de un conocimiento propio que va más allá de su condición dentro de su función histórica y antropológica, que permite pensar en una categoría específica que es la noción *escolar* de creación literaria.

Del interés por estudiar los saberes que el profesor construye desde su quehacer docente en el aula y la complejidad de su contexto, respondiendo a una lógica de producción de conocimiento diferenciada surge la pregunta en cuestión: ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de creación literaria?

OBJETIVOS

Objetivo General

Comprender e interpretar el conocimiento profesional específico del profesorado de primaria asociado a la noción escolar de creación literaria.

Objetivos Específicos

- Identificar los saberes académicos de los docentes de primaria, asociados a la noción escolar de creación literaria.
- Identificar los saberes prácticos de los docentes de primaria, asociados a la noción escolar de creación literaria.
- Identificar las teorías implícitas de los docentes de primaria, asociadas a la noción escolar de creación literaria.
- Identificar los guiones y rutinas de los docentes de primaria, asociados a la noción escolar de creación literaria.
- Explicitar la integración de los saberes constituyentes del conocimiento profesional docente asociado a la noción escolar de creación literaria en los profesores de primaria

REFERENTES CONCEPTUALES

En este apartado se presentan los antecedentes investigativos en el marco del programa de investigación acerca del profesor, y luego se presentan desarrollos conceptuales acerca de la investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor, para concluir presentando la conceptualización acerca del conocimiento profesional del profesor.

Antecedentes de Investigación

Se presentan algunas de las propuestas teóricas que son referentes en la investigación sobre el conocimiento del profesor. Este panorama delinea la complejidad del estudio sobre las habilidades, el pensamiento y el conocimiento del profesor.

El programa de investigación sobre el profesor tiene su inicio desde la investigación sobre la enseñanza, según Gage citado en Ortega (2016), existen muchos modelos de investigación que proceden de las ciencias de la conducta, que ocupan un lugar primordial en la indagación en la escuela.

El análisis realizado por Shulman (1989) en el capítulo I de la obra titulada *La Investigación de la Enseñanza*, plantea que las investigaciones se llevan a cabo dentro de comunidades científicas que presentan unas características en su forma de investigar y de hacer reflexiones sobre sus objetos de estudio. Dichas investigaciones se comprenden desde los paradigmas en los cuales se encuentran y que encauzan su manera de investigar, es de aclarar que Shulman (1989) tiende a preferir el término ‘programas de investigación’ como caminos de investigación en la enseñanza.

Shulman (1989) propone que no existe un programa de investigación único que comprenda todos los sucesos de la educación, por esta razón puede evidenciar la insuficiencia de un programa, y que esta insuficiencia puede ser solucionada por otro programa de investigación; para ello se debe estudiar el aula en su entorno y contexto real, propio, particular y único, teniendo en cuenta que, aunque puedan encontrarse semejanzas, las aulas son complejas y presentan sus diversidades, por esta razón, el investigador puede tomar diferentes visiones o perspectivas y estas responden al programa de investigación que adopte.

Algunas de las más importantes investigaciones desarrolladas en el marco del programa de investigación de la enseñanza y el profesor son:

- Proceso-producto
- *Beginning Teacher Evaluation Study- BTES. (TAA)* en español
- Cognición del alumno y mediación de la enseñanza
- Ecología del aula

Se han realizado análisis sobre las investigaciones en la enseñanza y las situaciones del contexto educativo por autores como Angulo Rasco (1999), y Shulman (1989), presentando investigaciones con diferentes orientaciones epistemológicas y metodológicas.

1. Proceso-Producto

Este surge a finales de 1960 en concordancia con lo propuesto por la psicología conductista, en respuesta a la eficiencia en la enseñanza, junto a conductas de los profesores con resultados sobresalientes en los estudiantes, desde el paradigma del proceso-producto al profesor se le vio como un trasmisor de conocimiento, un aplicador de currículo, diseñado por expertos.

La investigación proceso-producto está encaminada en presentar cuales son las prácticas eficaces que se presentan en las aulas, esto con la intención de incentivar por medio de la

promoción la réplica de dichas prácticas, esto se propone por medio de la medición de variables de tipo dependiente o independiente.

Dentro del programa proceso producto se encuentran los enfocados en la enseñanza eficaz y en el entrenamiento docente; en este programa no se le asigna un conocimiento al profesorado, ya que se le ve como un actor pasivo del proceso de la enseñanza, que tiene la habilidad de transmitir unos determinados contenidos de una disciplina determinada, por esta razón se debe capacitar al profesor para transferir dichos contenidos en donde se debe tener en cuenta los resultados arrojados por las investigaciones de la época.

2. Beginning Teacher Evaluation Study- BTES

A principio de los años 70, Berliner, (como se citó en Shulman, 1997), junto con otros colegas avanza en la tercera fase de la investigación de *Beginning Teacher Evaluation Study* (BTES), con una modificación simple del enfoque proceso-producto para el estudio del aprendizaje en el aula. Este programa de investigación en sus siglas en español (TAA — Tiempo de Aprendizaje Académico—) se basa en la creencia de que lo que realiza un profesor en un momento determinado, mientras está trabajando en un área de contenido concreto, afecta al estudiante en ese mismo instante y no necesariamente en los resultados que estos obtienen de las evaluaciones estandarizadas como lo presenta Fenstermacher citado por Shulman (1989).

De la misma manera como el programa de proceso-producto, que se enfocaba en una enseñanza eficiente, partiendo de estándares basados en experiencias exitosas, no generó los resultados que se esperaban, esto se debe a que se evidenció la disonancia existente entre los textos de instrucción impartidos a los profesores y los test de rendimiento aplicados a los estudiantes; Autores como Pérez y Gimeno (1988), aseveran que es significativa la magnitud de

las diferencias y contradicciones de los resultados obtenidos, y por ende la poca aplicabilidad práctica de la mayoría de proposiciones resultado de estas investigaciones.

3. Cognición del alumno y mediación de la enseñanza

El programa mediacional hace referencia a la renovación de la investigación sobre la enseñanza al resaltar los procesos cognitivos de las acciones docentes y las conductas, estrategias cognitivas y comprensiones del alumno como lo dice Angulo Rasco citado en Castañeda y Perafán, (2015); por medio de este programa se evidenció el interés primordial por los procesos cognitivos de los estudiantes, pero también de los docentes.

Por tal razón, los elementos empleados por el profesor como materiales y actividades inciden de manera directa en el aprendizaje en la medida en que impulsan respuestas de procesamiento de la información en el estudiante. Dicha apreciación permitió que se evidenciara que el aprendizaje no se adquiere de una sola forma, ya que dos estudiantes, aunque sean expuestos a las mismas actividades el resultado del aprendizaje puede variar, iniciando el procesamiento de información diferente.

Esto permitió evidenciar que el estudiante como sujeto de la enseñanza presenta procesos cognitivos y que el directo responsable de los resultados de aprendizaje no era el profesor, además, que de igual forma el profesor presenta procesos cognitivos en dicha interacción al estar inmerso en el proceso, permitiendo de esta forma fijar la mirada en el profesor como un sujeto de cognición, planteándose investigaciones relacionadas con el conocimiento docente en relación a la planificación docente, toma de decisiones, y creencias, pero sin vérselo todavía como un constructor de conocimiento.

Angulo Rasco (1999) afirma que la investigación mediacional se dirige a la transformación de la investigación sobre la enseñanza al resaltar los procesos de cognición de las

acciones del profesor y las comprensiones, los dispositivos cognitivos, acciones y comprensiones del estudiante, y aunque presenta falencias en el reconocimiento del contexto y la confusión de los agentes de la interacción, se vale de metodologías cualitativas y cambia la concepción sobre la enseñanza, el estudiantado y el profesor.

Shulman (1989) frente a este programa de investigación evidencia que su debilidad es que la mayoría de los estudios realizados dentro de este marco, se han centrado en buscar explicaciones sobre las formas más estables, a saber, cómo los estudiantes comprenden los comentarios y actuar del profesor, definiéndolos como rasgos y estados que se mantienen, postura que no siempre es acertada; además, que no siempre son sólidos los juicios de observadores externos sobre la atención de los estudiantes.

4. Ecología del aula

Desde la postura de Angulo Rasco (1999) la ecología del aula incluye las cualidades sociales y físicas de los contextos, muestra el aula como un sistema vivo y se puede considerar como una evolución del programa anterior; se sustenta desde la antropología, la sociología, la lingüística, asumiendo posturas desde las ciencias sociales, en donde la investigación apunta más a la crítica y no a obtener respuestas prácticas.

Esta investigación aporta un elemento importante a la comprensión que se tenía de los diferentes procesos que se dan dentro de la enseñanza, se habló del contexto, siendo el aula un espacio en donde se da una comunicación de orden social y los actores participan activamente en el proceso y no se limitan a la única función de recibir lo propuesto.

Las debilidades evidenciadas de este programa según lo dice Shulman son:

[...] la dificultad de realizar estudios interpretativos con niveles adecuados de fiabilidad y precisión, de igual manera que algunas de las variables se examinan con mucho detalle

mientras otras de igual importancia se desestiman, también otra falencia que tiene es que no siempre se especifica la manera como se han recolectado los datos, ni la forma como se usaron para poder llegar a las conclusiones propuestas y se inclina en ocasiones a ignorar el contenido específico de currículum centrándose solamente en los estudiantes (como se citó en Castañeda y Perafán, 2015, p. 12).

5. Cognición del profesor y toma de decisiones

El conocimiento del profesor y la toma de decisiones es el foco del programa de investigación, abordó los procesos de pensamiento como un factor que determina y recae de forma directa en la práctica docente en los que los criterios de análisis de son por un lado los procesos psicológicos mediante los cuales “perciben y definen sus responsabilidades y situaciones profesionales”(p.446) según palabras de Clark y Peterson (1986) y las atribuciones del profesor sobre las diferentes causas del rendimiento de los estudiantes y, en menor medida en las teoría implícitas del profesor como lo dice Pérez y Gimeno (1988).

A manera de síntesis cabe citar a Shulman (1989) quien señala las ideas centrales de cada uno de los programas presentados arriba

La tradición proceso-producto ha estudiado las relaciones de la actividad docente y las consiguientes capacidades del estudiante. El programa tiempo de aprendizaje académico vincula la actividad docente con las acciones del estudiante, deducidas a partir de la distribución del tiempo hecha por los propios estudiantes. El programa de mediación del estudiante se centra en sus pensamientos y sentimientos, por lo general en relación con las acciones del profesor y las consiguientes acciones y capacidades del estudiante. El programa de cognición del profesor examina las relaciones del pensamiento del profesor

con su propia acción (por ejemplo, estudios de sistemas de juicio y asignaciones de los alumnos a grupos de lectura por parte de los profesores). El programa de la ecología del aula examina las influencias recíprocas de las acciones del profesor y del estudiante, frecuentemente iluminadas por aspectos del pensamiento (Shulman 1989, p. 12).

El pensamiento del profesor

En este apartado se realiza un acercamiento sobre los enfoques filosóficos, psicológicos, epistemológicos y metodológicos que surgieron en el marco de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, con el propósito de ubicar la investigación sobre el conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la categoría de creación literaria.

Para poder evidenciar la toma de decisiones por parte del profesor y su cognición, fue necesario que se estudiara el pensamiento del profesor antes, durante y después de la enseñanza, para poder de esta manera comprender el actuar de sus decisiones en el aula con respecto a sus estudiantes y cuáles son los pensamientos que le permiten guiarse en su proceso de planeación. Los investigadores presentaron entre otras, ocho posibles formas de planeación, diaria, semanal, anual, de lección, de unidad, de corto alcance, de periodo lectivo, y de largo alcance.

El pensamiento del profesor y la toma de decisiones durante la enseñanza fue otro de los temas centrales de las investigaciones que se adelantaron, que consistió en el análisis de los pensamientos profundos a las acciones que el profesor realiza y que a su vez le permiten actuar o transformar la actividad planteada para la clase; también se presenta el concepto de rutina, este hace alusión al plan mental o guion que se propone o modifica de acuerdo al contexto situacional con los estudiantes.

También se investigó sobre lo que se denominó las teorías y creencias de los profesores, esto hace referencia a las estructuras cognitivas esquemáticas que el profesor construye a propósito de las características o clases de objetos, las primeras investigaciones se focalizaron en las teorías y creencias explícitas de los docentes, las segundas fueron más de orden interpretativo que explicativo, preguntando por los sentidos y significados que los profesores desde la intencionalidad y la cultura que lo constituye proporcionan a sus acciones.

El Profesor experto

En el año 1975 en New Orleans en la universidad de Tilburg surge la Asociación Internacional para el estudio del pensamiento docente (ISATT por sus siglas en inglés) por parte de este grupo de académicos, se inician investigaciones a propósito del pensamiento docente como posibilidad para el desarrollo del profesor según Perafán (como se citó en Castañeda y Perafán, 2015).

Dicho grupo inicia su labor tomando cuatro importantes campos de investigación, a saber, propósitos y creencias de los profesores, intencionalidades y procesos de pensamiento, emociones y reflexión como aspectos de las acciones profesionales y el pensamiento del profesor influido por factores contextuales.

Uno de los aportes más relevantes que este grupo entregó es el saber particular que poseen los profesores que tiene diez o más años de experiencia denominados expertos, como lo menciona Castañeda y Perafán (2015) “[...] mientras que el profesor experto ha desarrollado una sofisticación en segmentar y estructurar el currículum y conoce los pros y contras de cada enfoque, el principiante solo conoce una forma, la que utiliza” (p. 9).

El conocimiento del profesor

El estudio del conocimiento del profesor empieza a ser visible desde la obra *La vida en las Aulas* presentado al público en 1968 por Philip Jackson citado en Castañeda y Perafán (2015), en el cual, presenta de manera detallada la actividad del profesor, categoriza los momentos de la enseñanza ‘pre-activa’ e ‘interactiva’; la primera es la preparación y antesala al trabajo que realiza en el aula, y la interactiva es la acción de la clase en sí.

La formalización de esta orientación investigativa se ubica aproximadamente en 1975, en el congreso del National Institute of Education.

En ese momento Lee Shulman estuvo a cargo de la coordinación de uno de los paneles que tenía como objetivo describir la vida mental de los profesores, esto produjo como resultado en los participantes la concepción que los profesores son agentes que toman decisiones, reflexionan, emiten juicios, presentan actitudes, y tienen unas creencias, (Shulman 1989). En estas reflexiones se observa una nueva orientación hacia reconocer al profesor como un productor de algún tipo de conocimiento y como tal debe ser reconocido como un profesional. Posteriormente se producen varias conceptualizaciones acerca de la composición de este conocimiento, algunas de las cuales se presentan a continuación

Elbaz (1983) presenta los estudios realizados con una maestra de inglés de secundaria en donde analiza el conocimiento práctico que integra contenidos, estructura y orientaciones, que permite reconocer cinco tipos de contenido de conocimiento práctico: conocimiento de sí mismo, conocimiento del medio de la enseñanza, conocimiento de la materia, conocimiento del desarrollo del currículo, conocimiento de la instrucción; también es de relevancia nombrar que

esta misma autora es la primera en reconocer al profesor como creador de conocimiento, a pesar de las condiciones en que se encuentra.

También en este enfoque se puede observar que la actuación racional del profesor, siendo igual a cualquier otro profesional, está supeditado a la utilización de técnicas, procedimientos o instrucciones que el mismo está moldeando gracias al resultado de su conocimiento y que lo utiliza como una herramienta o figura discursiva preestablecida de acuerdo a la necesidad o cuando se requiera y según Pérez y Gimeno (1988) “[...] ni son unívocas, ni mecánicas, ni pueden ser previamente establecidas dado que en la interacción de la enseñanza se asumen otros elementos como: la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valor” (p. 47).

Pérez y Gimeno (1988) con respecto a lo anterior plantean que, en las investigaciones que se han realizado sobre el pensamiento del profesor, en el enfoque cognitivo, presentan lo que hace y dice el profesor en los diferentes momentos de su actuación pedagógica.

Shulman (2005) presenta la posibilidad de pensar qué es lo que saben los profesores, ubicando esto más allá de la visión del proceso-producto, hace su análisis desde el modelo del razonamiento pedagógico, y propone siete categorías de la base del conocimiento del profesor:

1. El conocimiento del contenido
2. Conocimiento didáctico general
3. Conocimiento del currículo
4. Conocimiento didáctico del contenido
5. Conocimiento de sus alumnos y sus características
6. Conocimiento de los contextos educativos
7. Conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos

Por medio de ellos según el autor se permite ordenar el saber del profesor, con ello además se puede identificar el conocimiento didáctico de contenido como lo presenta Shulman (2005):

Los cuerpos de conocimiento distintivos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos y se exponen para su enseñanza (p. 11).

Marcelo (2002) propone la integración de los saberes del profesor: conocimiento psicopedagógico y el conocimiento de contenido; permite esto evidenciar el surgimiento de la línea de investigación del conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integrado. El profesor en su práctica profesional, además de incorporar el dominio del contenido disciplinar, ha agregado competencias propias para el contexto pedagógico didáctico y profesional. Para comprender los conceptos aquí presentados se acoge en un primer momento lo propuesto por Porlán y Rivero (1998) en donde se realiza la construcción de la categoría del conocimiento del profesor como yuxtapuesto; posteriormente con el trabajo realizado por Perafán (2004, 2011, 2012 y 2013) donde se propone una nueva comprensión del conocimiento profesional docente; dentro de dicho proceso se pretende dar relevancia al trabajo realizado por el profesor en general y su proceso de construcción de conocimiento.

Para efectos de la investigación sobre el conocimiento profesional del profesor se retoma la estructura teórica propuesta por Porlán, Rivero y Martín del pozo (1997), en la cual el saber hegemónico de los profesores está compuesto por los saberes académicos, los saberes basados en

la experiencia, los guiones y rutinas, y las teorías implícitas como se presentan en la siguiente figura.

Dimensiones y componentes del conocimiento profesional		
	Nivel explícito	Nivel tácito
Nivel racional	Saber académico	Teorías implícitas
Nivel experiencial	Creencias y principios de actuación	Rutinas y guiones de acción

Figura 1. Tomado de Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997 p. 159) dimensiones y componentes del conocimiento profesional.

Los componentes presentados en la figura 1 según Porlán y Rivero (1998) de la siguiente manera:

Saberes académicos. “Se refiere al conjunto de concepciones disciplinares que tienen los profesores, sean estas relativas a los contenidos del currículo o a las ciencias de la educación: son saberes que se generan fundamentalmente en los procesos de formación inicial” (Porlán y Rivero 1998: 60). Estos saberes se relacionan con la disciplina y los contenidos se organizan de acuerdo con la jerarquía de esta, son explícitos.

Saberes basados en la experiencia. “Se refiere al conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje” (Porlán y Rivero 1998: 60). Por lo general estos se manifiestan como creencias o metáforas, tienen un fuerte componente socializador e influyen de gran manera en la conducta profesional, también son explícitos.

Las rutinas y guiones de acción. “Conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula y la manera estándar de abordarlos” (Porlán y Rivero 1998: 60). Simplifican la toma de decisiones y son resistentes al cambio.

Teorías implícitas. “Teorías que pueden dar razón de las creencias y las acciones de los profesores en función de categorías externas” (Porlán y Rivero 1998: 60). Solo se puede acceder a éstas con la colaboración de otra persona que las ponga en evidencia y las ayude a interpretar.

Para Porlán y Rivero estos saberes se encuentran yuxtapuestos en la acción docente y se evidencian de acuerdo con el contexto, están aislados en la mente del profesor atendiendo a dos dimensiones: por un lado, se presenta el nivel epistemológico, que se refiere al campo racional y la dicotomía entre lo racional y lo experiencial; y, por otro lado, la dimensión psicológica que presenta la dicotomía entre lo tácito y lo explícito.

Como se ha planteado en otras oportunidades, la certeza de que no solo los procesos formales de pensamiento de los docentes median e influyen el proceso educativo, sino también sus contenidos implícitos y explícitos, ha dirigido la atención de los investigadores hacia la “necesidad de comprender mejor las características del conocimiento de los profesores en formación y en ejercicio” (Porlán y Rivero, 1998, p. 10) y a buscar una teoría alternativa sobre los contenidos escolares que tenga en cuenta que “para la determinación del conocimiento escolar hay que considerar la integración didáctica de diferentes formas de conocimiento y, más concretamente, el conocimiento cotidiano y el científico” (Porlán y Rivero, 1998, p. 84).

Enfoque alternativo

El surgimiento del enfoque alternativo se da gracias a cinco principios según lo propuesto por Pérez y Gimeno (1988) que son:

La concepción de hombre entendida como la identificación del sujeto que a partir de la realidad construye conocimiento personal y subjetivo, que tiene una intencionalidad, por ende, se considera su actuación humana constructiva y creativa.

La enseñanza es una actividad intencional puesto que está cargada de intercambios simbólicos, se desarrolla en el aula y esta autorregulada por medio de la complejidad, los significados y la historia.

La caracterización epistémica de la enseñanza y el aprendizaje permite apreciar que es actividad artística e interpretativa que se apoya en consideraciones empíricas y morales que además concibe contenidos sustantivos y construcciones personales transformadas en el interior y exterior del profesor y subjetiva en constante cambio que es apropiada por el estudiante y que modifica su conocimiento personal.

La diferenciación del rol del profesor y el estudiante en donde se desarrolla una actividad profesional en la que su actuar racional cambia y es reflexivo, que es variable de acuerdo con el contexto escolar y a las diferentes comprensiones y decisiones realizadas sobre su cognición y actividad docente,

La renovación de la perspectiva metodológica con nuevas técnicas como la observación participante que permiten favorecer las observaciones en el medio natural, a partir de la triangulación se realiza un contraste interpretativo entre los participantes, la realidad y el observador para elaborar, transmitir y modificar la interpretación subjetiva, la perspectiva fenomenológica y biológica que se enfoca, la primera en los aspectos del comportamiento, los motivos e intenciones de la vida individual y la segunda en los aspectos explícitos y tácitos que permiten interpretar el pensamiento y actuar del docente, y con los estudios de casos singulares

permiten dar cuenta de pensamiento y conocimiento práctico se depura y transforma la reflexión de la actividad docente.

Por esta razón han surgido métodos de investigación que se ocupan de los diferentes significados ocultos, de la comprensión e interpretación que hacen los partícipes del contexto del aula, de la relación que surge del conocimiento adquirido de la práctica profesional y desde su accionar.

Perafán (2004) explica de manera clara la causa del enfoque alternativo:

Un giro en el campo de los presupuestos que acompaña la investigación del pensamiento de profesor: se pasó de una concepción de la enseñanza como actividad eficaz, guiada por los desarrollos de operaciones formales superiores, a una más compleja en la cual se plantea que la enseñanza no puede ser aislada de la intencionalidad del profesor y en general de la cultura que lo constituye. (p.58)

Esto permite comprender que la intencionalidad de la enseñanza es un aspecto primordial en la actividad del docente y las construcciones epistémicas que él mismo ha construido que determinan su propio conocimiento. Posibilitando el surgimiento de métodos investigativos que den cuenta de los diferentes significados ocultos, de las comprensiones que surgen en el aula por parte de los diferentes actores, la relación que el docente hace desde su actuar, su conocimiento construido y de su reflexión en el mismo contexto de aula como lo señalan Schön (1998), Pérez y Gimeno(1988) entre otros; Perafán (2015) presenta al respecto tres campos de estudio alternativo a propósito del conocimiento del profesor, el primero es el conocimiento profesional del profesor como categoría general, el segundo es la epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional, y por último el conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares.

El conocimiento profesional del profesor.

Los trabajos de diferentes investigadores como Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), Porlán y Rivero (1998) recogen a manera de resumen estudios relacionados con el conocimiento y la práctica profesional de profesores, en donde se presentan las características distintivas de la epistemología de este conocimiento que se caracteriza por su naturaleza compleja progresiva y crítica, estos autores reconocen que el conocimiento deseable del profesor debería integrar los saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas .

La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento.

Perafán (2004) caracterizó los referentes epistemológicos del profesor como una epistemología polifónica que desde su historicidad el profesor ha producido, desarrolló una perspectiva que es importante para poder comprender los procesos de producción, validación y circulación del conocimiento del profesor.

El conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares.

El conocimiento profesional específico del profesor se entiende como un sistema de saberes integrados en el proceso de construcción de una noción determinada de enseñanza, como lo presenta Perafán (2013) y tiene como meta desde la intencionalidad de la misma enseñanza que el profesor a los otros y a sí mismo y que en esa interpelación devengan como nuevos sujetos.

El saber académico

Los saberes académicos son conscientes, racionales y explícitos, tienen como estatuto epistemológico fundante la transposición didáctica; enunciada desde la postura de Chevallard (1997) en el posfacio de su obra del mismo nombre, se entienden como saberes académicos los conocimientos racionales, no los adquiridos en la formación universitaria inicial o los

provenientes de la disciplina, sino los que surgen de la transposición didáctica, es decir aquellos que se construyen mediados por la intención de enseñar y de circular en la escuela.

La transposición didáctica es, por tanto, el estatuto fundante de los saberes académicos, que, a diferencia de lo enunciado por Porlán y Rivero (1997) no son los conocimientos que produce la disciplina, sino la transformación, complejización y significación que produce este saber en relación con la formación de nuevos sujetos que conocen y co-nacen (*connaissance*) a través de la actividad escolar, es así como se comprende la transposición didáctica en el sentido que presenta Chevallard (1997) *no como la modelación o representación del conocimiento disciplinar, sino como el lugar epistémico cultural y epistemológico desde donde surge el conocimiento del profesor* (Perafán 2004, 2011, 2012, 2015; Ortega y Perafán, 2012).

Los saberes académicos contruidos por las profesoras de primaria asociados a la noción escolar de creación literaria emergen de las diferentes relaciones complejas que la rodean, como lo son los aspectos de carácter humano, el contexto histórico, social, el contenido emocional, que se evidencian en el desarrollo de la labor del docente, comprendiéndose que la transposición didáctica da cuenta desde los postulados de Perafán (2013) del sentido que el profesor construye, en este caso obedece a la intencionalidad de enseñanza de la noción escolar de creación literaria como objeto de saber en un contexto determinado a un sujeto determinado; es decir el sujeto profesor deviene mediado por la intencionalidad de enseñanza de la noción de creación literaria, partiendo del sentido que le imprime a esta noción particular, como Chevallard(1997) dice “el sujeto nace con el objeto, el objeto nace para el sujeto” (p. 149) cuando surge el sujeto y surge el objeto en el mismo espacio y sentido.

Se puede afirmar que **el estatuto fundante de los saberes disciplinares es diferente al de los saberes académicos del profesor**, pues son la intencionalidad de la enseñanza y el co-

nacimiento de la subjetividad los que determinan en su proceso de emergencia. Dicho conocimiento es constitutivo de la transposición didáctica.

Para poder apropiarse el sentido que se le da a la especificidad del conocimiento profesional del docente desde la perspectiva de Perafán (2011), en otros términos, las categorías particulares que enseña el profesorado, y en este caso particular de la enseñanza de lengua castellana en primaria de la creación literaria como noción disciplinar, se debe reconocer como diferente epistémicamente de la organización y estructura histórica en la que se ha construido desde la disciplina específica. El perfil epistemológico planteado desde lo conceptualizado por Bachelard (2003) es la herramienta pertinente para comprender e interpretar las diferentes nociones científicas, para esta investigación, un apoyo importante para la comprensión de la noción de creación literaria desde la disciplina específica desde la que se desarrolló el perfil epistemológico de creación literaria que se profundiza en el anexo 5. Pero, por considerar que en esta investigación no se trata de reconocer la noción proveniente de la disciplina sino la noción escolar que construyen las profesoras, esta información hace parte de los insumos investigativos anexos, pero no del cuerpo del informe de investigación.

Saberes basados en la experiencia

Son los principios de actuación que en el transcurso del tiempo el docente logra crear para direccionar el conocimiento de sus estudiantes dentro del aula, utiliza ejemplos, normas de clase y conocimientos curriculares prácticos.

El docente mantiene el saber basado en la experiencia como un saber consciente, racional y explícito, este saber tiene como estatuto epistemológico fundante la experiencia profesional,

que le da al profesor las herramientas para reflexionar sobre su quehacer, genera principios de actuación y, le permite utilizar esos principios prácticos para su quehacer diario.

Son ideas conscientes que los docentes desarrollan en la acción como son la pertinencia dentro del currículo, las características de la noción a enseñar, la metodología aplicada para la aprehensión de dicha enseñanza, cómo el estudiante se apropia del conocimiento o cómo aprende, los dispositivos que utilizará para la evaluación y que sentido le dará a la misma, qué objetivo tiene tanto la enseñanza de la noción como su posible evaluación.

Este saber lo presenta Perafán (2015) como “los principios de actuación profesional que mantiene el profesorado como resultado de la acción y a los sentidos que la práctica profesional imprime a las categorías de enseñanza” (p. 27). Además, dice que esta categoría tiene una peculiaridad y es que no solo tiene que ver la identificación de principios prácticos de actuación profesional, sino que además se apoya en la práctica diferencial y por supuesto en la formación de categorías específicas de enseñanza por parte del profesional adaptadas a las necesidades de contexto.

Guiones y rutinas

Los guiones y rutinas se definen como esquemas de actuación de carácter implícito que posibilitan la predicción y control de diferentes acontecimientos en el aula, como se puede apreciar según palabras de Perafán (2016):

los guiones y rutinas asociados a categorías particulares Apuntan particularmente a la construcción de un tipo de estructura de conocimiento experiencial tácito que instituye, en parte, a las nociones escolares que enseña el profesorado y que las identifica como actos intuitivos que permiten que el sujeto ordene en una dimensión no

necesariamente consciente, una parcela de su realidad y resuelva, **de manera implícita**, problemas asociados a la vida cotidiana en relación con operaciones específicas situada (p.71)

No sólo se tiene en cuenta la historia de vida profesional sino toda la historia, desde su infancia hasta el mismo momento en que se desarrolla la actividad de clase, pues cada instante de interrelaciones personales, la carga emocional personal, su visión de mundo, la comprensión de un saber desde su experiencia personal, hacen parte de este. En este sentido Espinosa (2013) argumenta que:

En efecto, lo que constituye el guion es la atribución de sentido que el sujeto profesor hace y que devino en el marco de una experiencia y en un contexto en particular. Los guiones se construyen individualmente en un contexto cultural en interacción con otros sujetos y se perfeccionan a partir de la experiencia misma. Este proceso le permite asumir al interior de sí mismo, una cantidad indeterminada de preconcepciones a lo largo de la vida y se convierten para el sujeto profesor en un tipo de conocimiento estructurado complejamente que subyace a su historia de vida, cuya función es intervenir en los procesos de interacción humana determinando su accionar dentro de un contexto cultural (p. 39).

Los guiones y rutinas interactúan y se integran con los otros saberes, **se debe comprender que estos son inconscientes, tácitos y por ende no son racionales**, se dan de manera explosiva, sin ser pensados, sino de acuerdo con el momento, contexto y necesidad, se dan por la situación y de esta manera se evidencian, en un momento específico; para evidenciarlos de manera clara se debe lograr reconocer la historia de vida del profesional docente.

Teorías implícitas

Estas teorías se encuentran de manera inconsciente y tienen como estatuto epistemológico el campo cultural de la institución donde labora. Estos saberes se encuentran ocultos a la racionalidad del maestro, son tácitos, inconscientes, e irracionales, emergen desde la cultura institucional, en donde entran a participar el currículo oculto, el currículo oficial y el contexto de la institución que constituyen al profesional docente que se encuentra inmerso en dicha realidad. Expresan un grupo sincrónico de proposiciones que en el discurso que construye el profesorado hacen referencia al sentido de las diferentes nociones que enseña que el docente construye desde Perafán (2016) :

Los temas y los procesos y los procedimientos asociados a los mismos designados institucionalmente para ser enseñados se constituyen en pretexto para que el profesor inconscientemente desarrolle metáforas, símiles, e imágenes portadoras del sentido de la noción que se enseña, pueden ser identificadas no tanto en los informes orales de los profesores como sí en el análisis de la estructura lógica subyacente a los acontecimientos de la enseñanza. (p.73)

Según Barinas (2014), “la cultura institucional constituye una realidad social elaborada por los sujetos cuya naturaleza compleja establece modos de comportamiento, pensamientos y saberes que hacen parte de una construcción histórica intencional, diversa, compleja, relativa e inacabada” (p. 54), es decir, que las reuniones de área, los consejos académicos, el Proyecto Educativo Institucional hacen parte de este saber y contribuyen a la construcción del conocimiento profesional docente.

El profesional docente evidencia su apropiación de los acuerdos institucionales tanto de currículo como planes de estudio y P.E.I en la construcción de saberes con los estudiantes, su intencionalidad profunda e inconsciente de presentarle al estudiante un contexto claro en donde hay unas características específicas y en donde se presentan y confluyen todos sus saberes de manera integrada en pro de la construcción de nociones para su aprendizaje.

Estos cuatro saberes se integran y dan como resultado el conocimiento profesional específico del profesorado como un sistema de saberes integrado como lo ha dicho Perafán (2013a, 2013b, 2014 y 2015) y que además pertenece a una construcción compleja de carácter ontológico, histórico, político y epistemológico; que el docente reproduce o crea a partir de una categoría de enseñanza particular.

Para Perafán (2004, 2011 y 2012), los cuatro saberes no sólo están integrados en un orden discursivo producido por el profesor, sino que además integran a los cuatro estatutos epistemológicos fundantes correspondientes con cada saber, definiendo al conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas. Adicionalmente, plantea que dicha integración se da en el proceso de construcción de cada categoría en particular, especialmente durante la enseñanza.

Lo propuesto desde Perafán (2005) como la relación de integración entre los diferentes saberes lo presenta en el siguiente diagrama

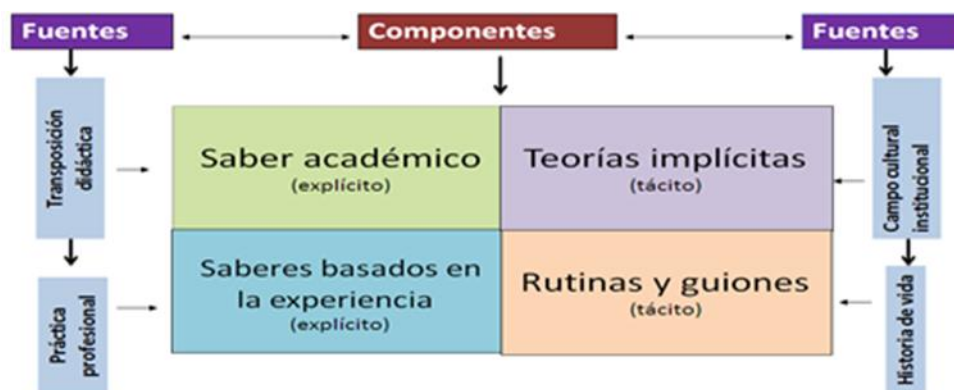


Figura 2 Componentes y fuentes del conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas. Tomado de Perafán (2004, p. 65).

Este diagrama permite reconocer los cuatro saberes y sus estatutos epistemológicos fundantes. Como lo ha presentado Perafán (2011, 2013 y 2015) en diferentes estudios sobre el conocimiento profesional docente en contraposición con lo planteado por Porlán y Rivero (1997) en donde se proponía que los saberes del profesional docente se encontraban en yuxtaposición, él por el contrario propone que son saberes que se complementan y que se integran en pro de la producción de conocimiento.

Esta comprensión alternativa que presenta Perafán (2011) permite el discernimiento del docente como intelectual y productor de un conocimiento disciplinar escolar que es el cauce que toma esta investigación, y para ello se debe profundizar en el orden discursivo del profesor en donde él, dentro de su discurso, se vale de diversas figuras retóricas como lo son: metáforas, símiles, ejemplos, comparaciones, entre otras que le permiten de alguna manera poder construir el sentido general y complejo de una noción.

El conocimiento profesional específico del profesor de primaria de la Institución Educativa Departamental Pío XII de la sede la Palmita del grado 4 y 5 asociado a la noción de creación literaria es lo que se pretende evidenciar en este trabajo de investigación, se

comprenderá la noción escolar de creación literaria desde la comprensión del conocimiento profesional docente, evidenciando cómo el docente integra los cuatro saberes: académico, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas.

Lo que permite en esta investigación evidenciar la particularidad del conocimiento profesional del profesor de primaria con respecto a una noción específica es que puede dar cuenta de la integración de los cuatro saberes en cada una de las unidades de clase que desarrolla.

El profesor se concibe como un creador y constructor de nuevo conocimiento específico de una determinada noción, cuya intencionalidad es interpelar a los estudiantes para devenir nuevos sujetos y el mismo deviene como nuevo sujeto a partir de las nociones que se enseñan (Perafán, 2012), es por esta razón que se debe hacer una profundización en la noción escolar de creación literaria.

Parafraseando a Castañeda y Perafán (2015) el ejercicio educativo se produce por medio de nociones, evidenciándose la necesidad de presentar una nueva categoría acerca del conocimiento del profesor

donde el conocimiento profesional docente sigue siendo un sistema de ideas integradas con sus fuentes fundantes, articulados todos ellos de forma evidente en la enseñanza de las nociones; así, se enuncia la categoría conocimiento profesional docente específico como sistema de ideas integradas asociado a categorías particulares (Castañeda y Perafán, 2015, p. 17).

Se debe comprender que la interpretación que se le da a la comprensión de un discurso alrededor de una noción particular permitirá reconocer cómo cada uno de los saberes y sus estatutos epistemológicos están integrados y trabajan en pro de la creación del conocimiento de dicha noción.

Se observa entonces a lo largo de esta investigación cómo mediante el análisis del discurso del profesor y sus diferentes figuras narrativas que presenta dentro de su discurso, configuran su pensamiento, como lo afirma Nietzsche (como se citó en Castañeda y Perafán, 2015) el profesor piensa a golpe de metáfora ya que solo de esta manera puede abarcar la complejidad de las nociones escolares que construye con la intención de enseñar y con la intención de interpelar al estudiante y a sí mismo con el propósito de devenir sujetos de este discurso.

Conocimiento profesional docente específico asociado a categorías específicas

El conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integrado, permite el surgimiento del desarrollo de la categoría denominada Conocimiento Profesional Docente Específico asociado a categorías particulares, (Perafán, 2011, 2012 y 2013). Así surge una segunda propuesta desde Perafán (2013) para enriquecer el esquema ofrecido y para comprender el conocimiento profesional docente como sistema de ideas integrado, en donde en el centro del diagrama se ubica una determinada categoría específica:

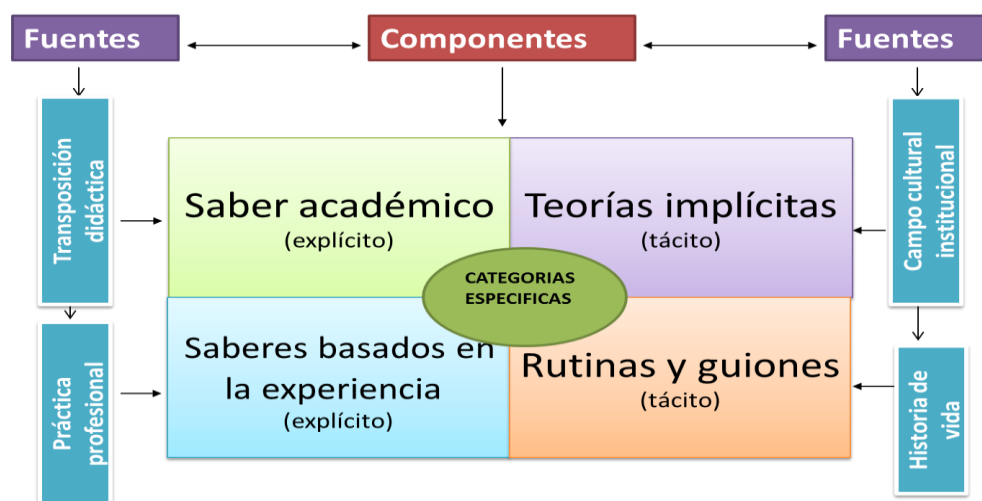


Figura 3 Componentes y fuentes del conocimiento profesional específico asociado a categorías específicas del profesor como sistema de saberes integrados Fuente. Tomado de Perafán (2013).

Esta figura presenta la relación entre los saberes y sus estatutos epistemológicos fundantes y la integración de un saber específico; y es a partir del desarrollo de la categoría general conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas que surge la categoría de conocimiento profesional específico docente asociado a categorías particulares, Perafán (2011, 2012).

La integración del conocimiento del profesor permite comprender, desde el proceso histórico, cómo el docente con los diferentes saberes está en la posibilidad de crear conocimiento, estos saberes poseen unos estatutos epistemológicos fundantes que los alimentan.

Una noción particular dentro del conocimiento profesional específico del docente permite evidenciar la integración de los saberes y sus estatutos epistemológicos fundantes; esta investigación cobra importancia dentro de los aportes a este campo, los aportes se dan desde el

estudio de caso múltiple que documentan cómo el profesorado en su actuar en el aula salen a flote los diferentes saberes tanto explícitos como implícitos.

Al conformar el corpus conceptual creado por los profesores asociado a una noción en particular, para este caso la noción escolar de creación literaria permite comprender la integración de los saberes; y al interpretar el discurso que el docente presenta alrededor de una noción, se vislumbra como estos saberes, sus estatutos fundantes se integran en pro de dicha noción.

Para esta investigación se asume que la noción escolar de creación literaria enseñada en primaria es construida por el profesor, y es el resultado de un proceso epistemológico en que intervienen entre otros aspectos, el de la transposición didáctica (que no es lo mismo que la modelación de un saber), y demás fuentes de saber que integran el conocimiento del profesor. Como dice Ortega (2016) cuando se habla del conocimiento disciplinar se debe ubicar el plano epistemológico que apunta a un nivel donde se estructuran los saberes, en el caso de esta investigación es la escuela en la que se advierte como la que define y perfila el tipo de saber que ocupa esta investigación.

Las disciplinas escolares desde la perspectiva social, crítica e histórica como lo manifiesta Ortega (2016) citando a Goodson, Chervel, Julia, Popkewitz, Viñao, Cuesta Fernández, reconocen un lugar característico y de gran importancia para el saber que circula en la escuela operan como seres vivos que nacen, se transforman, marcan relaciones entre ellas, son absorbidas y absorben a otras. .

El sentido de las figuras discursivas:

Las figuras discursivas, los ejemplos y las diferentes acciones que realiza el profesor en su acción en el aula son primordiales para la comprensión de la creación de conocimiento por parte del profesor y en especial asociado a una noción particular.

Linares (2006), entre otros autores, habla sobre la función de las figuras discursivas en la práctica docente como una herramienta de suma importancia, además que múltiples palabras del lenguaje común, las han apropiado las diferentes ciencias ya que son conceptos muy similares o análogos y que desde su abstracción de la ciencia se deben adaptar para las personas del común. La realidad comprendida como lo que cada grupo humano asume como realidad según Lizcano (2006) “está constituida por ilusiones que se ha olvidado que lo son, por metáforas que, con el uso reiterado y compartido se han redificado y han venido a tenerse por las cosas tal y como son” (p.53)

En este trabajo las figuras discursivas, metáforas, ejemplos que presenta el profesor en su quehacer diario, son el insumo primordial ya que por medio de ellas se evidencia el emerger de los saberes y sus estatutos epistémicos fundantes, las figuras permiten reconocer y comprender las diferentes intencionalidades del profesor. Se debe entender que las figuras discursivas no solo presentan percepciones junto a los significados, también conllevan sentimientos y valores que el profesorado construye en torno a una noción determinada.

En esta investigación se denomina figura discursiva a las diferentes analogías, ejemplos, metáforas, imágenes, rituales, relatos y demás construcciones del discurso de las profesoras que se hacen visibles, reiterativas e importantes en el salón de clase, de esta manera las figuras discursivas son un proceso particular que las profesoras hacen sobre “diversas fuentes de la cultura con la cual se producen nuevos sentidos, en el contexto de una intensión de enseñanza”

(Perafán, 2015, p. 31). Las metáforas, los símiles y los ejemplos entre otras figuras discursivas no son instrumentos o técnicas didácticas para la enseñanza, citando a Perafán (2016) “en estas figuras consiste el pensamiento docente, el profesorado piensa a golpe de metáfora” (p. 74) .

Se presenta a continuación el marco metodológico que permite desarrollar cómo el profesorado posee un conocimiento profesional específico asociado a una categoría particular y cómo cada uno de los cuatro saberes y su estatuto epistemológico se integran y le dan sentido a una noción escolar de creación literaria en el contexto de la Institución Educativa Departamental Pío XII.

MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo se enmarca en la perspectiva de investigación cualitativa interpretativa, con un enfoque de estudio de caso múltiple; la investigación cualitativa interpretativa se basa en la búsqueda de significados, indaga acerca del cómo se construye la realidad de una comunidad, desde la comprensión, reflexión e interpretación partiendo de criterios de validez y confiabilidad; por una parte, el estudio de caso es una estrategia para lograr comprender la profundidad de la realidad desde la particularidad y complejidad tanto de lo social como de lo educativo, por otra parte, Maturana (1992) propone que una afirmación es válida desde un determinado dominio de realidad dependiendo del observador y la comprensión de la realidad que este tenga, por consiguiente dicha afirmación no puede ser básicamente falsa.

La investigación cualitativa tiene una diversidad de características que la enmarcan y para poder acercar al lector a su comprensión, se hará una breve caracterización de los diferentes autores y sus postulados y lo que la diferencian de otros tipos de investigación.

Entonces se debe empezar por definir la diferencia entre las investigaciones cuantitativas y las cualitativas en la investigación en educación, según Shulman (1987) citando a Fenstermacher se podría pensar que la cuantitativa es más afín al conductismo y a la experiencia en los laboratorios, mientras que la investigación cualitativa está más próxima a la investigación sociológica y etnográfica a partir de la observación; el autor manifiesta que las metodologías cualitativas son más efectivas en el descubrir problemas, mientras que las investigaciones de orden cuantitativo pretenden ser más eficaces para resolver problemas, es por esta causa que propone el apoyo en múltiples metodologías de manera integradora.

Vasilachis (2006) en su obra Estrategias de la investigación cualitativa referencia las diversas tradiciones metodológicas que permiten examinar un problema social o humano como

lo es la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en datos, la etnografía y el estudio de caso.

La investigación cualitativa en el método biográfico integra los relatos de toda una vida o apartes de determinadas situaciones o acontecimientos de relevancia, además de todos los documentos e información sobre los que se pueda disponer sobre la vida del objeto de estudio con el propósito de conocer y analizar su percepción de realidad.

El método fenomenológico se orienta al abordaje de la realidad, partiendo del marco de referencia interno del individuo, busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia.

La teoría fundamentada en datos es un método en que la teoría emerge desde los datos y tiene por objeto la identificación de procesos sociales básicos como punto central de la teoría.

La etnografía es uno de los métodos más relevantes en la investigación cualitativa, constituye la descripción y análisis de un campo social específico, una escena cultural determinada (una localidad, un barrio, una fábrica, una práctica social, una institución u otro tipo de campo, sin perjuicio de la aplicación de otros métodos y técnicas de recolección, síntesis y análisis. La meta principal del método etnográfico consiste en captar el punto de vista, el sentido, las motivaciones, intenciones y expectativas que los actores otorgan a sus propias acciones sociales, proyectos personales o colectivos, y al entorno sociocultural que los rodea.

Los estudios de caso tienen como característica básica que abordan de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución (Stake, 1994). Puede ser algo simple o complejo, pero siempre una unidad; aunque en algunos estudios se incluyen varias unidades, cada una de ellas se aborda de forma individual.

Para Atkinson, Coffey y Delaront (como se citó en Vasilachis, 2006) las metodologías, estrategias y perspectivas que se consideran en el ámbito investigativo, la investigación cualitativa no tiene una sola forma legítima de realizarse, ni una sola posición que la sustente. En el caso de Mason la investigación cualitativa tiene una variedad de características que la soportan, pero dentro de ella misma hay una pluralidad de variantes que le permiten presentarse de forma plural e integral (como se citó en Vasilachis, 2006).

Para Creswell, por un lado, la investigación cualitativa es un proceso de indagación interpretativo que se apoya en diferentes tradiciones metodológicas y que examina un problema humano y social (como se citó en Vasilachis, 2006); por otro lado, para Denzin y Lincoln (1994) esta es multimetódica, naturalista e interpretativa, dando a entender que el investigador cualitativo indaga en situaciones naturales con el propósito de dar sentido a los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan; la investigación cualitativa se encarga de la recolección de diversos materiales empíricos como lo es el estudio de caso, la introspectiva, historia de vida, experiencia personal, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales en donde se evidencian los momentos recurrentes y conflictivos con el significado que tienen en el diario vivir de los individuos.

Esta investigación es de corte interpretativo o hermenéutico, ya que esta permite abrir espacio a la posibilidad del análisis:

Para desarrollar el proyecto de investigación sobre conocimiento profesional específico del profesor [...], se optó por una investigación de tipo cualitativo, la cual tienen enfoques y métodos dentro de los cuales está la investigación interpretativa, siendo ésta el

camino más adecuado ya que no se va a trabajar la conducta, sino el sentido que el profesor le atribuye a una noción (Tinjacá, 2013, p. 51).

El estudio de caso:

El trabajo de investigación se enmarcará en lo propuesto por Robert E. Stake, *Investigación con estudio de caso* (1999), siendo la herramienta metodológica que permitirá profundizar en la construcción epistemológica del conocimiento profesional docente sobre una categoría particular, en palabras de Stake (1999):

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular, se llega a conocerla bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (p. 20).

Stake (1999) presenta tres clases de estudio de caso, el primero es el estudio intrínseco de casos, que es aquel en donde se considera el caso especialmente importante y necesario para aprender de él; el segundo caso es el estudio instrumental de caso, este hace referencia a cuando se ha partido de una pregunta y esta se puede observar e ilustrar por medio del análisis de un caso sin que este sea específicamente diferenciado; y el tercero es el estudio de caso colectivo, en donde se necesita la comprensión total de algo, por lo cual utiliza varios sujetos de estudio, aunque este tipo de estudios atiende un poco más a la representatividad, este no es su objetivo central, pues se orienta hacia la comprensión precisa del caso por medio de la particularidad y no de su generalización, al ser esta modalidad de estudio de caso el que se asume se seleccionaron dos sujetos participantes de la investigación.

Para la investigación propuesta sobre *el conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de creación literaria* se asume como el caso a estudiar la noción escolar de creación literaria, este caso se investiga a través de dos sujetos con el perfil apropiado para este proceso, los aspectos que se tuvieron en cuenta para la selección de los sujetos de investigación son los siguientes:

1. Tener formación pedagógica universitaria o normalista y formación en lengua castellana.
2. Poseer una experiencia docente de 10 años para de esta manera poder garantizar su condición de profesor experto.
3. Los profesores deben tener como mínimo 5 años de permanencia en la institución ya que esto permite definir de forma clara el marco cultural Institucional que fundamenta las teorías implícitas.

Los sujetos participantes se denominarán de aquí en adelante así: sujeto uno Hera y sujeto dos Atenea.

Hera, profesora quien cuenta con título de licenciada en básica primaria con énfasis en matemáticas, humanidades y lengua castellana, lleva 20 años de experiencia docente en el sector público, tiene 13 años de permanencia dentro de la Institución Educativa Departamental Pío XII.

Atenea, profesora que es licenciada en básica primaria, lleva ejerciendo la profesión docente 36 años, 23 de los cuales en la Institución Educativa Departamental Pío XII.

Para efectos de la divulgación de la investigación los nombres de los estudiantes también han sido sustituidos por seudónimos.

Concepciones epistemológicas

La línea de investigación sobre el conocimiento profesional docente asociado a una categoría particular se posiciona para su proceso investigativo desde el constructivismo radical para lo cual se retomarán las concepciones de Maturana (1992) para establecer la concepción de realidad que subyace a esta tesis.

Retomando la perspectiva de objetividad que presenta Maturana (1992) en la cual desde el propio sujeto se comprende el concepto de su realidad que no es otra que su percepción de lo que para él es realidad y como la construye desde sus propias experiencias y comprensión de lo que sucede a su alrededor, su contexto, su sentir y su visión del mundo y la realidad, dicho esto es importante aclarar que cada ser construye su realidad y por ende se estará comprendiendo que todo concepto de la realidad no se enmarca dentro de las pretensiones ontológicas de la realidad, esta concepción permite hacer una lectura desde la orientación cualitativa, haciendo énfasis en la importancia del sujeto profesor como constructor de su propia realidad en donde interpreta de acuerdo a lo que reconoce como válido desde su propia perspectiva.

Esta investigación se encuadra en las características epistemológicas del constructivismo radical como lo presenta Glasersfeld (1989) en su artículo Despedida de la Objetividad, donde se indica que cada sujeto es el constructor de su realidad apoyado en el saber, pero este saber se debe adaptar a esa realidad, pero no coincidir con ella, ya que la acción del observador siempre estará mediando en la construcción de la realidad del sujeto.

Bajo esta concepción de la realidad se enfoca esta investigación y sus respectivas herramientas de construcción de datos, ya que los datos se construyen y no se recolectan, siendo

relativa la comprensión de la objetividad y de la acción del observador sobre lo observado, esta investigación será orientada desde este enfoque.

Técnicas e instrumentos de construcción de la información

Como se ha venido exponiendo dentro de esta investigación se utilizarán diferentes técnicas e instrumentos para la construcción de la información, con miras a la comprensión del proceso realizado por el profesor en la creación de conocimiento y en la integración de los saberes que trabaja en el aula día a día.

Las herramientas para la construcción de información serán:

1. Entrevista semiestructurada
2. Análisis de documentos Institucionales
3. Observación participante
4. Registro de audio y video
5. Técnica de estimulación del recuerdo

1. Entrevista semiestructurada

Es una herramienta que permite al investigador llegar al detalle, consiste en la realización de una conversación de tipo formal que permite conocer las opiniones, saberes y creencias de los entrevistados, la entrevista está dirigida a indagar sobre las concepciones y aspectos de los cuatro saberes, saber académico, saber basado en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas; para Stake (1998):

[...] es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples. El análisis de la entrevista debe aportar ideas, pensamientos y hechos relevantes de tal forma que con ella se pueda recoger con precisión la intención del entrevistado (p. 63).

Se utilizó un protocolo de entrevista integrado por preguntas referentes a cada uno de los saberes asociados a la noción escolar de creación literaria, a cada una de las profesoras se les aplicó dicha entrevista en pro de reconocer con mayor detalle su historia de vida, su formación académica, su experiencia docente y su comprensión de la noción escolar de creación literaria.

Se tuvo en cuenta que, como lo plantea Stake (1999), las preguntas que se realicen deben ser adecuadas y dirigidas a esclarecer la situación particular que se requiere aclarar o comprender, así mismo realizar pocas preguntas pero que estas sean claves en la comprensión del caso. Las preguntas son abiertas de tal manera que permitan a las entrevistadas expresarse libremente y el entrevistador pueda a su vez de acuerdo con lo expuesto formular nuevas preguntas o profundizar en la temática para esclarecer o comprender mejor lo indagado (ver anexo 2) .

2. Análisis de documentos Institucionales

Como lo menciona Perafán (2015) este análisis consiste en la revisión, comprensión e interpretación de los diferentes documentos oficiales y son parte del campo cultural Institucional, que es el estatuto fundante de las teorías implícitas y donde es posible que se encuentren sentidos acerca de la noción. Se pretende conocer dentro de los documentos que aportan a la construcción del campo cultural Institucional el significado latente que el sujeto presenta en su discurso, y contrastarlo con la interpretación que se le da desde la visión del investigador y la comprensión al investigado.

Un insumo importante dentro de los documentos Institucionales es el PEI perteneciente a la Institución Educativa Departamental PIO XII del municipio de Pacho Cundinamarca, que dentro de sus elementos presenta como lema “Soy Calidad, soy Pío XII”; en el PEI se encuentran inmersos los estándares de calidad y los derechos básicos de aprendizaje del Ministerio de

Educación Nacional, también se encuentra un enfoque humanista que invita al estudiante a ser creativo, emprendedor y transformador de su entorno de manera positiva desde los postulados del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En relación con la noción escolar de creación literaria se analizaron los estándares básicos de aprendizaje y los derechos básicos de aprendizajes del grado 4 y 5; de igual manera, se incluyeron los proyectos del área de humanidades y lengua castellana la motivación al estudiante a la creación literaria.

Para esta investigación y las que se realizan simultáneamente se ha propuesto un protocolo de análisis de documentos Institucionales (ver anexo 6) que pretende aportar a la organización de la información pertinente en este tipo de investigaciones, con el propósito de mejorar los tiempos de análisis de estos documentos, su organización; esto permite reconocer el contexto institucional tanto explícito como implícito que el profesorado crea al realizar la integración de los saberes y la creación de conocimiento en su contexto específico relacionado con la noción escolar creación literaria.

3. Observación Participante

La técnica de la observación participante acerca al investigador al entorno del sujeto y su realidad en el aula, a reconocer el orden discursivo del sujeto, las metáforas, ejemplos y comparaciones que este utiliza en la creación de conocimiento en pro de interpelar al estudiante, permite documentar todos los sucesos que se dan dentro del aula de clase que permiten que el orden discursivo del maestro aflora en pro de la noción particular a enseñar.

Se asume la observación participante desde los principios de investigación cualitativa con estudio de casos, como un momento intencionado de identificación, descripción, interacción

social y simbólica con la realidad (para esta investigación la realidad del aula de los profesores) que se orienta desde el problema que se plantea en la investigación.

Perafán (2012) define la observación participante como el encuentro intencional del investigador con la realidad del aula, donde el investigador reconoce e identifica los diferentes hilos que son constitutivos de la realidad que se ve en el aula desde la función de lo planteado como problema; al estar el investigador inmerso en el aula, modifica el entorno, por esto es que se entiende como una observación participante, pues sólo con el hecho de estar allí participa en la concepción de realidad que se desarrolla en el aula.

Se utiliza como instrumento el protocolo de observación de clases, siendo un instrumento de sistematización que permite puntualizar y delimitar el campo de observación; con el apoyo de dicho instrumento se hizo *in situ* y de forma manual la recolección de la información, destacando aspectos puntuales que pudiesen dar cuenta del problema de investigación para posteriormente complementar la información con el apoyo del audio y el video.

La observación participante se realizó bajo los parámetros del protocolo de Observación (ver anexo 1) permitiendo facilitar la organización en el proceso de registro e identificación de los diferentes episodios:

Planteamientos que facilitaron la organización en el momento del registro e identificación de los episodios:

Para cada profesor (ΘA , y ΘB), el conocimiento profesional docente específico del profesor de primaria (X , es decir, correspondiente a cada profesor observado) asociado la noción de creación literaria, se subdivide en $Y1$, $Y2$, $Y3$ y $Y4$, donde $Y1$ son los saberes académicos, $Y2$ son los saberes basados en la experiencia, $Y3$ son las teorías implícitas y $Y4$ son los guiones

y rutinas. Estos saberes son parte constitutiva de la categoría conocimiento profesional docente (Porlán y Rivero, 1998; Perafán, 2004).

— Un proceso de tematización del caso múltiple, que otorga la condición de caso bien planteado y que entendemos, según Stake (1995). Perafán lo propone como mecanismo que permite observar la desagregación de la categoría conocimiento profesional docente específico, así como también, su vínculo con los objetivos específicos del estudio. Los temas se plantearon así:

En consecuencia, a partir de los planteamientos de Perafán, se formula el primer argumento (ARG1: $E_{pn} \subset \vartheta_n \cdot \vartheta_n \cdot Y_n$ y $Y_n \cdot (\Theta A, \Theta B)$), empleado para seleccionar y analizar los episodios producto de la observación en el aula, que se precisa de la siguiente manera:

Un Episodio cualquiera (E_{pn}), está incluido ($\subset$) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (ϑ_n) si y solo si ($\leftrightarrow$) dicho tema pertenece ($\in$) a uno de los cuatro saberes identificados como integrados al conocimiento profesional docente (Y_n) y ese saber (Y_n) pertenece ($\in$) o está integrado al conocimiento profesional docente Específico del profesor que en esta investigación ha sido comprendido como un caso ($\Theta A, \Theta B$).

Primer tema: ϑ_1 ; los saberes académicos contruidos por el profesorado de primaria, asociados la noción escolar de creación literaria.

Este argumento general se extiende en los siguientes subtipos de argumentos

$$E_{pn} \subset \Theta_1 \leftrightarrow 1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in (\Theta A, \Theta B)$$

$$E_{pn} \subset \Theta_2 \leftrightarrow 2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in (\Theta A, \Theta B)$$

$$E_{pn} \subset \Theta_3 \leftrightarrow 3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in (\Theta A, \Theta B)$$

$$E_{pn} \subset \Theta_4 \leftrightarrow 4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in (\Theta A, \Theta B)$$

Segundo tema: ϑ_2 ; los saberes basados en la experiencia contruidos por el profesorado de primaria, asociados la noción escolar de creación literaria.

Este argumento comprende la identificación de los diferentes episodios que se asocian a la acción intencionada discursiva del maestro (AIDM) orientada al sujeto (S), esta intención refleja un proceso de interpelación al sujeto estudiante que marcó un camino relevante para determinar las actuaciones que permiten el devenir de la subjetividad del estudiante en función de la noción escolar de creación literaria.

La lectura pertinente es un episodio cualquiera (Epn) está incluido ($\subset$) en un tema cualquiera de los cuatro planteados ($\Theta 1$) si y solo ($\leftrightarrow$) si el saber Y_n (que pertenece a este tema determinado Θ_n) está contenido en una acción discursiva intencionada del profesor dirigida al sujeto estudiante ($AIDM \rightarrow S$)

$$E_{pn} \subset \Theta 1 \leftrightarrow 1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in AIDM \rightarrow S$$

$$E_{pn} \subset \Theta 2 \leftrightarrow 2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in AIDM \rightarrow S$$

$$E_{pn} \subset \Theta 3 \leftrightarrow 3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in AIDM \rightarrow S$$

$$E_{pn} \subset \Theta 4 \leftrightarrow 4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in AIDM \rightarrow S$$

Tercer tema: $\Theta 3$; teorías implícitas construidas por el profesorado primaria asociados a la noción escolar de creación literaria. Este argumento presenta el reconocimiento de cada uno de los lugares o estatutos epistémicos fundantes desde donde emergen el sentido que construyen las profesoras. Su lectura es la siguiente un episodio cualquiera (Epn) está incluido ($\subset$) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (Θ_n) si y solo ($\leftrightarrow$) si el tema pertenece a uno de los cuatro saberes Y_n y dicho saber a uno de los cuatro estatutos epistémicos fundantes transposición didáctica (Td) práctica profesional (Pp) Campo cultural Institucional (Cci) Historia de vida (Hv)

$$E_{pn} \subset \Theta 1 \leftrightarrow 1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \text{ (es causado por) Td}$$

$$E_{pn} \subset \Theta 2 \leftrightarrow 2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \text{ (es causado por) Pp}$$

$$E_{pn} \subset \Theta 3 \leftrightarrow 3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \text{ (es causado por) Cci}$$

$$E_{pn} \subset \Theta_4 \leftrightarrow 4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \text{ (es causado por) } H_v$$

Cuarto tema: 94; los guiones y rutinas construidos por el profesorado de primaria asociados a la noción escolar de creación literaria. Este argumento hace referencia al carácter implícito o explícito de la noción escolar de creación literaria identificado, se comprende la lectura de la siguiente manera: un episodio cualquiera (E_{pn}) está incluido ($\subset$) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (Θ_n) si y solo ($\leftrightarrow$) si el tema pertenece a uno de los cuatro saberes (Y_n) que han sido reconocidos históricamente como integrados al conocimiento profesional del profesor y si dicho saber (Y_n) está asociado o pertenece ($\in$) a cualquiera de las condiciones explícitas o implícitas propias de dichos saberes se refiere a un saber explícito teórico (S_{ext}) a un saber experiencial explícito práctico (S_{exp}) a un saber implícito estructurado como teoría (S_{inet}) un saber implícito reprimido (S_{imr}) y un saber implícito no reprimido (S_{im-r})

$$E_{pn} \subset \Theta_1 \leftrightarrow 1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in S_{ext}$$

$$E_{pn} \subset \Theta_2 \leftrightarrow 2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in S_{exp}$$

$$E_{pn} \subset \Theta_3 \leftrightarrow 3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in S_{inet}$$

$$E_{pn} \subset \Theta_4 \leftrightarrow 4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in S_{imr}$$

$$E_{pn} \subset \Theta_4 \leftrightarrow 4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in S_{im-r}$$

Dado lo anterior se obtuvo el siguiente despliegue de observaciones a partir de cada uno de los profesores constituyentes del caso múltiple:

Θ_A :

$$E_{pn} \subset \Theta_1 \leftrightarrow 1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in \Theta_A$$

$$E_{pn} \subset \Theta_2 \leftrightarrow 2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in \Theta_A$$

$$E_{pn} \subset \Theta_3 \leftrightarrow 3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in \Theta_A$$

$$E_{pn} \subset \Theta_4 \leftrightarrow 4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in \Theta_A$$

Θ_B :

$$E_{pn} \subset \Theta 1 \leftrightarrow 1 \in Y1 \text{ y } Y1 \in \Theta B$$

$$E_{pn} \subset \Theta 3 \leftrightarrow 3 \in Y3 \text{ y } Y3 \in \Theta B$$

$$E_{pn} \subset \Theta 2 \leftrightarrow 2 \in Y2 \text{ y } Y2 \in \Theta B$$

$$E_{pn} \subset \Theta 4 \leftrightarrow 4 \in Y4 \text{ y } Y4 \in \Theta B$$

Es importante recordar que este argumento hace parte primordial del dispositivo de análisis de la información denominado Analytical Scheme el cual se presenta más adelante.

4. Registro de Audio y Video

Como estrategia de recolección de información se realizó la grabación de 5 sesiones de trabajo con cada una de las profesoras seleccionadas, cada una de las grabaciones de las sesiones se realizó de forma ininterrumpida en pro de captar las situaciones que se dieran en el aula que aportaran al objetivo de la investigación; el video permitió captar las diferentes gestualidades del profesor, expresiones, tanto en su rostro como con su cuerpo que utiliza como herramienta para comunicarse con el estudiante, también las imágenes presentadas por las profesoras tanto en carteleras como escritas en el tablero.

El proceso se realizó con una video cámara con micrófono externo, una grabadora de periodista con micrófono de solapa; el video pudo evidenciar de manera clara cada uno de los movimientos de las profesoras, la grabación del audio se hizo con el propósito de tener un registro claro y total de la voz y sus tonalidades.

El proceso de grabación de video se hizo con el apoyo de una camarógrafa que se encargó de observar en específico a cada una de las profesoras. Con estos insumos se complementa la observación participante, y se realiza su transcripción con el propósito de obtener la mayor cantidad de detalles posibles para develar el sentido de la noción que se está enseñando.

4. Técnica de estimulación del recuerdo

La técnica de estimulación del recuerdo ha sido aplicada por diferentes investigadores, entre los cuales esta Perafán (2004), representa un elemento fundamental para la obtención de información y ampliar el análisis en la investigación sobre el conocimiento profesional docente asociado a una categoría particular, es una fuente importante que aporta insumos para la investigación, “su eficiencia radica en la capacidad de recuperar los principios de acción que de otra manera permanecería tácitos en la acción del profesor” (Espinosa, 2013, p. 51); para este proceso se utilizaron fragmentos de audio y video de las clases grabadas y observadas que son importantes y relevantes de acuerdo al interés de la investigación, estos elementos mostrados al docente son actitudes que no verbaliza o que aunque son verbalizados su corporalidad e intención denotan un significado particular y que no lo verbaliza hasta cuando se le indaga por él.

Para este proceso se utilizó la entrevista semiestructurada apoyada en los cuatro saberes y complementando con los fragmentos de audio y video en relación con las diferentes metáforas, símiles y figuras discursivas que se encuentran en el discurso del profesor que permiten comprender la enseñanza de la noción y la creación de conocimiento por parte del profesor.

Esta técnica apoyada con el método de asociación libre ayudó a la reconstrucción de las situaciones vividas por las profesoras con los videos y audios tomados de las clases grabadas referentes a situaciones explícitas que hacen referencia a los cuatro saberes y su integración por parte de las profesoras, quienes al ver apartes de su clase relatan de manera explícita su sentir, ampliaban y opinaban sobre el sentido de dicha situación, esto permite visualizar como desde los

pensamientos, acciones y figuras discursivas, como conocimiento específico del profesor asociado a una categoría particular emerge e interpela al mismo profesor.

Análisis de la información

Para el análisis de la información se acudió a las herramientas propuestas desde la línea de investigación del conocimiento profesional del profesorado asociado a una categoría particular del grupo Invaucol como

5. El Analytical Scheme

Consiste en 17 tipos de argumentos que se asocian a la estructura epistemológica de los saberes académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas que el profesorado mantiene, garantizando que la información recolectada este organizada de manera que facilite la construcción de sentido de la noción que se está investigando.

Es de aclarar que dentro del proceso investigativo que realiza el grupo Invauco se construyó este dispositivo denominado Analytical Scheme propuesto por Perafán (2011, 2013, 2015) como producto de la desagregación de la noción de conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas como lo presenta Ortega (2016), es una estructura de análisis que reconoce en su organización interna una síntesis de manera desagregada de los componentes constitutivos del conocimiento del profesorado, el Analytical Scheme fue ajustado para la identificación y caracterización de la noción escolar de creación literaria.

Este esquema busca la organización de la información recolectada, su sustento teórico proviene según Perafán (2011) de Mumby (1973), quien la planteó para la investigación de la enseñanza de las ciencias en el aula, como lo expresa Perafán (2011), Mumby consideró que esta técnica es “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” (p. 1).

El modelo de *Analytical Scheme* que se empleó en esta investigación es el propuesto por Perafán (2011, 2013; ver anexo 3) para analizar e interpretar los diferentes episodios que permitan comprender el sentido que el profesor mantiene respecto a la noción escolar creación literaria; lo que se hará es analizar los episodios, entendidos como “la unidad mínima de sentido transcrita e identificable en un conjunto continuo de párrafos” (Perafán, 2004, p. 120) a partir de los diecisiete tipos de argumentos para asociarlos a los cuatro tipos de saberes que el profesor mantiene y a la construcción de sentido de la noción.

Los diecisiete argumentos, se dividen en cuatro grupos que son:

1) La identificación del tipo de saber; argumento 1: ARG1: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in$ (HERA o ATENEA).

2) La identificación de la intencionalidad de enseñanza (IE) y la acción intencional discursiva del maestro dirigida a sujetos (AIDM $\rightarrow$ S): argumento 2: ARG2: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in \text{AIDM} \rightarrow S$

3) La identificación del estatuto epistemológico fundante (Eef) del tipo de saber, la transposición didáctica (TD) para los saberes académicos, la práctica profesional (Pp) para los saberes basados en la experiencia; el campo cultural institucional (Cci) para las teorías implícitas y la historia de vida (HV) para los guiones y rutinas: argumento 3: ARG3: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{fn} (Td;Pp; Cci; Hv)

4) La identificación del carácter implícito o explícito de los saberes; argumento 4: ARG4:

$$E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset C_{ns}$$

Es importante comprender como están organizados los diecisiete argumentos dentro de los cuatro grupos de saberes, para así mismo interrelacionarlos, a continuación, se presenta la tabla con los diecisiete argumentos ubicados en cada uno de los cuatro grupos de saberes según lo propuesto por Perafán (2015).

Características generales del CPDE asociado a CP	Características relacionadas con los cuatro saberes y sus condiciones específicas
ARG1: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta_n$	ARG1.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in \Theta_n$
	ARG1.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in \Theta_n$
	ARG1.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in \Theta_n$
	ARG1.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in \Theta_n$
ARG2: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n \text{ y } Y_n \in AIDM \rightarrow S$	ARG2.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \theta_1 \text{ y } Y_1 \in AIDM \rightarrow S$
	ARG2.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \theta_2 \text{ y } Y_2 \in AIDM \rightarrow S$
	ARG2.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \theta_3 \text{ y } Y_3 \in AIDM \rightarrow S$
	ARG2.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \theta_4 \text{ y } Y_4 \in AIDM \rightarrow S$
ARG3: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \text{ (es causado por) } E_{efn}$	ARG3.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \text{ (es causado por) } T_d$
	ARG3.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \text{ (es causado por) } P_p$
	ARG3.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \text{ (es causado por) } C_{ci}$
	ARG3.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \text{ (es causado por) } H_v$
ARG4: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset S_{cn}$	ARG4.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \subset S_{ext}$
	ARG4.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \subset S_{exp}$
	ARG4.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \subset S_{inet}$
	ARG4.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \subset S_{imr}$
	ARG4.5: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \subset S_{im-r}$

Figura 4 Síntesis de los 17 argumentos constitutivos del Analytical Scheme. Tomada de Perafán (2015).

El proceso que se realizó con la información obtenida para ser vertida en este instrumento fue la siguiente: a partir de

Primero se transcribió el audio de cada una de las entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase y entrevistas de técnica de estimulación del recuerdo (TER) aplicadas a las profesoras; con el apoyo del video se procede a enriquecer la transcripción teniendo en cuenta

características primordiales como la gestualidad, la intención comunicativa, el uso de elementos visuales como escritura en el tablero, carteleros; entre otros.

Teniendo esto se dividió esta transcripción enriquecida en episodios los cuales se analizan clasifican e interpretan de acuerdo con los diecisiete tipos de argumentos propuestos por Perafán (2011) que hacen referencia a la caracterización de las categorías presentes en el conocimiento profesional docente y que se asocian a una categoría específica en este caso la creación literaria.

Este proceso realizado con los diferentes instrumentos de recolección de información se integró dentro del esquema sintético del *Analytical Scheme*, en donde se desagregaron y reorganizados de acuerdo con los cuatro argumentos para cada uno de los sujetos de forma individual, permitiendo observar una perspectiva global de la clasificación de los datos y además visualizar las diferentes figuras discursivas que hacen referencia a cada uno de los cuatro saberes y la integración de estos.

6. Triangulación de la información

Los criterios que se proponen para la triangulación de información son variados y se resalta principalmente desde el enfoque desde donde el investigador posicione los datos y la teoría; Denzin y Lincoln (como se citó en Vasilachis, 2006) proponen una agrupación en cuatro tipos que son: la metodológica, la de datos, la de investigadores y, por último, la de teorías.

La triangulación de datos, en donde la dimensión temporal para la recolección de datos se debe tener en cuenta, de igual forma se debe tener en cuenta el contexto, los escenarios, para la realizar comparaciones, y en general a todos los elementos que influyen o participan dentro de la investigación.

Según Ruiz (2008) La primera variante es la llamada triangulación intramétodo, donde el investigador, a partir de un mismo enfoque, toma diferentes técnicas y estrategias buscando

reforzar la confiabilidad y validez del dato, coincidiendo con el enfoque multimétodo intraparadigmático (p. 22).

El proceso de triangulación de la información se hace a partir de la información que se ha construido con las distintas herramientas mencionadas anteriormente; una vez vertidas al *Analytical Scheme* y posteriormente reagrupadas en el esquema sintético; se procede a la comparación de los diferentes datos obtenidos con los diferentes instrumentos para poder visibilizar los datos más relevantes y emergentes que permiten realizar una interpretación enriquecida del discurso de las profesoras referido a la noción de creación literaria.

Esto es un primer momento en donde se integran las fuentes de datos que sirvieron durante el proceso de la investigación y que permitieron verificar, según Stake, (1999) “ [...] si el fenómeno sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente” (p. 98).

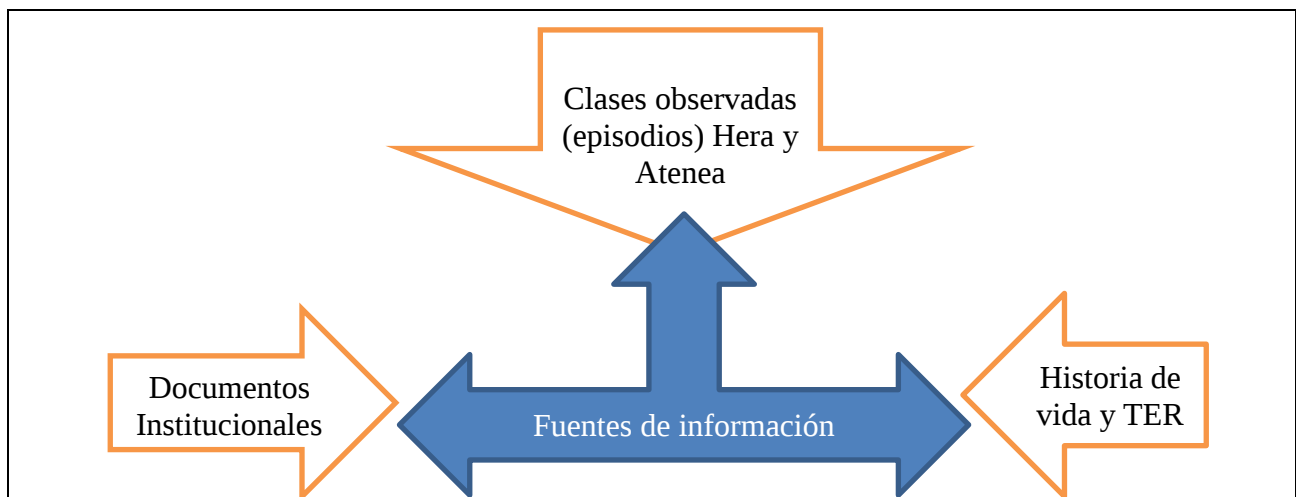


Figura 5 Propuesta de triangulación fuentes de datos.

El segundo momento corresponde a la triangulación metodológica, que permite retomar los elementos primordiales que han surgido de los elementos de investigación, como lo propone Perafán (2015) es el proceso de la triangulación el que permitirá vislumbrar las figuras literarias

que se encuentran dentro del orden discursivo del profesorado, y de esta manera se permite la categorización de estas.

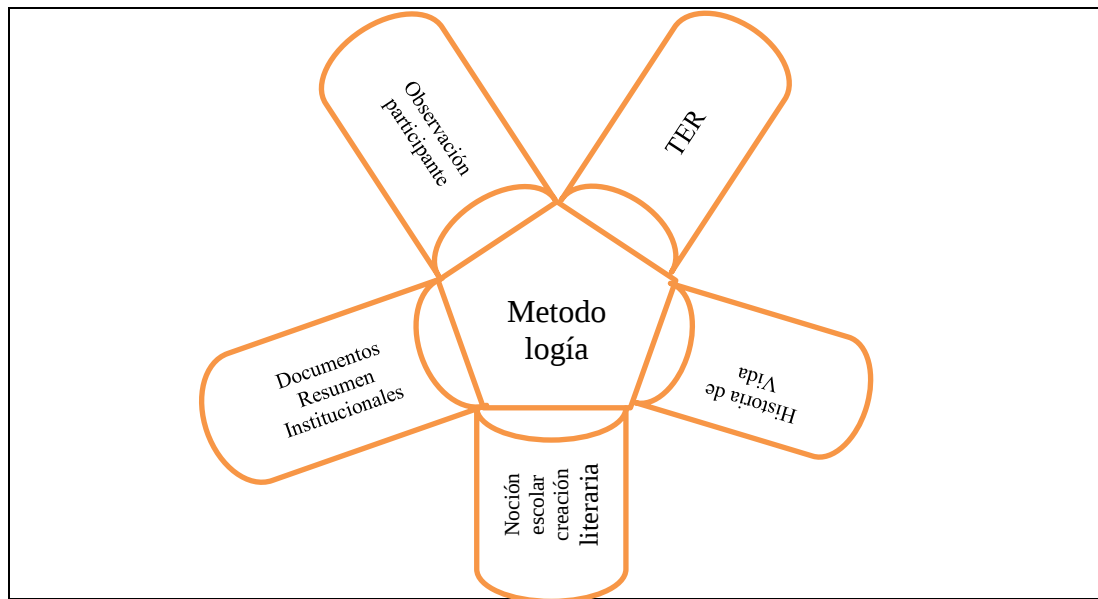


Figura 6 Triangulación metodológica. Creación propia.

Como lo dice Perafán (2015) hay que ir de los episodios a las figuras discursivas y de estas a los episodios, hasta se pueda tener alguna seguridad de que se ha comprendido y nombrado de manera compleja las figuras discursivas constitutivas de cada saber por separado (p. 134).

A continuación, se presentan las diferentes nociones que se han construido desde las comprensiones epistémicas del conocimiento profesional del profesor asociado a una categoría particular y la integración de los diferentes saberes, desde el sentido profundo que presentan las diferentes figuras discursivas que surgieron.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CONSTRUIDOS SOBRE EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE CREACIÓN LITERARIA

Con el fin de comprender e interpretar el conocimiento profesional específico del profesorado de primaria asociado a la noción escolar de creación literaria se analiza a continuación la información obtenida, con el apoyo de las diferentes herramientas para la construcción de sentido, se observó la conformación del conocimiento del profesor desde cuatro componentes que son: el saber académico, el saber basado en la experiencia, los guiones y rutinas y las teorías implícitas.

No se debe olvidar que dentro de este ejercicio investigativo no se concibe al profesor como un mero repetidor o transmisor de conocimiento, por el contrario, lo que hace la investigación es evidenciar que el profesor es un creador de conocimiento; los análisis e interpretaciones que se encuentran en este documento son parte del acervo epistemológico del conocimiento profesional docente asociado a una categoría en particular, para este caso la noción escolar de creación literaria.

Son referentes de esta investigación los trabajos realizados por el grupo Invaucol; Barinas (2014), Espinosa (2013), Tinjacá (2013), Castañeda (2016), Fonseca (2016) y Gómez (2017), quienes desde diferentes nociones han podido constatar que el profesor, al integrar en una noción escolar los cuatro saberes y sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes produce conocimiento al interpelar al estudiante para que devenga un nuevo sujeto a partir de la noción construida.

Se presentan algunas de las diferentes figuras discursivas con las cuales el profesor presenta una noción determinada en su quehacer diario; en este caso se trata de la noción escolar

de creación literaria; en este proceso discursivo realizado por el profesor dentro de su intencionalidad, utiliza metáforas, símiles, comparaciones, ejemplos, rutinas, rituales que son parte de un orden discursivo que abarca todas las acciones que el docente realiza durante su clase, como lo propone Perafán (2013) en palabras de Shulman (1997) el conocimiento del profesor está expresando en el uso de “las más poderosas formas de representación [tales como], analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, o sea, las formas de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros” (Shulman, 1989, p. 9).

El uso de las diferentes figuras discursivas dentro del ejercicio profesional del profesor cobra un significado diferente al otorgado en otros contextos, ya que no se usan como meros ejemplos, sino que tienen una complejidad mayor, ya que involucran una construcción más profunda, la producción de nuevos sentidos, evidenciando que el docente es productor del conocimiento que enseña.

Los saberes académicos y el estatuto epistemológico fundante: la trasposición didáctica asociados a la noción escolar de creación literaria

El proceso de construcción de datos se realizó en una primera medida desde la entrevista semiestructurada, la observación participante, y la técnica de estimulación del recuerdo posteriormente analizadas con el *Analytical Scheme*, teniendo en cuenta los 17 argumentos que están divididos en cuatro grupos como ya se mencionó. Se evidenciaron diferentes figuras discursivas que emergieron a través de la acción docente y presentan un sentido amplio alrededor de la noción escolar de creación literaria.

Es de tener en cuenta que en esta perspectiva investigativa los saberes académicos no son los adquiridos en el proceso de formación académica, o los de la teoría sobre el lenguaje, sino que son los que surgen de la trasposición didáctica, la cual en términos de Chevallard (1997) en

el posfacio del texto que lleva el mismo nombre, enuncia que es el proceso de producción de nuevos conocimientos que se producen en el encuentro con el sujeto (co-nacimiento) a través del objeto, en este caso la noción enseñada. En este caso en la noción escolar de creación literaria cuando se reconstruye con el fin de ser enseñada, es decir, mediada desde la intencionalidad de la enseñanza.

Se debe recordar que los episodios como los determina Perafán (2004) son “la unidad mínima de sentido transcrita e identificable en un conjunto continuo de párrafos o, lo que es lo mismo, la diferenciación temática o categorial de una parte de la totalidad, cuya característica fundamental es portar un sentido completo intrínseco” (p. 121), por esto, la interpretación de los sentidos particulares de cada una de las figuras discursivas se ejemplifica a través de episodios especialmente relevantes de algunas de las herramientas aplicadas en la investigación.

Los saberes académicos que han construido las dos profesoras, en referencia a la noción escolar de creación literaria, han sido un proceso detallado y agudo que surge de la necesidad de enseñar, creando un andamiaje de relaciones profundas que encierran diferentes procesos de carácter humano como son el contexto, las relaciones sociales, emocionales, culturales que cobran sentido dentro de la intencionalidad de enseñanza del profesor.

1. La metáfora del mensaje al otro como pretexto para reconocerse como único

Desde lo observado en la producción discursiva de las profesoras, emergió la metáfora del mensaje al otro; se debe entender la figura retórica de metáfora en esta investigación, como los dispositivos discursivos, ejemplos, símiles, imágenes, analogías, relatos y demás elaboraciones discursivas visibles que se reiteran y son importantes en el aula de clase.

Las docentes tienen un sentido profundo que, por medio de la noción escolar de creación literaria, presentan a sus estudiantes con la intencionalidad de promover a la existencia nuevos sujetos, la observación en clase de Hera realizada en septiembre 24 de 2018 aparece con recurrencia en varios episodios, algunos de los más relevantes son los siguientes:

Observación septiembre 24 de 2018

Ep.26. HERA: porque yo había reservado para hoy esta actividad, entonces la actividad que vamos a hacer ahorita es una actividad de creación.

Ep.29. HERA: esta vez cada uno de ustedes se va a centrar en un amigo o amiga especial, al que ustedes quieran de este salón, al que *ustedes más quieran escribirle*, al que más les alegre los días al que más les llene su corazoncito de amor, a esa persona especial, es a la que le van a escribir hoy, cómo lo vamos a hacer.

Ep.30. HERA: primero, van en una hojita en el cuaderno de tareas, de tutoría, en cualquier cosa van a hacer el borrador de que es lo que van a escribir, *cada uno*, va a demostrarle al otro sus sentimientos, voy a poner de ejemplo a Atlantis.

Ep.31. HERA: yo le voy a escribir a Atlantis entonces yo cojo una hojita y *yo me pongo a pensar que siento yo por Atlantis*, que es lo que le quiero decir a Atlantis, Atlantis me encantan tus ojos, je, je, je, je, Atlantis me fascina tu nariz, *cada uno dirá*

Estudiantes: Ja, ja, ja, ja.

Ep.32. HERA: que bien como me tratas, Atlantis me gusta mucho tu sonrisa Atlantis, o *sea cada uno va a escribirle el mensaje* a esa persona especial que va a tener dentro del salón de clase...

En estos episodios la docente presenta la actividad para la creación literaria, y cómo por medio del ejemplo de Atlantis, invita a los estudiantes a pensar en su interior, como se ve en el

episodio 31 : *yo me pongo a pensar que siento yo*, el sentido profundo que construye la profesora es afianzar su seguridad como seres únicos con ideas propias, con un gran valor como seres humanos, los invita a pensarse a sí mismos y reconocerse en su intimidad como seres que tienen valor y dan valor a sus allegados, como se evidencia en el episodio 101 de la clase 2 de septiembre 25 de 2018 de HERA:

Observación 25 de septiembre de 2018

Ep.101. HERA: a ver que más te gusta... (la estudiante se queda callada) piensa como te hace sentir cuando están juntos... Entonces que sientes alegría tristeza enfado, echo porque alegría, ¿qué hacen al estar juntos?

Dónde se puede apreciar que los invita a que se piensen a sí mismos desde su sentir.

La profesora, mediada por la intencionalidad de enseñanza, le da un sentido más profundo a la escritura de mensajes, lo presenta como la acción de crear, de crear para presentar al otro, a su par, a un ser querido sus sentimientos, pero sobre todo, invita al estudiante más allá de lo que la disciplina presenta, a mirarse en su ser más profundo, a entrar en contacto con su intimidad, y a presenciar su mundo interior, la construcción de escritos para el otro invita al estudiante a pensar en lo que siente y a comprenderse a sí mismo.

La docente ATENEA de igual forma hace alusión a la creación en varios episodios, entre los cuales están los episodios: 94, 97, del día 8 de octubre de 2018 y el episodio 272 del día 9 de octubre; como pretexto para invitar al estudiante a interpelarse a sí mismo en su percepción del mundo, cómo lo entiende y cómo desde cada visión puede reconocerse desde su subjetividad:

Observación octubre 8 de 2018 clase 1

Ep. 94. ATENEA: si ven que el dibujo hace falta recortarlo, arre, ayud... Arréglo como les quede.

Ep. 97. ATENEA: ahorita cuando cada uno de los niños que está haciendo esta actividad, está llevando su imaginación ¿Qué será lo que yo puedo hacer ahorita? Estoy coloreando el árbol, estoy coloreando la vaca o el gallo o el pato, *pero me estoy imaginando, ya esa creación allá dentro* para poder ahorita hacerlo de manera perfecta nuestro escrito del día de hoy.

Ep. 272. ATENEA: qué lindo un aplauso, miren acá está el texto, y los animales miren la creación de cada uno, cada uno hace cosas maravillosas y *creo que todos son un mundo diferente, todos no piensan igual [...]*.

La docente constantemente está invitando a la reflexión al estudiante, lo invita a que mientras escribe o realiza la actividad reflexione sobre su quehacer, piense qué es lo que está haciendo, para qué lo hace; además de interpelarlo en su actuar, lo hace reflexionar sobre cómo su visión de mundo es diferente al otro, es decir, al insistir en la interrogación de lo que se está haciendo paso a paso, lo invita a reconocerse como único, pues al final de la sesión lo reafirma en el episodio 272 con : [...] *miren la creación de cada uno, cada uno hace cosas maravillosas y creo que todos son un mundo diferente, todos no piensan igual [...]*.

Esta figura discursiva se enmarca en los saberes académicos y su estatuto epistémico fundante la trasposición didáctica, como lo presenta desde la entrevista semiestructurada:

Entrevista semiestructurada ATENEA 31 de agosto de 2018:

TER agosto 31 de 2018

19. Inv.: ¿Cómo enseña la noción de creación literaria en su institución? ¿Por qué?

ATENEA: Bueno *creación literaria es ese despertar al mundo de escribir*, de manejar ehh su *yo digo la imaginación, la creatividad en cada uno de estos niños*.

20. Inv.: ¿Cuáles son aquellos aspectos o temáticas más importantes al enseñar la noción de creación literaria? ¿Por qué seleccionaría esos?

ATENEA: Yo diría que están dentro de esta creación literaria, *podríamos hablar de los personajes, de qué clase de texto están escribiendo, a donde está dirigido*, estos elementos *me permiten a mí que los niños se encaucen* más para saber cuáles son esos motivos por lo que los llaman a ellos la atención de escribir un texto.

Como se evidencia en los episodios anteriores las profesoras transforman el contenido y la práctica de la creación literaria mediadas por la intencionalidad de que el estudiante comprenda y sienta que es único como lo dice “*en cada uno de estos niños*” ya que dentro del orden discursivo de las maestras se refuerza el sentido que las profesoras han forjado desde la noción escolar de creación literaria

Se puede concluir que la metáfora del mensaje al otro entendida desde lo propuesto en esta investigación como el dispositivo intencional planteado por la docente, es una ruta que *permite al profesor en su labor diaria en la enseñanza de la noción de creación literaria promover a la existencia al sujeto estudiante como nuevo sujeto que se reconoce a sí mismo*, este sentido se genera a través de la transposición didáctica lo cual enmarca esta metáfora dentro de los saberes académicos asociados a la noción escolar de creación literaria.

2. La poliptoton del pensar como comprensión del hacer y sentir.

Esta figura denominada poliptoton desde la estilística literaria hace referencia al juego de palabras que se asientan sobre el uso cercano de varias formas de una misma palabra, como por ejemplo el verso que presenta Navarro (1995) :

“Si por pensar enojaros

Pensase no aborreceros,

Pensaría en no quereros
Por no pensar desamaros;
más pensando en mi tormento,
pienso que mi pensamiento
no piensa que pienso yo” (p. 95).

La poliptoton del pensar como comprensión del hacer y sentir es una intencionalidad discursiva de interpelación constante que las profesoras presentan a sus estudiantes.

El ejercicio del pensar la noción de creación literaria presentado por las profesoras es un proceso de escritura creativa que se construye en el aula pretende que el estudiante apropie los saberes básicos que le permitirán escribir con propiedad y apropiación de diferentes textos creativos.

Se presenta en las dos profesoras con recurrencia tanto HERA como ATENEA, la idea de pensar para escribir presentado por las profesoras, y empieza a cobrar un sentido especial desde su ejercicio en clase pasando por encima de lo meramente didáctico, se interna en un sentido más profundo como se puede evidenciar por ejemplo en los siguientes episodios:

Observación septiembre 27 de 2018

Ep. 62. HERA: o si usted va a trabajar la hoja *entonces piense en hacerle* un marco, entonces *ya pensará* en... En su escrito que va a ir en la mitad (...) entonces qué le va a hacer.

Ep. 69. HERA: *entonces piensen y piensen de una vez como la van a hacer* (...) todo hay que irlo pensando detenidamente.

De igual manera, la docente ATENEA recurre a esta misma figura discursiva en sus clases, invita al estudiante a *ir pensando*, como se observa a continuación:

Observación octubre 8 de 2018

Ep.25. ATENEA: entonces vamos aquí, saca mi amor uno, cada uno saca una, una lámina de estas va mirándola, **y va ya pensando, vaya pensando qué** será lo que yo puedo decirle a mi profe con respecto a lo que ahí está (pasa por cada uno de los puestos y a cada estudiante le entrega la lámina de manera personal).

Ep.26. ATENEA: y listo, **van pensando**, acuértese **que debo pensar muy bien lo que voy a decir** sobre este objeto, puede ser animal, una cosa.

Como se pudo apreciar, durante el ejercicio escritural las profesoras están interpelando al estudiante para que piense y organice sus ideas, dentro del ejercicio del aprendizaje de la noción de creación literaria, las profesoras hacen una invitación directa al estudiante para que la noción de creación literaria no sea tan solo un ejercicio escritural de redacción.

La profesora HERA en el episodio 69 de la observación del 24 de septiembre dice: *todo hay que irlo pensando detenidamente*, para invitar al estudiante a pensar en cómo hacer sus cosas, a pensar cada cosa que debe realizar. Orienta al estudiante desde la intencionalidad de la noción escolar de creación literaria.

En la TER la profesora ATENEA de febrero 27 de 2018

A la docente se le ha preguntado desde la noción qué importancia tiene el pensar:

TER febrero 27 de 2018

17. INV: si señora. Ese pensar que vamos a ver. Estas muy pendiente de ellos y les estas diciendo, vamos pensando, hay que pensar, ¿cómo va conectado con la noción de creación literaria?

ATENEA: cuando hago esto para que ellos no queden, yo digo con un solo personaje que tenían primero. Entonces para que traten de entrelazar las oraciones. Que los contenidos queden más perfectos, que la oración o el texto literario, eh, tengan como yo siempre les digo una iniciación, tenga un nudo, un desarrollo, y un desenlace. Para que ellos vayan creando un desenlace. Así sea un texto corto, un texto largo, eso es importante en el escrito.

La profesora narra cómo invita al estudiante a pensar qué es lo que va a decir referente a esta estructura de la noción de creación literaria en este caso el cuento, es pensar en cómo proponer una comprensión clara y coherente frente a lo que está escribiendo, lo interpela para que piense lo que quiere decir.

La profesora dentro de la noción escolar de creación literaria reconoce que existe una estructura narrativa para la construcción en este caso del cuento, este saber hace parte del currículo de enseñanza de la literatura y de la lengua castellana, hace parte del saber académico que la profesora por medio de la transposición didáctica transforma mediado por su intencionalidad.

Este saber académico es avalado en la construcción con los estudiantes, les invita a recordar lo aprendido y a apropiarlo recordar los conceptos de la creación literaria, saber ubicar los personajes en un escrito, de este proceso de construcción que surge en el aula desde el mismo sujeto como lo dice Saavedra (2013) “posibilitar procesos de creación literaria que, en tanto expresión de la subjetividad, constituya modos diversos de concebir lo real, en coherencia con sus aportes a la competencia literaria y la conciencia lingüística” (p. 171).

El estudiante al pensar en cómo realiza su ejercicio de creación literaria deviene como nuevo sujeto, ya no es el mismo, ha cambiado, ahora es otro sujeto ya que se ha apropiado del

pensar, el estudiante ya ha comprendido la importancia del hacer y sentir y está en capacidad de aceptarlo y transformarlo.

La profesora HERA evidencia esto en la TER cuando se le pregunta por el sentido que le da dentro del aprendizaje de la noción escolar de creación literaria:

TER febrero 20 de 2019

2. Inv.: Ese pensar constante y a cada niño que le vas diciendo ¿por qué será?

HERA: este pensar, primero era pensar qué era lo que quería hacer, era como ponerse la meta como en qué era lo que querían hacer y *cuando les digo que piensen en que le dirían a una persona, es que sientan, es que digan con palabras lo que están sintiendo*. Eso es.

Ese pensar es eso.

Las docentes constantemente están invitando al estudiante a que piense en cuál es su interés, cómo realizarán su actividad, pero no se quedan en lo didáctico solamente, esta interpelación constante a pensar es una invitación a realizar su trabajo de forma clara, el pensar muy bien lo que se va a hacer y para qué lo hace, es un viaje al encontrar en cada cosa un por qué y para qué se realiza, a organizar sus sentires, sus emociones.

Como se puede apreciar las profesoras con el pretexto de la noción escolar de creación literaria transforman el saber académico, mediadas por la intencionalidad de enseñanza surge un co-nacimiento, la profesora deviene como nuevo sujeto integrado y presentan un sentido más profundo que permite al estudiante reconocer sus creaciones y plasmar sus sentimientos, este se transforma y se construye a si mismo mediado por la intencionalidad de enseñanza de la noción escolar de creación literaria:

TER de febrero 20 de 2019

6. Inv.: ¿ese pensar y el decir cómo van relacionados?

HERA.: cuando *el chico piensa en lo que siente* es capaz de mostrarme *con palabras sus sentimientos...* pero no sabe cómo expresar eso. Entonces Cuando él *siente, pero piensa en lo que está sintiendo, es capaz de decir* eh, las palabras que demuestren lo que él está sintiendo. Eso va junto, va unido, va entrelazado. El pensar para mí es un ejercicio, es eso. *Es mostrarme lo que está sintiendo.*

Por esta razón, se asume que la figura discursiva del poliptoton del pensar, es un despliegue importante de sentido que producen las profesoras en su quehacer diario en el aula de clase y que orienta la enseñanza de una comprensión particular de creación literaria que trasciende a diferentes aspectos del ser humano, como en este caso la invitación a pensar para devenir sujetos que sienten y reconocen sus sentimientos; es por esto que el surgimiento de esta figura discursiva es un saber que se construye y adquiere un mayor significado en el acto de la enseñanza en las múltiples y posibles comprensiones del ejercicio educativo.

A manera de conclusión se puede afirmar que la figura discursiva de la poliptoton del pensar permite a las profesoras *interpelar a los estudiantes para devenir como nuevos sujetos que comprenden sus sentimientos y los expresan*, este sentido se genera por medio de la transposición didáctica, que permite enmarcar esta figura discursiva dentro de los saberes académicos.

los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional asociados a la noción escolar de creación literaria

Los saberes basados en la experiencia tienen como estatuto epistemológico fundante la experiencia profesional, 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, p. 27). En esta práctica se da una construcción de sentidos

profundos que, no son evidentes y le permiten al profesor tomar decisiones, plantear sus principios de acción y de actuar, como lo plantea Espinosa (2013) al definir la práctica profesional como:

[...] un proceso que responde a situaciones complejas de la realidad en el aula, atendiendo a que diariamente el docente se enfrenta a situaciones nuevas dado que su trabajo recae sobre sujetos racionales que provienen de diversos contextos, con culturas diferentes (p. 38).

Cuando el maestro se enfrenta cada día a diferentes situaciones con características especiales reflexiona y plantea principios de acción que orientan su práctica, estos principios de acción son los que resultan de la reflexión sobre la acción, es el proceso que surge y responde a las diferentes situaciones complejas que se dan dentro de actuar en la clase, es la reflexión consciente sobre ese ejercicio del día a día con sus diversas situaciones, acciones y construcciones da origen a los saberes basados en la experiencia.

3. La metáfora de la sonrisa como estímulo para la construcción de la seguridad personal

Al considerar que el lenguaje incluye no solo las expresiones verbalizadas sino también los gestos, la figura discursiva de la sonrisa como estímulo se presenta en la revisión de los textos en la aprobación o corrección de estos, se entiende como parte del proceso de comprensión de la noción de creación literaria, se presenta en el ejercicio académico que se da en particular con la profesora HERA.

La sonrisa se presenta como un estímulo de la profesora quien se ríe con los estudiantes cada vez que ellos presentan avances en su trabajo. Como se puede apreciar en la siguiente imagen

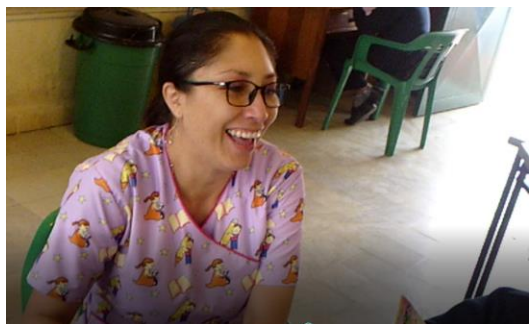


Imagen 1. Descripción: la profesora se ríe con los estudiantes

La profesora HERA presenta esta intención discursiva con regularidad con sus estudiantes en diferentes momentos de la observación participante, dentro de los episodios más importantes se pueden destacar los siguientes:

Observación octubre 24 de 2018

Ep.97. HERA: pero me toca leer porque o si no... *je, je, je, je vas bien*, mayúsculas, comas, puntos, entonces aquí, aquí por ejemplo dos puntos porque vas a contarme qué es lo que te gusta, coma, coma, aquí punto, y termina como con una frase...

La profesora en estos episodios con la risa aprueba el trabajo hecho por el estudiante y le corrige los errores de una manera cordial, incentivándolo a continuar su trabajo escrito.

Observación octubre 24 de 2018

Ep. 116. HERA: venga le reviso, *je, je, je, je, muy bien señorita*.

Estudiante: profe entonces la voy a repisar con esfero y le borro el lápiz y ya

Ep. 126.HERA: espera pera, pera, (lee con atención un texto de un estudiante) listo *je, je, je, je* y aquí la frase para terminar: “Gracias por tu amistad, gracias por ser mi amigo, tú eres lo máximo, eres genial” [...].

La profesora con la sonrisa aprueba el trabajo hecho por el estudiante y le da indicaciones para que pueda cerrar su texto de forma apropiada, esta risa le da confianza al estudiante para presentar sus avances en el ejercicio propuesto por la profesora.

Observación octubre 24 de 2018

Ep. 198. HERA: Estudiante: me gusta cuando me hace ojitos

HERA: *Je, je, je, je*, Me gusta cuando me haces ojitos, que más.

En este episodio la docente motiva a la estudiante a que escriba sus sentimientos por una persona en particular, lo ayuda a que abra su sentir, la sonrisa la utiliza como una llave para abrir el cofre tan cerrado del sentir del estudiante, no es una risa burlona, es una sonrisa de confianza, de aceptación, de apertura que permite al estudiante avanzar en su construcción de sus sentimientos.

En los episodios presentados en la observación se puede apreciar cómo la profesora interactúa con los estudiantes, y su propósito es abrir la mente y el corazón del estudiante para que exprese sus emociones y sentimientos esto lo explica en la TER, cuando se le pregunta:

TER febrero 20 de 2019

16 Inv.: bueno, constantemente estás sonriéndole a los niños, y en todo momento del ejercicio académico, en clase, y en los momentos que se grabó estabas sonriendo. *¿Cómo funciona esa risa cuando les revisas, cuando te acercas y los abrazas, cuando dicen ellos algo? ¿Qué tiene que ver la risa ahí con tu proceso de enseñanza?*

HERA.: primero, porque yo soy feliz, o sea haciendo lo que yo hago, yo soy feliz y eso no se puede esconder ni se puede fingir, eh, segundo a ellos *les transmite mucha confianza, les trasmite alegría, les trasmite tranquilidad* eh, yo siempre he querido hacer del salón de clase un lugar alegre, un lugar tranquilo donde ellos sean felices; *pienso que si ellos son felices pueden aprender mucho más, [...]*.

Estas respuestas de la profesora le dan un sentido claro y evidente a *la sonrisa como llave para abrir la mente y el corazón de los estudiantes*, como lo dice Maturana (1992) “Es nuestra

emotividad lo que determina cómo nos movemos en nuestras conversaciones a través de diferentes dominios de coordinaciones de acciones” (p. 58), es así como el profesor logra moverse dentro del contexto de la emotividad del estudiante.

La sonrisa es una rutina explícita que la profesora trae al aula para fomentar un ambiente de confianza, es un saber que produce la profesora y que le permite al estudiante tener confianza, el sentido que se puede apreciar en esta figura discursiva *es invitar a los estudiantes a tener confianza para que logren expresar su sentir sin temor*, sin miedo y con seguridad frente al otro, ya que, no serán juzgados, ni rechazados por lo que sienten o dicen sentir en determinado momento; esa risa pretende invitar al estudiante a la tranquilidad y a estar en capacidad de presentar sus sentimientos sin miedo.

TER febrero 27 de 2019

ATENEA. yo creo mi profe que cuando uno habla de confianza; es *que tuvimos una experiencia en la Normal...* Eh, con un profesor [...]. Y Entonces eso como que se le viene a uno, y uno dice, es eso *darle esa confianza a un niño que lo que está haciendo, lo está haciendo bien.*

Esta figura discursiva se enmarca en los saberes de la experiencia como lo evidencia la profesora al recordar de forma explícita su preparación en la Normal: *es que tuvimos una experiencia en la Normal*, permite reconocer que las docentes se valen de su saber derivado de la experiencia mediado por la intencionalidad de enseñanza de la noción escolar de creación literaria para dar un sentido más profundo a su ejercicio en el aula.

La presentación de la noción escolar de creación literaria mediada por la figura de la sonrisa, no se queda solamente en esa aprobación, no se queda en la corrección y aprobación del trabajo hecho académicamente por el estudiante, es, retomando lo dicho por la profesora es :

darle esa confianza a un niño que lo que está haciendo, lo está haciendo bien; es darle seguridad al estudiante que le permite crecer como persona.

Obsérvese a continuación lo que afirma la profesora HERA frente a la sonrisa y el sentido que le proporciona dentro de la enseñanza de la noción escolar de creación literaria:

TER febrero 24 de 2019

16.2. HERA: Reírme para mi es algo habitual, algo normal, yo soy de las que piensa que *una sonrisa abre más mentes y corazones que mil razones*, entonces que con una sonrisa uno desarma, que con una *sonrisa uno rompe hielo*, que con una *sonrisa les da la confianza que ellos requieren para poder aprender*, que debe ser algo como natural, como que el aprendizaje es algo natural, algo tranquilo, algo feliz, algo bonito, y que no lo asocien con, que no lo asocien el aprendizaje con algo duro, algo duro, algo triste, sino que *sean momentos felices los que ellos vivan*.

El sentido que surge desde esta perspectiva que las profesoras construyen desde su intencionalidad de enseñanza, *es fomentar la confianza en el estudiante*, la sonrisa como estímulo de construcción de la seguridad en sí mismo, y se encuentra enmarcada dentro de los saberes basados en la experiencia ya que es mediada por la práctica profesional.

4. La metáfora del orden en la creación como guía hacia la organización del ser

La metáfora del orden en la creación hace referencia a la importancia que le dan las profesoras a la organización,, la distribución del escrito, se presenta la organización global del texto dentro de su estructura; la metáfora es utilizada por las dos profesoras cuando interpelan al estudiante a organizar su creación partiendo de la necesidad comunicativa y les recuerdan constantemente que hay que seguir un plan según la creación literaria que se propone hacer, los episodios presentados se encuentran algunos especialmente relevantes:

Observación octubre 8 de 2018

Ep. 180. HERA: listo sigue, sigue redactándolo papi tranquilo, (se dirige al grupo en general) recuerden que *es un cuento que debe tener párrafos bien entrelazados*, recuerden que esa iniciación debe dar expectativas para el nudo y luego de ese nudo que nos dé una solución para ya llegar al desenlace quizás de este trabajo que están realizando.

Ep.184. HERA : bueno hay una vaca que la vamos a prestar a la niña, no más verdad bueno, entonces que se va a hacer Sharon, tú vas a pensar una historia, un cuento donde recuerda que el cuento tiene unas partes ¿Cuáles son, me podrías recordar?

E: eh hh iniciación...

Ep.185. Atenea: iniciación nudo y desenlace, muy bien Sharito y que debemos también buscar un lugar determinado ¿dónde se desarrolla qué? La historia,

La profesora está interpellando al estudiante a que tenga claro la estructura en la creación, en su creación literaria debe haber un orden, una guía que permita seguir un norte, como ella lo presenta: *es un cuento que debe tener párrafos bien entrelazados* una invitación al estudiante de tener claro qué microestructura tiene la creación literaria, cómo puede organizar sus ideas en el texto y en su ser.

Pero además de estas características que se presentan dentro de la noción escolar de creación literaria corresponden a la organización de la forma, las profesoras tienen otra intencionalidad, invitar a los estudiantes a organizar sus pensamientos abstractos y su espacio físico, citando a Perafán (2015):

Las nociones escolares, en esta dimensión práctica son una suerte de dispositivos escolares contruidos por el profesorado con las que se promueve exitosamente a *la*

existencia de sujetos capaces de ordenarse a sí mismos, en tanto ordenan su experiencia, en la perspectiva de una serie de operaciones relativamente complejas (p. 71).

El sentido que le dan las profesoras al manejo del orden en la creación es la posibilidad que los estudiantes sean *capaces de organizar su ser, su vida, sus intereses y sus sentimientos, lograr que el estudiante se organice a sí mismo, desde reconocer el exterior para entender su interior.*

Desde la TER la profesora evidencia que esta figura discursiva proviene del estatuto epistemológico fundante de la práctica profesional:

Observación octubre 8 de 2018

17. ATENEA: [...], valorando el orden, que yo digo donde hay orden, hay orden para todo, para escribir, para pensar, y para mantener limpio el lugar donde nosotros estamos trabajando, que, si hay orden el salón, hay orden en el escrito, o en el pensamiento que tenemos.

ATENEA: cuando hago esto pare que ellos no queden, yo digo con un solo personaje que tenían primero. Entonces para que traten de entrelazar las oraciones. Que los contenidos queden más perfectos, que la oración o el texto literario, eh, tengan como yo siempre les digo una iniciación, tenga un nudo, un desarrollo, y un desenlace. Para que ellos vayan creando un desenlace. Así sea un texto corto, un texto largo, eso es importante en el escrito.

21. Inv: ¿cómo afecta el aprendizaje de la noción de creación literaria el orden y qué sentido tiene?

HERA: lo que pasa es que yo pienso que hay dos tipos de orden, uno de forma y otro de fondo. Eh, en la creación literaria lo que debe importar es el *orden de fondo*, que es lo que usted va a crear y como lo va a construir, (...) así como en el salón de clases hay un orden, hay un desorden de forma, el desorden de fondo no existe. Todos sabemos que hay dentro del salón de clases y que lo vamos a buscar, que vamos a ocupar más o menos tiempo encontrando tal o cual cosa, sí, eso va a pasar. (...) lo mismo pasa en la creación literaria, desde que el recurso este, que es el orden de fondo, no importa el orden de forma. (...). Eso es como yo lo asocio.

Entonces, se puede concluir que desde la intencionalidad de enseñanza de las profesoras mediada por la figura discursiva de la metáfora del orden en el texto como guía hacia la organización del ser es que el estudiante *pueda devenir como nuevo sujeto a través del orden que organiza su interior*, se enmarca en los saberes de la experiencia mediados por la práctica profesional.

Guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante, la historia de vida asociados a la noción escolar de creación literaria

Los guiones y rutinas se entienden como lo indica Perafán (2015) como “esquemas de actuación implícitos que tienen como función construir, predecir y controlar ámbitos de actuación cotidiana y experiencial” (p. 27), tienen como estatuto epistemológico fundante la historia de vida personal de los profesores, como lo dice Ortega (2016)

[...] la historia de vida de los profesores se constituye como un sustrato intelectual experiencial tácito de donde, [...], recuperan su historia como individuos pertenecientes a una cultura y a una comunidad de sujetos, hecho que aporta elementos importantes a la configuración de su subjetividad” (p. 91).

Para el profesor la intencionalidad de enseñar construye una estructura en donde sus experiencias pasan a ser parte de diferentes figuras discursivas, ejemplos, símiles, rituales que son parte del dispositivo estructurante de sentido en los diferentes espacios de clase.

Los guiones y rutinas están en el inconsciente del profesor, y permiten la predicción y control de las situaciones que se generan en el aula, definiendo formas propias de enseñanza del profesor que circulan en el aula de clase.

5. La metáfora de la importancia de la ortografía como ruta de expresión desde el interior hacia la comunicación con los demás

La importancia de la ortografía como ruta de expresión del interior hacia la comunicación con los demás se presenta como figura discursiva de las profesoras de primaria en la enseñanza de la noción escolar de creación literaria.

Las profesoras dan suma importancia al uso correcto o adecuado de la ortografía, cómo cada palabra tiene unas normas claras para su escritura y cómo, si se cambia la escritura de dicha palabra, puede llevar a un significado diferente, pero, además de la forma la ortografía hace parte de unas convenciones sociales que permite acercar al otro en diferentes niveles de comprensión.

A continuación, se presentan los episodios más relevantes acerca de la ortografía en su proceso pedagógico:

Observación septiembre 24 de 2018

Ep. 52. HERA: antes, escúchenme, escriben su mensaje, luego de que ya hayan escrito su mensaje, tiene que pasar por un proceso de revisión de ortografía y redacción, *porque si no me parece terrible la carta con los cuarenta errores de ortografía*

Ep. 53. HERA: ¿se acuerdan la historia de?

Estudiante: El jeroglífico.

Ep. 54. HERA: Sí ¿o se acuerda la historia del novio?

Estudiante: Ehh sí

Ep. 55. HERA: Ahh bueno, le contamos la historia al Profesor que yo y tenía un novio que escribía “Sielito” con ese y que una vez me mandó una carta que tenía más de cincuenta errores de ortografía y *yo muy juiciosamente que me puse a sacarle la lista de los errores de ortografía y...* Y le remití *una carta corrigiendo todos los erros...*

Ep. 56. HERA: O sea, *escribiendo las mismas palabras, pero con buena ortografía, pero creo que no entendió porque la siguiente volvió a mandarme “sielito”* con ese entonces decidí que ese no era pa mí, entonces no les vaya a pasar lo mismo que cuando ustedes tengan la novia por allá y cielito con ese nooo, ni por las chiras...

Observación octubre 8 de 2018

Ep.149. ATENEA: (asiente con la cabeza) a medida que va uno coloreando esa imaginación va, que es lo que (señala su sien) tengo que escribir, cómo lo voy a redactar, *si tiene alguna pregunta recuerden que no debo escribir mal, que debo preguntarle a mi profe si estoy dudando de la ... buena ortografía*



Imagen 2. Descripción: la profesora lee el texto del estudiante y le recuerda que debe corregir la ortografía.

Ep.206. ATENEA: piensen (sube el tono de voz para que todos la escuchen) recuerden lo que siempre les digo mis niños lindos, *cuando yo pronuncio no me voy a equivocar de la clase de letra que sea*, estaba viéndole acá al niño que la b y la v no son iguales en su pronunciación

igual que la s la z y la c listo, *aplicamos todo eso que hemos aprendido como reglas ortográficas.*

La profesora constantemente les está recordando que ellos tienen un saber que deben aplicar a su ejercicio escritural: “*aplicamos todo eso que hemos aprendido como reglas ortográficas*” (Ep.206); los invita a verbalizar lo escrito para reconocer su escritura, es llevar lo imaginario a la realidad para que sea comprendida por el otro, lo que Maturana (1992) denomina *lenguajear*: comunicarse con el otro en el mismo círculo de entendimiento en la misma realidad subjetiva.

En la TER la profesora expresa la importancia de la ortografía y cómo desde su quehacer diario debe darle la importancia cuando está presentando la noción escolar de creación literaria en sus estudiantes, como lo menciona a continuación en la entrevista realizada:

TER febrero 20 de 2019

52. INV: señora, ¿qué me quiere decir frente a la insistencia en la ortografía?

ATENEA: o sea. Yo no sé. A mí me gusta. Siempre he tenido eso. Eh, cuando ellos están trabajando, eh, hablarles [...].Mire piensen, que piensen bonito, que escriban, que tan rico que es escribir, vuelven y leen para mirar si el texto tiene coordinación. A veces yo les digo que hay unos chiquitos que me miran lo de los géneros, lo del plural y lo del singular, entonces cuando yo les digo, vayan vuelvan, lean, entonces se recalca y se recalca y algo debe quedar en estos niños.

Aunque la profesora no tiene claro de dónde surge esa necesidad de enseñar la ortografía en un primer momento evidenciando que es un saber tácito que aflora de la necesidad de enseñar, desde su intencionalidad mediada por la enseñanza de la noción escolar de creación literaria en

donde se presenta la ortografía como una excusa para hacer que los estudiantes devengan como nuevos sujetos para hacerlos partícipes de una comunidad.

Para la docente HERA la necesidad de enseñar la ortografía viene desde su historia de vida, y hace parte de su cotidianidad, como lo presenta desde la TER:

TER febrero 20 de 2019.

13. Inv: este pedazo a mí me hace preguntar. ¿esa historia es real, esa historia es inventada? Y cómo la enlazaste con la enseñanza de los niños. (Asiente con la cabeza antes de contestar).

HERA: dicen que uno, o sea que un verdadero profesor nace. Yo pienso que yo no lo fui. *Ese novio yo tendría quince o dieciséis años, no tendría más años [...]. Entonces yo les cuento esa experiencia a ellos porque es algo de la cotidianidad, es algo que les puede pasar a ellos, [...]. Entonces la idea es que ellos desde pequeños vayan viendo esas necesidades [...].*

En este episodio se evidencia el sentido profundo que le da la profesora al uso de la ortografía no como solo algo académico, sino como algo más profundo que se aplica en la vida cotidiana que permite relacionar a un individuo con el otro con su par, es su canal de comunicación.

La intencionalidad de las profesoras es invitar al estudiante a apropiarse de la ortografía y que además de una necesidad académica, pase a ser una necesidad en el estilo de vida, en su vida cotidiana, en su trasegar diario, como parte de un colectivo que comprende un código de comunicación.

TER febrero 27 de 2019

ATENEA: la ortografía. Sufro por la ortografía. Entonces por eso hago estas salvedades.

Y les digo, yo prefiero que me pregunten, a que escriban mal. Eh, y siempre les estoy recordando de pronto alguna pronunciación. Porque yo digo, cuando hay errores de ortografía, es por la falta de pronunciar de manera correcta las palabras.

La profesora de manera implícita evidencia *que la ortografía es un código que se debe descifrar y que permite la comunicación con nuestros pares*, es poder comunicar sus pensamientos y sentires en un lenguaje que los demás puedan comprender y decodificar.

La insistencia constante de las profesoras del manejo de las normas ortográficas encuentra su sentido en la intencionalidad de posibilitar al estudiante una ruta de expresión desde el interior hacia la comunicación con los demás, es invitar al estudiante a devenir como nuevo sujeto que está en capacidad de comunicarse con sus pares por medio del mismo código, a estar en capacidad de escribir para comunicarse.

Como cierre de esta figura discursiva se puede decir que la figura de la importancia de la ortografía permite al estudiante devenir como nuevo sujeto mediado por la intencionalidad de la enseñanza de la noción escolar de creación literaria para *que se pueda expresar y se comunique con los demás*.

6. La metáfora de la claridad en el texto como invitación a la estructura del ser interior.

Esta figura discursiva se presenta en las dos profesoras, el ordenar el texto de forma clara, hace referencia a seguir una estructura que permite organizar el escrito de forma adecuada desde la comprensión de la noción escolar de creación literaria.

Desde la construcción de textos literarios las profesoras proponen al estudiante que organice el espacio, adapte su sentir a una estructura en pro de tener un orden un sentido claro,

que el estudiante sepa adaptarse a unas normas sin dejar de lado su pensamiento, la profesora les recuerda constantemente que cada cosa tiene un orden y ese orden es el que permite su comprensión.

Chomsky (1994) presenta la gramática como una función que *permite enumerar los elementos de la lengua oral* o, como él la denomina, la lengua exteriorizada; el profesor enumera el paso a paso de lo que el estudiante quiere escribir, desde su sentir y pensar, lo presenta como una organización de las cosas y una enumeración de procesos, para este mismo autor de manera general “la adquisición de la lengua consiste pues en el aumento del almacenamiento de reglas o en la modificación de ese sistema a medida que se procesan nuevos datos” (p. 40).

Las profesoras se apoyan en ese orden discursivo con regularidad en las diferentes sesiones, a continuación, se presentan los episodios más relevantes en la observación de las dos profesoras:

Observación octubre 8 de 2018

Ep. 82. ATENEA: ujum huy gracias, un que, un cuento, muy bien... Dianita la felicito, cuáles serán, *alguien que me recuerde las partes del cuento, ¿cuáles serán?*

E: inicio, nudo, y desenlace.

Ep. 83. ATENEA.: *muy bien, inicio, nudo y desenlace* (en coro con los niños)

Ep. 84. ATENEA: démonos un aplauso porque esto suena lindo, ustedes mismos, muy bien, los felicito, *estamos claros, con estos tres conceptos inicio nudo y... Desenlace.*

Ep. 85. ATENEA: *qué debemos colocar allá al inicio* (señala hacia arriba) un...

E: un título (gritan en coro)

Ep. 86. ATENEA: muy bien un título, ¿qué otra cosita dentro de esos personajes de *ese título, el inicio, nudo y desenlace* que más tiene, que más yo le puedo agregar, que sería el lugar donde que (escribe en el tablero) donde se desarrolla qué? La historia, [...].

Estos episodios muestran cómo la profesora les recuerda a los estudiantes cuál es el orden que debe tener el cuento y su estructura dentro de la noción escolar de creación literaria, cuál es la función de cada parte de la estructura “*estamos claros, con estos tres conceptos inicio nudo y... Desenlace*” conceptos que el estudiante debe manejar con propiedad.

Posteriormente en otra sesión de clase se presenta dentro de la noción de creación literaria la estructura de un poema:

Observación octubre 9 de 2018 (La profesora presenta un poema a los estudiantes que lo van leyendo a la par con las indicaciones de ella).

Ep. 301. ATENEA: a escuchar botoncito, yo tenía un botoncito, aquí junto al corazón, era blanco y pequeñito, como el grano del arroz, bueno, tiene *la primera parte*, cuando tu lees tiene un verso verdad esto (señala la cartelera) (9:41) cada *rengloncito se llama para nosotros un verso* y cuando nosotros, yo les digo vamos a contar cuantos tiene.

E: cuatro.

Ep. 302. ATENEA: cuatro y en la segunda,

E: cuatro

Ep. 303. ATENEA: uno, dos, tres y cuatro. La siguiente

E: cuatro

Ep. 304. ATENEA: *uno, dos, tres y cuatro*, si yo les pregunto ¿cuántos versos tiene esta poesía?

E: dieciséis.

Ep. 305. ATENEA: claro porque dijeron cuatro por cuatro dieciséis y *¿cada espacio* de estos cómo los llamamos en poesía?

E: estrofas.

La profesora persiste en la enumeración y el conteo de cada uno de los versos y en que los estudiantes los reconozcan, que comprendan la estructura ordenada que tiene el texto desde lo formal de la escritura, pero además de eso, por medio de esta metáfora busca un sentido profundo orientado a que el estudiante estructure sus pensamientos, organice sus ideas para que las pueda expresar con claridad, organice los momentos de su vida es decir, a devenir como un nuevo sujeto organizado a través de la noción escolar de creación literaria.

En la TER presenta la siguiente reflexión:

TER febrero 27 de 2018. (la profesora al ver el video empieza a asentir y mirarme para que le dé la palabra)

12. Inv: ¿su merced por qué está asintiendo con la cabeza en ese momento? Cuénteme

ATENEA: mi profe, valorando el orden, *que yo digo donde hay orden, hay orden para todo*, para escribir, para pensar, y para mantener limpio el lugar donde nosotros estamos trabajando, que, si hay orden el salón, *hay orden en el escrito, o en el pensamiento que tenemos*.

La profesora desde sus guiones y rutinas presenta el papel del orden en la enseñanza de la noción escolar de creación literaria, durante la TER, al preguntar sobre la relación con el conteo en pro de la estructuración y organización del tiempo, después de unos momentos para pensar indica:

45.ATENEA: ehhhh (se queda en silencio por un momento), *también recuerdo con mucho cariño a una de las maestras de práctica de la normal. María Isabel, María Isabel también nos preparaba para eso. Nos decía uno debe tener tiempos, medir los tiempos.*

La profesora evidencia que esta figura discursiva emana de los guiones y rutinas que ha adquirido a través de su historia de vida, pero no sale a flote de manera inmediata, sino que después de un proceso retrospectivo, se aclara su procedencia.

La intencionalidad mediada por la figura discursiva de la claridad en la creación literaria es el pretexto que buscan las profesoras, para que el estudiante devenga como un sujeto estructurado, que está en capacidad de organizar su tiempo, de clarificar sus ideas, es una invitación a que *el estudiante devenga un nuevo sujeto que estructura sus pensamientos.*

Teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: EL campo cultural institucional asociados a la noción escolar de creación literaria

Las teorías implícitas son estructuras de conocimiento ocultas en la conciencia de las profesoras que de manera tácita surgen en sus prácticas, las acciones discursivas que se presentan en este apartado están construidas alrededor de la noción escolar de creación literaria por las profesoras ATENEA y HERA; el estatuto epistemológico fundante de las teorías implícitas es el campo cultural institucional que permea el pensamiento y el actuar alimentado del modelo pedagógico, de la normatividad educativa como el sistema institucional de evaluación, los planes de estudio, y los diferentes proyectos educativos que se presentan en el campo institucional, develar estas teorías es una tarea que se aborda en este momento, de esta forma se presentan dos figuras discursivas que crean las profesoras en la enseñanza de la noción escolar de creación literaria.

7. La expresión individual como metáfora del respeto al ritmo diferenciado de aprendizaje.

la expresión individual como metáfora del respeto al ritmo diferenciado de aprendizaje hace referencia al sentido profundo que las profesoras presentan sobre la diversidad de pensamientos que surgen dentro del contexto de la Institución Educativa Departamental Pío XII, a propósito de la implementación del SERC (Sistema Educativo Relacional Cundinamarca) que permite que el estudiante construye el aprendizaje teniendo en cuenta su propio ritmo.

Dentro del PEI que en este momento ha propuesto la comunidad educativa de la Institución Educativa Departamental Pío XII, se plantea el cambio de sistema de educación al sistema relacional, este sistema invita al estudiante a que sea autónomo y que pueda avanzar en su aprendizaje de acuerdo con su ritmo individual como parte del SIE.

El profesor es quien desde su intencionalidad le presenta las diferentes nociones al estudiante para que, de acuerdo con su interés, las apropie y de esta manera es que se presenta el conocimiento tanto para el profesor como para el estudiante.

Desde este sistema se presenta al profesor como quien reconoce los ritmos de aprendizaje individuales de los estudiantes y el principio de acción que se debe utilizar para una determinada noción escolar en este caso, la noción escolar de creación literaria a continuación, se presentan algunos de los diferentes episodios donde se manifiesta el sentido que le proporcionan las profesoras al ritmo de aprendizaje de los estudiantes:

Observación septiembre 28 de 2018

Ep. 44. HERA: ya pensaste Ninfa.

Estudiante: No sé qué escribir

Ep. 45. HERA: ¿No has pensado? Tranquila Ya pensamos qué vas a escribir.

En el siguiente episodio la profesora toma a una estudiante y la cambia de puesto porque la ve preocupada, la motiva a que se tranquilice y piense lo que va a hacer, le da seguridad con sus palabras y la invita a que se centre en sí misma:

Observación septiembre 29 de 2018

Ep. 260. HERA:

Estudiante: mucho ruido

HERA. No, *mucha presión*, siéntate acá, *continúa con tu idea*, porque entonces no vas a avanzar, tú estás cuadriculada porque que ella lo hizo en una hojita así con la rayita *entonces por eso estás cerrada*, redáctame aquí y *lo vas a hacer muy bien porque tú eres muy inteligente y tienes muchísima creatividad*, listo, *entonces si no la miras a ella no intentas bien*, [...] listo, escriba a ver que ya vengo a revisar.

En estos episodios se evidencia cómo la profesora busca conocer en qué momento del proceso van , además motiva al estudiante desde sus habilidades a seguir adelante como se puede apreciar cuando le dice a la estudiante: *No, mucha presión, siéntate acá, continúa con tu idea [...] lo vas a hacer muy bien porque tú eres muy inteligente y tienes muchísima creatividad*; aquí la invita a que se centre en su actividad y que explore sus capacidades sin compararse con su compañera.

Desde la perspectiva del investigador la creación literaria es un proceso en que cada escritor lleva un ritmo diferente, es un sentir que se va creando desde el interior, que se forja desde el sentimiento y los mundos posibles que existen en el escritor, es una decantación de sentimientos que se depuran y se vuelven palabras, el lenguaje fluye como una corriente de un río, su velocidad solo la sabe él, lento o rápido cada uno a su velocidad y de acuerdo a su fluir, como lo presenta Saavedra (2013):

Su pertinencia radica en comprender la manera en que los estudiantes están llevando a cabo su proceso de escritura, de qué manera estructuran sus textos con intencionalidad estética, cómo subjuntivizan el mundo, cuál es la realidad que plasman en sus textos, cómo tal construcción de lo real se relaciona con el imaginario que comparten con otros sujetos, qué vínculos intersubjetivos posibilitan los textos que desarrollan, además de los interrogantes específicos por cada uno de los elementos y relaciones que forja en sus escritos (p. 172).

La profesora Atenea de igual manera, está pendiente de motivar a los estudiantes a que trabajen teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje y su capacidad, como se evidencia en varios episodios de la observación y en especial en estos:

Observación octubre 8 de 2018.

Ep. 28. ATENEA: observe cada uno, estamos observando nuestra lámina, *eso muy bien, la expresión de cada uno*, cuando vemos que será lo que a mí me ha tocado.

La profesora va revisando los avances de cada estudiante y los va motivando sin importar el tiempo, les da una voz de aliento y de una manera muy delicada les dice que cada uno tiene su propio ritmo y unas cualidades únicas:

Observación octubre 8 de 2018.

Ep. 204. ATENEA: P: yo tengo unos muy buenos, muy buenos escritores aquí. Y ella todavía *ya está pensando*, muy bien. A ver Gabrielita, *ella es muy hábil para escribir ¿no? Tiene una habilidad [...], recuerden que ustedes tienen una cualidad diferente a los otros niños [...], hábiles para escribir y para redactar, [...]*.

La profesora pasa por cada puesto de los estudiantes y al revisar los avances no los presiona para que avancen rápido, por el contrario, los motiva a que sigan trabajando:

Observación octubre 9 de 2018.

Ep. 220. ATENEA: ¿qué mamá, llevamos dos párrafos? *aah que lindo*, te basas en leyendas...

E: si señora.

Ep. 223 : ¿cómo vamos niña, vamos bien vamos bien, mi niño cómo vamos, muy bien

La profesora no presiona al estudiante, lo invita a que trabaje, pero a su ritmo, sin presión por el tiempo, lo alienta a seguir trabajando en su creación literaria:

Observación octubre 9 de 2018 (pasa revisando los avances de los estudiantes).

Ep. 352. ATENEA: ahí lento, ahí vamos empezando busca dos palabras y luego ya va escribiendo, muy bien señorita Gabriela.

Ep. 357. ATENEA: (toma otra hoja y lee mentalmente moviendo la boca) mira al niño y asiente con la cabeza, ahí va bien Niña, sigue que ahí vas bien.

Ep. 401. ATENEA: ¿aquí cómo vamos mami? Yo tengo qué

E: yo tengo un librito aquí junto a los niños, es pequeño y azulito y alegre a los niños,

ATENEA: ahh muy bien, eso siga mamita.

En estos episodios la profesora está constantemente monitoreando el trabajo realizado por los estudiantes y los exalta a que continúen de acuerdo a su ritmo, dentro de la noción escolar de creación literaria se trabaja el ritmo de la escritura como un proceso que cada escritor debe forjar y construir, desde el Sistema de Evaluación Institucional Pío XII (2019) modelo SERC (Sistema Educativo Relacional Cundinamarca) se trabaja la autonomía y ritmo de trabajo del estudiante, como lo menciona en el S.I. E. considerando número 7 y en el artículo número 4 del acuerdo 001 de enero de 2019 los presenta:

7. Que la I.E.D. Pio XII, desde su SERC (sistema de educación relacional de Cundinamarca) propende por brindar una atención con calidad a los niños y jóvenes del entorno de tal manera que se posibilite el desarrollo de sus potencialidades de manera integral y autónoma (p. 1).

ARTICULO 4. DEFINICIONES

AUTONOMIA: capacidad que tiene un individuo para actuar y decidir siendo coherente entre aquello que hace con lo que cree, piensa y siente, atendiendo a su condición de ser social y reflexivo, para alcanzar la autonomía se tienen en cuenta los siguientes niveles [...], (p. 2).

Las profesoras comprenden que cada estudiante tiene unas habilidades y cualidades únicas y diferentes que lo hacen especial y, por ende, cada uno tiene su propio ritmo de aprendizaje como se puede evidenciar desde la TER:

TER febrero 20 de 2019

8. R: eh, el trabajar con los niños que tienen diferentes capacidades la noción de creación literaria ¿qué ha hecho cambiar al niño?

HERA.: entender *que no todo el mundo piensa como yo pienso, el ser más tolerante*. En el ejercicio yo tengo que saltar muchas veces por todas las horas, tengo que regresar siempre focalizada que en ese momento Diana haya sabido que mmm, bueno ahí hay dos pasos, *la otra es más motriz y la otra es más cognitiva*, pero tengo que ir explicando por todas las mesas trabajando con ellos y entenderlos que *ellos ven el mundo de forma diferente*. Es la manera como ven el mundo eh, ¿para mí?, para mí tiene que ser igual o sea *yo tengo que aprender a ver como ellos*. Eso es lo que me enseñan, o sea tolerar tiene algo que ver.

9. R: ¿y qué pretendes enseñarles a ellos, a los demás niños?

HERA.: que no importa, o sea que *no hay barreras no hay dificultades que no se puedan sobre pasar*, todo en esta vida es superable, lo único que no tiene remedio es la muerte y que desde su condición *cada uno es capaz de hacer lo que necesite hacer*.

Las profesoras transmutan el contenido de la noción de creación buscando que el estudiante comprenda que el aprendizaje es individual y diferenciado, como se evidencia en la TER: *ellos ven el mundo de forma diferente [...], cada uno es capaz de hacer lo que necesite hacer*; apegándose a lo propuesto dentro del PEI, reforzando el sentido que le dan las profesoras desde la noción escolar de creación literaria.

El sentido que las docentes dan desde la figura discursiva del ritmo de trabajo es invitar al estudiante a encontrarse a sí mismo dentro de su ritmo, en pro de satisfacer sus necesidades escriturales e íntimas más profundas.

Se concluye que la expresión individual como metáfora del respeto al ritmo diferenciado de aprendizaje permite al profesor en su labor cotidiana dar un sentido profundo en donde el estudiante al comprender que cada uno tiene un ritmo diferente de aprendizaje deviene como nuevo sujeto entendiendo que como sujeto es único y diferente.

8. La metáfora de las señas como invitación a la confianza en sí mismo.

Esta figura discursiva denominada la metáfora de las señas se evidencia en el proceso de observación de clase en las dos profesoras, hace referencia al uso de gestos y movimientos de manos, mientras explican o presentan ejemplos de la noción escolar de creación literaria.

A continuación, se presentan varios episodios que evidencian esta figura discursiva y que construyen las profesoras en su labor diaria con respecto a la noción escolar de creación literaria:

Observación septiembre 28 de 2018

Ep. 8 ATENEA: [...] vamos a dar este inicio, ahora vamos a hacer otra cancioncita vamos a cantar, como es... (*señala la puerta*)

E: salí de mi cueva un olor sentí un queso grandote en un plato vi, olí, vi, palpe con mis dedos y me convencí qué rico que estaba cuando lo mordí, olí vi, palpe guste...

Ep. ATENEA 9: oí luego pasos como de un león ahí estaba el gato sembrando el terror,

olí, vi, palpe, guste, oí,

P: Listo ahora nos vamos a acomodar, nos vamos a sentar, vamos a participar de esta actividad, vamos a Hacer un recorderís,



Imagen 3 Descripción: la profesora señala la sien como gesto para recordar

Ep.18 ATENEA: el tacto, luego (*se señala la boca*)

E: la boca, el gusto

Ep.19. ATENEA: el gusto y luego (*se toca las orejas*)



Imagen 4 Descripción: La profesora coloca al lado de la oreja su mano en expresión de escucha

E: la escucha

Ep. 20. ATENEA: la escucha muy bien, mira cómo vamos desprendiendo de esta actividad, de ese cantito, vamos desprendiendo algunas cualidades o características de este personaje que dijimos que era...

E: el gato

Ep. 21 ATENEA: el gato muy bien (escribe en el tablero) y estamos hablando de los sentidos, bueno, ¿nosotros comúnmente cuando nosotros venimos hablando para escribir pensamos sobre los personajes que vamos a qué?

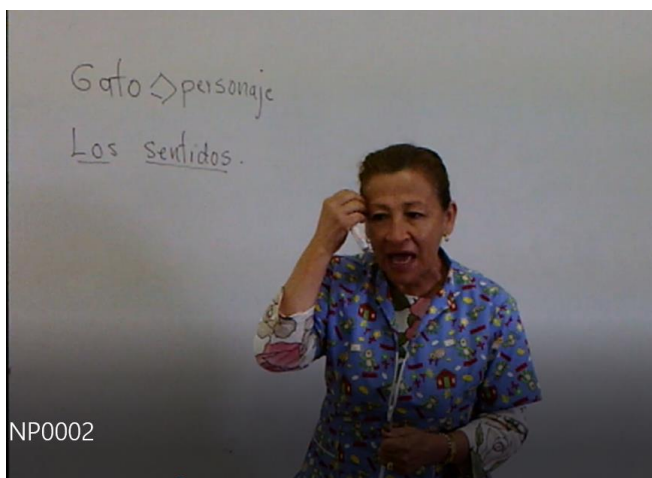


Imagen 5. Descripción: la profesora se toca la cabeza como expresión de pensar en lo que se redacta.

Ep. 22 ATENEA: A escribir o a redactar algo que nosotros tengamos, entonces ahoritica voy a proceder

La estrategia que utiliza es realizar señas cuando cantan una fábula, para introducir el tema de la creación literaria, la profesora se vale de las señas y movimientos para ubicar al estudiante dentro de un ejercicio de comprensión integral, que hace que el estudiante esté atento a los movimientos de la profesora, esta estrategia, que podría interpretarse como una simple herramienta para hacer una memorización mecánica revela su intencionalidad formativa al cuestionarse en la entrevista de profundización con estimulación del recuerdo (TER).

Las profesoras dentro de esta entrevista presentan la importancia de la confianza que deben tener los estudiantes en sus propias ideas y pensamientos, en lo que ellos pueden construir como personas desde la comprensión de la noción escolar de creación literaria, como se puede observar a continuación:

TER febrero 27 de 2018.

34. Inv: su merced constantemente está haciéndoles señales con la mirada, con las manos.

ATENEA: para que se animen, para que quiten los nervios; porque ellos a veces al pasarlos al frente como hice con la niña que pasó allá entonces estaba como un poco nerviosa. Entonces yo las miro les doy ánimo, le digo, *o sea para que confíen que lo que están haciendo lo están haciendo bien.*

Las profesoras presentan con regularidad en su orden discursivo las señas como una invitación que va más allá de lo didáctico para que el estudiante adquiera seguridad en lo aprendido, en el proceso de enseñanza de la noción escolar de creación literaria.



Imagen 6 Descripción: la profesora abre los brazos para recibir a una estudiante al frente de la clase.

Dentro del PEI de la Institución Educativa Departamental Pio XII, en la visión se habla sobre de una comunidad educativa incluyente y dentro de los principios se habla de la participación como eje central de la formación de los estudiantes en donde se plantea que cada uno de los integrantes de la comunidad educativa tiene derecho de participar en el proceso formativo de los estudiantes en pro de la integración de cada uno de los actores.

De igual manera, dentro de la ley general de educación 115 de 1994, artículo 5, numeral 1 dice:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral,

física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (p. 7).

El sentido de las señas como invitación a la confianza cobra importancia en el proceso discursivo de la profesora, invita al estudiante a conocer como nuevo sujeto, lo integra dentro del proceso de enseñanza de la noción escolar de creación literaria, a tener seguridad al presentar sus aprendizajes, lo motiva para que tenga seguridad pues, en palabras de Atenea: *lo que están haciendo lo están haciendo bien.*

Esta figura discursiva se enmarca en las teorías implícitas ya que al hacer la entrevista de estimulación del recuerdo TER la profesora deja ver que esto lo ha adquirido dentro de la institución como parte del proceso de inclusión que se ha llevado en la institución y que se encuentra dentro del campo cultural institucional.

TER febrero 27 de 2018

62. Inv: ese ejercicio también que vimos constantemente en el video, las manos atrás, pero cuando estás hablando con los niños *es un movimiento de manos muy expresivo.*

Subes la mano, la bajas, señalas el corazón, señalas la cabeza.

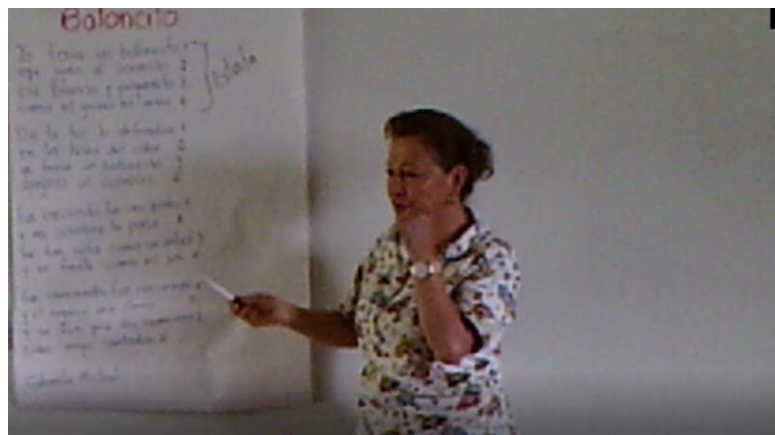


Imagen 7 Descripción: la profesora señala su cabeza en expresión de atención.

ATENEA: si profe. Yo creo que a veces, el año pasado, o hace como unos dos años, *desde que estamos ahora con la inclusión*, yo no sé si me tocó con un niño que el entendía por señas. *Entonces desde ahí peor ha sido el manejo de las manos* para; porque él siempre me miraba qué era lo que uno hacia [...].

Al hablar con la profesora HERA sobre la figura discursiva de las señas y gestos se presenta la importancia dentro del orden discursivo que se le da en la formación de sus estudiantes, observando las grabaciones de clase en su labor con la estudiante medusa quien es una estudiante que presenta un proceso de aprendizaje complejo (estudiante con problemas de aprendizaje) la profesora presenta un momento de emotividad muy profundo :

TER febrero 20 de 2019

27. Inv: ¿Por qué te toco el corazón esta niña ahorita? Estabas, así como el sentimiento a flor de piel.

HERA.: Medusa fue un caso muy complicado, Medusa estuvo conmigo dos años, tres años, pero fue, es que era muy hermética, muy cerrada. Poder construir ese texto eh, para mí fue un logro muy grande, o sea que Medusa pudiera expresar lo que sentía, para mí fue un logro muy grande y para Medusita ese tipo de textos yo creo que fue la primera vez que ella los escribió. Eh a *ella la condicionaron mucho desde pequeñita* a hacer lo que le digan, entonces como que lo que ella siente o lo que ella piensa no es valioso para ella, y *que ella pueda sentir que ella escribió*, que ella de alguna manera, pues yo le ayudé muchísimo en la redacción, pero que de *alguna manera ahí está lo que Medusa siente*. Eso para mí es un logro y esos pequeños triunfos yo sé que con *el paso del tiempo le van a representar a Medusa una ganancia en su vida*.

Después de entender la percepción de las profesoras se puede decir que el incentivar en el estudiante la confianza en sí mismo hace parte del campo cultural institucional que emerge de lo profundo del trabajo que hacen las docentes cuando enseñan la noción escolar de creación literaria, estas proposiciones que surgen y se entrelazan entre la cultura institucional impregnan de sentido el concepto de creación literaria y se reflejan en el co-nacimiento de los estudiantes como sujetos que lo han apropiado.

Para concluir, las profesoras en la figura discursiva de las señas como invitación a la seguridad en sí mismo, devela un sentido que se genera por medio de la noción escolar de creación literaria, transformándose desde el campo cultural institucional para que *el estudiante al devenir como nuevo sujeto se acepte a sí mismo*.

La integración del conocimiento profesional específico de los profesores de primaria asociado a la noción escolar de creación literaria

La investigación sobre el conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de creación literaria es un ejercicio de interpretar y comprender la forma como se integran los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, los guiones y rutinas y las teorías implícitas asociadas a la noción escolar de creación literaria mediados por la intencionalidad de enseñanza de las profesoras.

Es importante aclarar que la integración de los cuatro saberes en la producción de una categoría particular, en este caso la noción escolar de creación literaria se evidencia en la producción de un orden discursivo en la que confluyen al unisonó metáforas, símiles, ejemplos, entre otras figuras, cada una de origen diferente pero que participan de manera simultánea la construcción de un sentido complejo y general de dicha noción.

Se construye un sentido profundo de la noción escolar de creación literaria desde los estatutos epistemológicos fundantes de cada uno de los saberes, la transposición didáctica, la práctica profesional, el campo cultural institucional y la historia de vida; cada uno de ellos es parte primordial de la construcción de la noción desde el pensamiento profesional de las profesoras. Es claro que el conocimiento profesional del profesor no se presenta de forma fragmentada, no es una yuxtaposición de saberes, es como se ha presentado en el marco conceptual la integración de esos saberes y por esto de manera desagregada no se podrían comprender.

La noción escolar de creación literaria no es la que se presenta desde los estudios de la lengua castellana y la literatura, es la que construyen las profesoras desde la intencionalidad de la enseñanza, desde el sentido profundo, desde la necesidad de enseñar, desde lo explícito y lo implícito en pro de la construcción del sentido de la noción escolar de creación literaria.

En esta investigación las profesoras presentaron sendas figuras discursivas que permitieron reconocer los diferentes saberes y sus estatutos epistemológicos fundantes, presentados desde la dualidad de lo explícito y lo implícito; ahora se procede a presentar la integración de los saberes en tres niveles.

Se denomina figura discursiva desde esta investigación a las diferentes analogías, ejemplos, metáforas, imágenes, rituales, relatos y demás construcciones discursivas de las profesoras que se hacen visibles, reiterativas e importantes en el salón de clase, de esta manera las figuras discursivas son un proceso particular que las profesoras hacen sobre “diversas fuentes de la cultura con la cual se producen nuevos sentidos, en el contexto de una intensión de enseñanza” (Perafán, 2015, p. 31).

Se presentan a continuación desde el trabajo de interpretación la compleja red de relaciones (implícitas y explícitas) que el profesor construye como lo dice Perafán (2016) a *Golpe de Metáfora, ejemplos, símiles, etc.*(p74) cuando produce un orden discursivo para la enseñanza en este caso de la noción escolar de creación literaria, evidencia la integración de los cuatro saberes de diferente orden que asisten a la producción de un sentido complejo.

En el primer nivel se integran los sentidos parciales de las dos metáforas que hacen parte de cada uno de los saberes: el saber académico, el saber basado en la experiencia, los guiones y rutinas y las teorías implícitas emergiendo cuatro sentidos particulares.

El segundo nivel de integración se hace con los sentidos parciales de los saberes explícitos: saberes académicos y los saberes basados en la experiencia; y con los saberes de carácter tácito o implícito: los guiones y rutinas y las teorías implícitas.

Y, por último, el tercer nivel integra los sentidos de los saberes explícitos y los implícitos que las profesoras participes de esta investigación construyen en torno a la noción escolar de creación literaria.

1. Integración de primer nivel.

Las profesoras de primaria desde la noción escolar de creación literaria presentan unos sentidos profundos que se exhiben en el salón de clase como una unidad epistemológica reflexiva y parte de su discurso cotidiano, aquí se procede a realizar la integración de las figuras discursivas construidas de cada uno de los cuatro saberes, se inicia con los saberes académicos, se prosigue con los saberes basados en la experiencia, posteriormente con los guiones y rutinas y por último, se hace la integración de las figuras referentes a las teorías implícitas.

1.1 Integración de primer nivel: saberes académicos asociados a la noción escolar de creación literaria.

Los saberes académicos hacen referencia a las construcciones que de manera consciente hace el profesor del saber particular cuya fuente es la transposición didáctica, su propósito es interpelar al estudiante para que devenga un nuevo sujeto, se debe entender también que el profesor es un sujeto intencional y además pulsional que produce conocimiento a partir de las características subjetivas que se dan.

La metáfora del mensaje al otro como pretexto para reconocerse como único se enmarca en los saberes académicos, aquí la docente invita al estudiante a que, por medio de la escritura de un mensaje a su par, piense en su interior, lo invita a realizar su creación literaria desde su interior, permite que el estudiante *se reconozca a sí mismo*.

La figura discursiva de la poliptoton del pensar como comprensión del hacer y sentir hace referencia al uso de una palabra en diferentes formas de manera cercana en el mismo hilo discursivo de un interlocutor dando los matices que le permita hacer énfasis en ella.

Las profesoras presentan esta figura discursiva de la poliptoton reforzando en el estudiante el pensar en lo que escribe, les repiten constantemente: hay que pensar, pensemos, voy a pensar, piense bien, ya pensó, está pensando, vaya pensando, entre otras variantes, de esta manera invitan al estudiante a pensar qué va a escribir, cuál es su interés, es una invitación a realizar su ejercicio escritural de forma clara.

Pero además de este sentido de pensar para escribir, las profesoras buscan un sentido aún más profundo, interpelan a los estudiantes devenga como sujeto mediado por la intencionalidad de enseñanza de la noción escolar de creación literaria; permite a las profesoras interpelar a los estudiantes para que devengan *sujetos que comprenden sus sentimientos y los expresa*.

De esta manera, se integran los dos sentidos que emergen de los saberes académicos del profesor asociados a la noción escolar de creación literaria, se encuentra el co-nacimiento del saber propio y de los nuevos sujetos, un sujeto que *se reconoce a sí mismo comprende sus sentimientos y los expresa*.

1.2 Integración de primer nivel: saberes basados en la experiencia asociados a la noción escolar de creación literaria.

Los sentidos que surgen en los saberes basados en la experiencia que tienen como estatuto epistémico fundante la práctica profesional, Cuando el maestro se enfrenta cada día a diferentes situaciones con características especiales reflexiona y plantea principios de acción acordes a la acción o situación, formula principios de acción que orientan su práctica, estos principios de acción son los que resultan de la reflexión sobre la acción, es el proceso que surge y responde a las diferentes situaciones complejas en su praxis diaria.

La metáfora de la risa como estímulo para la construcción de la seguridad personal es la primera figura discursiva que se presenta en las docentes, se devela en el aula de clase por medio de la risa como aprobación al trabajo realizado, a la motivación para la corrección y el ánimo a seguir realizando su creación literaria, la profesora ríe con los estudiantes, los anima a seguir trabajando.

El sentido que tiene en esta figura discursiva es canalizar la confianza de los estudiantes para que logren expresarse sin temor, es hacer sentir cómodo al estudiante y lo invita a devenir como *sujeto que se tiene confianza en su actuar*.

La metáfora del espacio en el texto como guía hacia la organización del ser hace referencia a la constante invitación por parte de las docentes al buen uso del espacio y organización del escrito del estudiante.

El sentido que surge de esta figura discursiva está interpelando al estudiante para que tenga claro los límites existentes en el escrito, en su creación literaria debe haber un límite, un orden una guía que permita seguir un norte, la metáfora del espacio en el texto como guía hacia la organización del ser es que el estudiante pueda devenir como nuevo *sujeto que organiza su interior*.

Entonces se presenta la integración de los saberes basados en la experiencia, las profesoras a través de la noción escolar de creación literaria exhortan al estudiante a constituirse en un nuevo sujeto que tiene confianza en sí mismo, *deviene como un sujeto que es organizado y seguro de sí mismo*.

1.3 Integración de primer nivel: guiones y rutinas asociados a la noción escolar de creación literaria.

Los guiones y rutinas son esquemas de actuación de orden implícito que permiten a las docentes tener un control de las situaciones que se presentan en el aula, su estatuto epistémico fundante es la historia de vida.

La metáfora de la importancia de la ortografía como ruta de expresión desde el interior hacia la comunicación con los demás es una figura discursiva que refiere a la invitación constante de las profesoras a estar pendiente del uso específico de las diferentes normas de ortografía en los textos que trabajan dentro de la enseñanza de la noción escolar de creación literaria.

El sentido que le dan las profesoras a la ortografía es el de una ruta, un camino que permita al estudiante comunicarse con el otro, acercarlo a su imaginario, a su sentir, es la ruta que le permite comprender al otro y a sí mismo, permite al estudiante devenir como nuevo sujeto mediado por la intencionalidad de la enseñanza de la noción escolar de creación literaria para *que pueda expresar su mundo interior y se comunique con los demás.*

La figura discursiva de la claridad en el texto como invitación a la estructura del ser interior presentada por las profesoras, consiste en que estas interpelan al estudiante para que en su creación literaria mantenga un orden, se apoyan en la estructura del texto narrativo para que el estudiante comprenda la importancia de dicho orden.

Esta figura discursiva está enmarcada dentro de los guiones y rutinas que tienen como estatuto epistémico fundante la historia de vida, se evidencia en la profesora después de un proceso de retrospectiva que le permite reconocer de dónde proviene este saber.

El sentido que se presenta es que el estudiante devenga como un sujeto estructurado, que está en capacidad de organizar su tiempo, de clarificar sus ideas, es una invitación a que el *estudiante devenga un nuevo sujeto que estructura sus pensamientos.*

La integración de estos dos sentidos dentro de los guiones y rutinas que tiene como estatuto epistemológico fundante la historia de vida, permiten que el estudiante pueda *estructurar sus pensamientos y expresar su mundo interior para comunicarse con los demás.*

1.4 Integración de primer nivel: las teorías implícitas asociadas a la noción escolar de creación literaria.

Para cerrar la integración de primer nivel se continua con las teorías implícitas, que como ya se dijo, se refieren a estructuras del conocimiento que no se presentan de manera explícita en el profesor y que proviene del campo cultural institucional.

La expresión individual como metáfora del respeto al ritmo diferenciado de aprendizaje es la figura discursiva que presentan las profesoras y hace referencia al interpelar continuamente a los estudiantes para saber en qué momento de su proceso de creación literaria se encuentran, motivarlos a continuar sin presionarlos para que se nivelen con sus compañeros o los esperen.

El sentido que emana de esta figura discursiva que construyen las profesoras, es invitar al estudiante a llevar un ritmo de trabajo determinado por su necesidad de escribir y encontrarse a sí mismo dentro de su ritmo, *entendiendo que es un sujeto único y diferente*.

Se presenta la figura discursiva de la metáfora de las señas como invitación a la confianza en sí mismo, que consiste en que, mediada por la enseñanza de la noción escolar de creación literaria, por medio de señas y gestos insta al estudiante a que esté atento y seguro de lo que hace.

El sentido que emana de esta figura discursiva es que, el estudiante tenga seguridad en sí mismo, en lo que sabe, se tenga confianza y se reconozca como un sujeto que confía en sí mismo y en su saber, que tiene fortalezas y debilidades, en conclusión, que *se acepte a sí mismo*.

Al integrar los sentidos de las metáforas presentadas por las profesoras del ritmo de trabajo como comprensión del aprendizaje individual diferenciado y la metáfora de las señas como invitación a la confianza en sí mismo, el primer sentido que se presenta es *que es un sujeto único y diferente*, y el segundo es que *se acepte a sí mismo*, entonces al ser integrados se presenta un individuo que *único y diferente y se acepta a sí mismo*.

2. Integración de segundo nivel.

La integración de segundo nivel hace referencia a la reunión de los sentidos provenientes de los saberes explícitos y los saberes de carácter tácito.

2.1 Integración de segundo nivel saberes académicos y saberes basados en la experiencia.

La noción escolar de creación literaria posibilita que el estudiante se reconozca a sí mismo como un creador de mundos posibles, que aporta a su construcción personal y comprende sus sentimientos como parte de su ser.

Dentro de los saberes académicos se presenta un sentido profundo en el que se exhorta al estudiante a reconocerse como creador de imaginarios, que construyen las profesoras mediado por la intencionalidad de enseñanza de la noción escolar de creación literaria que permite el devenir de nuevos sujetos, un sujeto que se reconoce a sí mismo por medio de la escritura y que comprende sus sentimientos, este sujeto construye sus creaciones literarias cuando deviene como nuevo sujeto y se reconoce como creador de imaginarios, de sentires desde su interior, y desde los saberes basados en la experiencia se invita a configurarse como un sujeto que es organizado y seguro de sí mismo, ya que al escribir su texto literario comprende que hay un orden tanto en el texto como en cada sujeto.

Desde las subjetividades que las profesoras presentan en el salón de clase, el sentido explícito que surge es *un sujeto que se reconoce y confía en sí mismo al comprender y organizar sus sentimientos*.

2.2 Integración de segundo orden: teorías implícitas y guiones y rutinas asociados a la noción escolar de creación literaria.

Se procede ahora a integrar los sentidos que emergieron desde las teorías implícitas y los guiones y rutinas, como saberes de carácter implícito o tácito en los cuales el sujeto expresa su mundo interior que está lleno de sueños, deseos y anhelos, y espera lograr conectarse con un interlocutor que lo valide y lo comprenda, es un sujeto que estructura sus pensamientos para

poder comunicarse, que se acepta como es al leerse a sí mismo y reconocerse en sus creaciones escriturales, que se valida por medio de sus cuentos, poemas y otras expresiones que surgen en el aprender la creación literaria.

Dentro de la construcción de textos escritos que son mediados por el aprendizaje de la noción escolar de creación literaria el sujeto dilucida que es un ser único, diferente y que por ende tiene un aprendizaje diferenciado y se acepta si mismo con sus fortalezas y debilidades, el estudiante al realizar su ejercicio escritural de creación literaria se empodera de su ser y comprende sus límites y sus retos.

De esta forma, desde los saberes de carácter implícito la noción escolar de creación literaria es un dispositivo estructurante para el sujeto que *es único y diferente y se acepta a sí mismo*.

3. Integración de tercer nivel: dimensión explícita y dimensión implícita.

La noción escolar de creación literaria ha permitido reconocer la complejidad de sentidos que las profesoras de primaria tejen al enseñarla, son sentidos complejos que no se presentan de manera individual o por separado, están asociados unos con otros, no se pueden desligar con facilidad, el estudiante como sujeto al crear desde los textos literarios, se construye a sí mismo desde los sentidos que se presentan en las figuras discursivas, metáforas, poliptoton, ejemplos, símiles, gestos y señas que las profesoras presentan dentro del salón de clase; ese trabajo que se hace en el aula permite en esta investigación presentar la complejidad del conocimiento profesional docente asociado a la noción escolar como un sistema de ideas integradas.

La dimensión explícita e implícita convergen en este momento para lograr integrarse en un sentido profundo, que se ha producido en el aula y se puede evidenciar mediante esta investigación, a través de la noción que es compleja y productora de sentidos, los cuales van

direccionados hacia la constitución de sujetos epistémicos que se validan a sí mismos desde su propia escritura.

El estudiante es exhortado a reconocerse en el escribir desde su yo interior, organiza sus ideas en pro de su confianza, busca expresarse, comunicarse con los demás desde un sistema de convenciones que le permitan *lenguajear* en términos de Maturana (1992) dentro de un círculo, un sujeto que sabe estructurar sus pensamientos para expresarlos, y desde el ejercicio de escritura de textos literarios acepta su esencia y comprende que desde su singularidad presenta un aprendizaje diferenciado.

Para las profesoras los estudiantes son sujetos que se escriben a sí mismos, son creaciones literarias que se permiten leer desde su interior y se van estructurando cada vez que se les agrega un sentido, se reformulan se reconocen, aprenden de manera diferente, así, la noción escolar de creación literaria que se presenta en esta investigación es un dispositivo escolar que tiene como sentido integrado que a través de la escritura el *sujeto se reconozca, comprenda, acepte y esté en capacidad desde su individualidad y diferencia a expresar su sentir a sus interlocutores.*

Se retoma lo trabajado en el marco conceptual referente a la integración de los saberes, se comprende que el concepto de creación literaria que se enseña en la escuela —en primaria— es construido por las profesoras, y obedece a una construcción epistémica que surge de la transposición didáctica y de diferentes fuentes que conforman e integran el conocimiento del profesor.

Ahora, estas diferentes fuentes integradas se adaptan al esquema propuesto por Perafán (2011, 2013 y 2015) para comprender el conocimiento profesional docente asociado a la noción escolar de creación literaria:

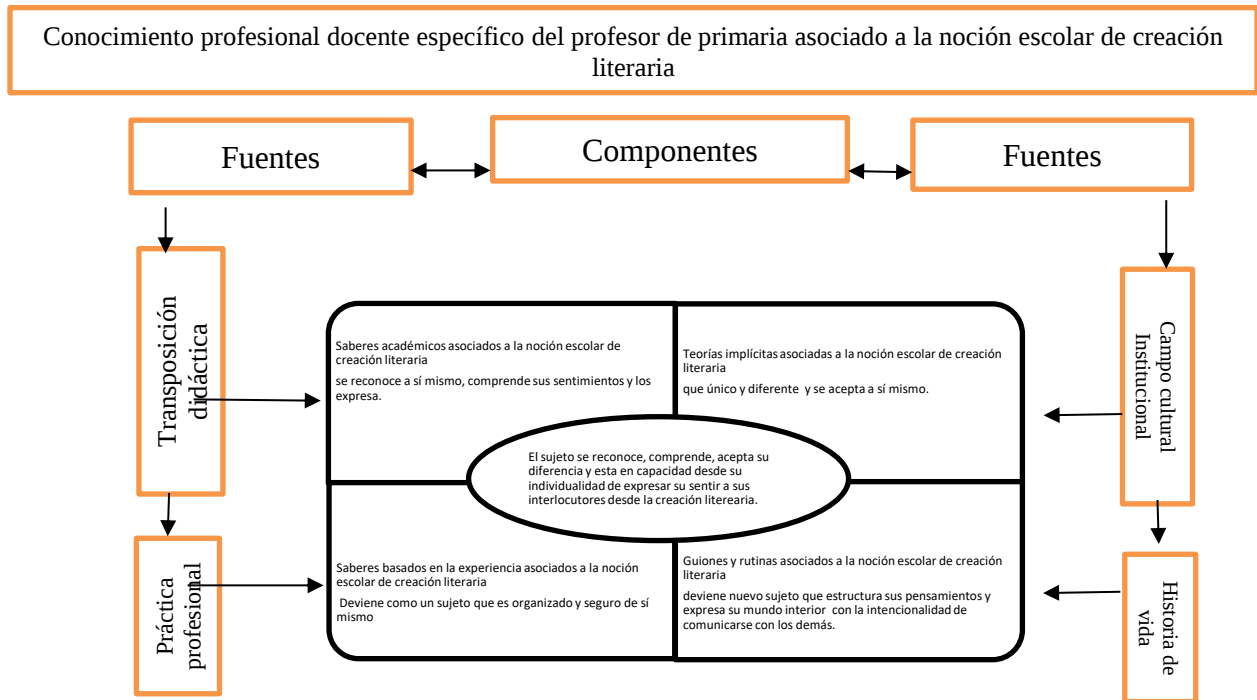


Figura 7. Conocimiento profesional Docente asociado a la noción de creación literaria.

CONCLUSIONES

Esta investigación se inicia con la pregunta ¿cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de creación literaria? este proceso investigativo permite identificar y caracterizar los diferentes sentidos que las profesoras construyen mediados por la intención de enseñanza de la noción escolar de creación literaria.

Este trabajo permite realizar un proceso de construcción epistemológica alrededor del conocimiento profesional específico del docente asociado a una categoría en particular, en este caso la noción escolar de creación literaria reconociendo los cuatro saberes que componen el conocimiento profesional del profesor: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas, y la metodología empleada permite realizar un proceso escrupuloso de análisis e interpretación de datos.

Esta investigación permite ratificar la relación que el profesor tiene con el conocimiento desde su historicidad, que presentan al docente como constructor de sentidos que permiten devenir a sus estudiantes como nuevos sujetos.

Sobre la metodología aplicada a este trabajo investigativo se puede decir que la investigación cualitativa de carácter interpretativo por medio del estudio de caso múltiple es pertinente, porque permite reconocer el entramado de sentidos y significados que las profesoras construyen desde la intencionalidad de la enseñanza de la noción escolar de creación literaria; las técnicas e instrumentos que permiten la recolección de los datos, como lo son la entrevista semiestructurada, la observación participante propuesta por Perafán (2011), y la TER (técnica de estimulación del recuerdo), son de gran valor ya que aportan a la construcción de los datos que determinan los sentidos de los profesores respecto a esta noción.

El trabajo de análisis realizado por medio del *Analytical Scheme* (Perafán, 2011, 2013), permite organizar el discurso proferido por las profesoras en la observación de clase, en episodios que permiten reconocer y comprender las estructuras discursivas comunes de las profesoras de primaria en torno a la noción escolar de creación literaria.

Las profesoras desde su discurso producen múltiples sentidos desde la intencionalidad de enseñanza de una noción particular que para este caso es la noción escolar de creación literaria, y al emerger este discurso por medio de las figuras discursivas, metáforas, símiles, ejemplos, las profesoras construyen un conocimiento que es propio del profesorado.

Los saberes académicos asociados a la noción escolar de creación literaria se comprenden como aquellos que los sujetos profesores construyen desde la transposición didáctica, entendiéndose como el lugar de producción de sentido que surge en la escuela por la subjetividad de las profesoras que es definida desde la intencionalidad de enseñanza de la noción como saber epistémico diferenciado, donde el nuevo sujeto se reconoce a sí mismo, comprende sus sentimientos y los expresa en la construcción de textos desde la creación literaria.

Los saberes basados en la experiencia que se presentan en este trabajo hacen referencia a los producidos en su práctica profesional, se presentan como un momento de vivencia en donde el estudiante está en contacto directo con el concepto de creación literaria, desde la comprensión de creación literaria como un dispositivo que permite que devenga como un sujeto que es organizado y seguro de sí mismo.

Los guiones y rutinas son un grupo de actuaciones de carácter inconsciente de las profesoras que emerge principalmente de la historia de vida personal y profesional, hace referencia a la noción escolar de creación literaria desde el sentido que el nuevo sujeto estructura

sus pensamientos y expresa su mundo interior con la intencionalidad de comunicarse con los demás.

Las teorías implícitas asociadas al concepto de creación literaria que las profesoras presentan en la escuela son saberes que surgen desde el inconsciente y se construyen a partir de sus interacciones con el campo cultural institucional de la escuela, presentando el concepto escolar de creación literaria en pro de que el sujeto estudiante se configure como nuevo sujeto que reconoce su aprendizaje diferenciado y se acepta a sí mismo.

La integración de los sentidos que las profesoras construyen desde la intencionalidad de la enseñanza desde sus cuatro saberes y sus estatutos epistémicos fundantes permiten comprender la noción escolar de creación literaria como un dispositivo que permite que el estudiante como sujeto que deviene nuevo sujeto se reconozca, comprenda, acepte su diferencia y este en capacidad desde su individualidad de expresar su sentir a sus interlocutores desde la creación literaria.

Esta investigación es de vital importancia en la comprensión del conocimiento profesional del profesor, se habla del conocimiento que se produce en el aula desde la intencionalidad de enseñanza, evidenciando al profesor como un intelectual que aporta a la construcción de sujetos sociales, que mediado por la intencionalidad de la enseñanza, en este caso de la noción escolar de creación literaria, crea sentidos profundos y que modela transforma y contextualiza para que el estudiante devenga se configure como nuevo sujeto.

Desde lo personal del investigador, es un viaje profundo al sentido que se le da históricamente a la profesión docente, permite comprender de manera profunda e íntima la importancia de esta labor, es un viaje desde la misma noción escolar de creación literaria,

permite profundizar y mover los cimientos que se han estructurado desde las políticas gubernamentales de menospreciar sistemáticamente la profesión docente.

El comprender desde dónde el profesor se puede dignificar y enaltecer es una ganancia enorme permite entender que ya no es un repetidor de conceptos disciplinares, que es un constructor de conocimientos y sentidos profundos en pro de la formación de sujetos integrales, que su saber tiene una gran complejidad y que permite transformar la sociedad creando comprensiones desde la misma subjetividad.

Es una creación literaria desde la subjetividad del investigador, es escribir el camino del maestro, sus sentires, comprensiones internas, sueños y deseos desde la emotividad de la construcción de patria, de sociedad, de sujetos integrales que se escriben y se leen desde la narrativa de la cotidianidad, es un cuento, un poema, una novela, un verso, en la inmensidad del cosmos de una especie que es efímera, pero se sueña eterna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Angulo, R., Ruiz B., y Pérez, A (Eds.), *Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal.
- Barinas, G. (2014). *Conocimiento Profesional Específico del Profesor de Biología Asociado a la Noción de Célula*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Castañeda, L., y Perafán, G. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Pensamiento Palabra y Obra*, 14, 8-21. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/3294/2852>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. (Claudia Gilman, trad.). Buenos Aires: Aiqué. (Obra original publicada en 1991).
- Clark, C., y Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En Witrock, M. *La investigación de la enseñanza. III* (pp. 443-490). Barcelona: Editorial Paidós.
- Chomsky, N. (1994). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Barcelona: Ediciones Altaya, S. A.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). Manual de Investigación Cualitativa I. Ingresando al campo de la investigación cualitativa. En *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-29). California: Sage Publications.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom-Helm. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=IrgNAAAAQAAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Espinosa, S. (2013). *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/764>
- Fonseca, A. (2016). *Conocimiento profesional específico del profesor de humanidades asociado a la noción narración*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Glaserfeld, E. (1989). Despedida de la objetividad. En Watzlawick, P., y Krieg, P (Eds.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 19-31). Barcelona: Gedisa.
- Gómez, E. (2017) *El conocimiento profesional específico de los profesores de lengua castellana en educación básica secundaria, asociado a la noción escolar de oración*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

- Ley N° 115. Congreso de la Republica de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 8 de Febrero de 1994. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Linares, R. (2006). El rescate de la princesa encerrada en lo más alto de la más alta torre. Un episodio para aprender sobre analogías, símiles y metáforas. *El hombre y la máquina*, 27, 24-37.
- Marcelo, G. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. En Perafán, G., y Adúriz-Bravo, B. (Eds.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: UPN, Colciencias.
- Maturana, H.. (1992). *La Objetividad Un Argumento Para Obligar*. España: Dolmen Ediciones.
- Navarro, R. (1995). *La mirada al texto, comentarios de textos literarios*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Ortega, J. (2016). *El conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología e informática, asociado a la noción de tecnología escolar*. (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Ortega J. y Perafán. G. (2012). Algunas tendencias en la investigación sobre el conocimiento profesional docente: antecedente y estado actual de la cuestión. Asociación colombiana para la investigación en educación en ciencia y tecnología. *Revista EDUCyT*, 6, junio-diciembre, ISSSN 2215-8227.
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. En Perafán y Aduriz, A. *Pensamiento y Conocimiento de los profesores: Debate y perspectivas internacionales* (pp. 15-32). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Material de trabajo para El Seminario Doctoral. DIE. Manuscrito en prensa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2012). *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. III Congreso Internacional y VIII nacional de investigación en educación, pedagogía y formación. Bogotá. UPN.
- Perafán, G. (2013). La Transposición Didáctica Como Estatuto Epistemológico Fundante de los Saberes Académicos del Profesor. *Revista Folios*, 37, 83-93.
- Perafán, G. (2013a). El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. *Estado de la enseñanza de las ciencias: 2000-2011*. MEN-Universidad del Valle.
- Perafán G. (2013b). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Revista Folios*, 37, 83-93.

- Perafán, G. (2015). *El conocimiento profesional docente. Seminario de Proyecto de investigación*. Marzo 13 de 2015. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 42, 37-64.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los Profesores*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Revista de las ciencias*, 15(2), 155-171. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488/93522>
- Ruiz, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: Una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de filosofía y socio política de la Educación*, 8(4), 13-28.
- Saavedra, S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: De la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad. *Lenguaje*, 39(2), 395-417.
- Saavedra, S. (2013). Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria. *Folios*, 37, 167-183.
- Sistema de Evaluación Institucional Pío XII (2019). *Documento institucional*. Consejo Directivo de la Institución educativa departamental pio XII de Pacho, Cundinamarca.
- Shulman, L. (1997). Knowledge and teaching: foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock, (Ed.), *La investigación de la enseñanza I* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. En: Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 1-30.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tínjaca, F. (2013). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química*. (Tesis de grado Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Vasilachis de Galdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Viñao, A. (2012). Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. *Pro-Posições* 23, 3(69), 103-118.

ANEXOS

Anexo 1. Protocolo de Observación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL Proyecto de
Investigación
Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas.
Instrumentos de investigación
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:	Carácter Informativo
Profesor(a):	Edad Entre 20 y 30 ____ Entre 31 y 40 ____ Más de 41 ____	Curso: Grado: Ciclo:	Hora final: Intensidad horaria	
Experiencia del profesor(a): Entre 5 y 10 años ____ Entre 10 y 15 años ____ Más de 15 años ____ No. de alumnos: ____			Asignatura:	
Temas asociados	Estrategias pedagógicas (guías, trabajo en grupo, juegos, exposiciones, etc.)	Empleo de libros de texto		
Θ_n = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción (n)				
Registro de episodios ($E_{p1}, E_{p2}, \dots, E_{pn}$) de clase asociados a Θ_A		Identificación de episodios asociados a $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$	Descripción Tipo: $E_{pa} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_{a,y}$ $Y_a \in \Theta_A$ ¿Por qué $E_{pa} \in \theta_n$?	Registro de episodios que son una primera aproximación a las evidencias que corresponden a los saberes asociados a la noción
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).

Anexo 2. Fragmento Entrevista Semiestructurada.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE CREACIÓN LITERARIA

		Universidad Pedagógica Nacional Maestría en Educación Grupo de Investigación por las Aulas Colombianas Protocolo de Entrevista Semiestructurada Estudio de Caso Múltiple	
Nombre Investigación CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE BÁSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE CREACIÓN LITERARIA			
Datos Básicos Investigación			
Investigadores: RODRIGO TORRES		Docente Entrevistada: NATALIA REAL RAMIREZ	
Tipo de entrevista: Cuestionario Semiestructurado		Fecha de Entrevista: 31 DE AGOSTO 2018	
Hora de Inicio: 3:00	Hora de Culminación: 5:00	Duración Total: 2 horas	Dispositivos de recolección: Cámara de Video, Grabadora de Voz y documentos Adjuntos (fotos, diarios, imágenes de proyectos).
Lugar de Desarrollo de la Entrevista: RECTORIA PIO XII SEDE B PACHO CUNDINAMARCA			
APROXIMACIÓN CREACIÓN LITERARIA AERIAL			
Estimado Maestro: antes de iniciar la entrevista, de parte del proyecto denominado "CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO BÁSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE CREACIÓN LITERARIA" deseo agradecerle su valiosa colaboración para el mismo, siendo esta una oportunidad para acercarnos a reconocer el conocimiento profesional docente específico desde categorías específicas, en nuestro caso la categoría de CREACIÓN LITERARIA. A continuación encontrará algunas preguntas, cada una de ellas nos permite acercarnos a diversos aspectos de su saber. Por tal motivo si bien hay algunas preguntas sugeridas, el dialogo siempre puede ser ampliado o dirigirse hacia otro temas.			
INFORMACIÓN BÁSICA PARA EL MAESTRO			
¿Desea que su identidad real se mantenga en secreto al momento de elaborar el informe final de investigación o desea que su identidad aparezcan tal cual es en dicho informe? <u>si</u>			
Si no quiere que su nombre aparezca con que seudónimo le gustaría que lo identificarán: _____			
DATOS ESTUDIO DE CASO (Complete los datos del docente entrevistado)			
Nombre Completo: NATALIA REAL RAMIREZ	Años de experiencia: ☐ Entre 5 y 10 años: ____ ☐ 10 a 15 años: ____ ☐ 15 a 20 años: ____ ☐ Más de 21 años: ____ ¿Cuántos años?:	Edad: ☐ Entre 20 y 30 años: ____ ☒ 30 a 40 años: <u>X</u> ☐ Más de 41 años: ____	

Nombre de la Institución donde labora actualmente: INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL PIO XII	Asignaturas que dicta: -----	A que escalafón pertenece: 2277 de 1979 __X__ 1278 de 2002 INSTITUCIÓN PRIVADA: __. Escalafón:
	Título de pregrado: LICENCIADA EN BÁSICA PRIMARIA	Formación luego del pregrado: _____
Grado del escalafón: ID	Último colegio donde desarrollo su praxis: _____	IED EL PEÑON, Y AHORA PIO XII , PIO XII
Lugar de nacimiento: PACHO CUNDINAMARCA	-----	
¿Quiere mencionar algún aspecto antes de empezar la entrevista? _____		

PREGUNTAS CARACTERIZACIÓN: ¿HISTORIA DE VIDA?	
	Preguntas
1.	¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesor? 36 Años.
2.	¿Cuál es su formación profesional (incluyendo si posee formación como normalista)? Licenciada en básica primaria, si antes me gradué en la normal departamental de Zipaquirá.
3.	¿Qué experiencias cuando recién empezó su práctica profesional fueron significativas para usted?, ¿Qué recuerdos posee de esos momentos? Nárelo. Bueno experiencias significativas muchísimas, recuerdo con mucho cariño dos o tres instructoras de mi colegio que me permitieron ser docente, ser profesora, recuerdo los nombre de mis profesoras con tanto cariño la profesora Socorro, la profesora Stella y la profesora Gilma.
4.	¿La mayor parte de su experiencia docente se ha desarrollado en colegios públicos, privados u otra clase de instituciones? En públicos
5.	¿Ha dictado solo en básica primaria o que otros niveles a dictado en su trayectoria docente? Tuve la oportunidad de trabajar un año en secundaria,

Anexo 3. Instrumentos De Investigación *Analytical Scheme*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL-

Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas.

Instrumentos de investigación.

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

Apoyado en estos dos autores Perafán en su tesis doctoral, (2004) simplifica y adecua esta técnica para organizar diferentes tipos de datos provenientes de fuentes diversas en un mismo proceso investigativo, facilitando de esa manera el análisis de estos, 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 obedecen, entonces, en primera instancia, a la determinación de la categoría Conocimiento Profesional Docente Específico, como un “sistema de saberes integrados en

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

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

Así las cosas, para el análisis de la información debemos suponer que un Episodio cualquiera (Epn) está incluido ($\subset$) en un tema cualquiera de los cuatro planteados ($\mathfrak{N}$) si y sólo si ($\leftrightarrow$) el

saber Y_n (que pertenece a ese tema particular - $\mathcal{Y}_n$ -) aparece estructurado (pertenece, este contenido) en una acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos ($AIDM \rightarrow S$). De donde podemos obtener la siguiente formulación general:

$$ARG2: E_{pn} \subset \mathcal{Y}_n \leftrightarrow Y_n \in \mathcal{Y}_n \text{ y } Y_n \in AIDM \rightarrow S$$

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

$$ARG2.1: E_{p1} \subset \mathcal{Y}_1 \leftrightarrow Y_1 \in \mathcal{Y}_1 \text{ y } Y_1 \in AIDM \rightarrow S$$

$$ARG2.2: E_{p2} \subset \mathcal{Y}_2 \leftrightarrow Y_2 \in \mathcal{Y}_2 \text{ y } Y_2 \in AIDM \rightarrow S$$

$$ARG2.3: E_{p3} \subset \mathcal{Y}_3 \leftrightarrow Y_3 \in \mathcal{Y}_3 \text{ y } Y_3 \in AIDM \rightarrow S$$

$$ARG2.4: E_{p4} \subset \mathcal{Y}_4 \leftrightarrow Y_4 \in \mathcal{Y}_4 \text{ y } Y_4 \in AIDM \rightarrow S$$

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

El primer aspecto por definir es el del estatuto epistemológico fundante (Eef) reconocido a los saberes que integran el Conocimiento Profesional Docente Específico. Así: para los saberes

académicos (Y1) la transposición didáctica (Td); para los saberes basados en la experiencia (Y2) la práctica profesional (Pp); para las teorías implícitas (Y3) el campo cultural institucional (Cci); y para los guiones y rutinas (Y4) la historia de vida (Hv).

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

Obtendremos de esta manera la siguiente formulación del argumento:

ARG3: $Epn \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) Eefn (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: $Epn \subset \vartheta_1 \leftrightarrow \vartheta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) Td

ARG3.2: $Epn \subset \vartheta_2 \leftrightarrow \vartheta_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) Pp

ARG3.3: $Epn \subset \vartheta_3 \leftrightarrow \vartheta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) Cci

ARG3.4: $Epn \subset \vartheta_4 \leftrightarrow \vartheta_4 \in Y_4$ 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 (Yn) y estatutos epistemológicos fundantes (EeFn: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 por definir está relacionado con el carácter implícito o explícito de los saberes que mantiene el profesorado, asociados a la categoría particular que define el Conocimiento Profesional Docente Específico en este estudio de casos. Como afirma Perafán “Un saber es explícito (Sex) si el profesor puede verbalizarlo y dar cuenta de él, de manera consciente. Un saber es implícito (Sim) si cumple una de las dos siguientes condiciones: a) El profesor no puede verbalizarlo, por cuanto se encuentra reprimido en el inconsciente; sin embargo, juega un papel determinante en la acción docente (Simr); b) El profesor no lo verbaliza, pero no por causa de una represión, sino de una postura funcional cultural que tiende a la simplificación y el control de los acontecimientos de la vida cotidiana (Sim-r), con lo cual se puede decir que es un saber implícito que se encuentra fuera de la consciencia presente, pero que puede devenir explícito en el proceso de elaboración reflexiva que identifica y complementa los huecos o vacíos en la estructura de guiones o rutinas identificables y propios de la acción de enseñanza” (Perafán, 2011); en este caso: la acción de enseñanza de una categoría o Conocimiento Profesional Docente Específico.

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

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

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

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

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

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

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

Para los guiones y rutinas (Y4) saberes implícitos reprimidos (Simr) o saberes implícitos no reprimidos (Sim-r).

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

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

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

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

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

ARG4.1: $E_{pn} \subset \vartheta_1 \leftrightarrow \vartheta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \subset \text{Sext}$

ARG4.2: $E_{pn} \subset \vartheta_2 \leftrightarrow \vartheta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \subset \text{Sexp}$

ARG4.3: $E_{pn} \subset \vartheta_3 \leftrightarrow \vartheta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \subset \text{Sinert}$

ARG4.4: $E_{pn} \subset \vartheta_4 \leftrightarrow \vartheta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \subset \text{Simr}$

ARG4.5: $E_{pn} \subset \vartheta_4 \leftrightarrow \vartheta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \subset \text{Sim-r}$

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

ARG1: $E_{pn} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta A$

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

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

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

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

Anexo 4. Fragmento de información vertida en el Analytical Scheme

23.	Profe Sandra: Matemáticas, ¿Qué, Estudiar? Estudiante: No, el escrito	3.1	Responsabilidad
24	Profe Sandra: El escrito, antes de empezar guarden todo por favor y antes de empezar quiere que hagamos una actividad que tenemos pendiente ¿en qué mes estamos? Estudiantes: En el 9 el 24.	3.2	Ubicación
25	Profe Sandra: Septiembre en septiembre que se celebra, Día del amor y la amistad y este año no hicimos correo, Estudiante: No, no	3.2	Importancia
26	Profe Sandra: Porque yo había reservado para hoy esta actividad, entonces la actividad que vamos a hacer ahorita es una actividad de creación. Estudiantes: Llego	2.1	ubicación
27	Profe Sandra: ¿Llego quien María Fernanda?, siga	3.2	Surgimiento
28	Profe Sandra: lo que vamos a hacer es una actividad de creación, que van a crear ustedes, esta vez no vamos a crear un correo para todo el mundo, carticas y esas cosas no,	3.3	Integración
29	esta vez cada uno de ustedes se va a centrar en un amigo o amiga especial, al que ustedes quieran de este salón, al que ustedes más quieran escribirle al que más les alegre los días al que más les llene su corazoncito de amor, a esa persona especial, es a la que le van a escribir hoy, como lo vamos a hacer,	3.1	Surgimiento de la intencionalidad del saber académico
30	primero, van en una hojita en el cuaderno de tareas de tutoría en cualquier cosa van a hacer el borrador de que es lo que van a escribir, cada uno, va a demostrarle al otro sus sentimientos, voy a poner de ejemplo a olmos,	4.4	Búsqueda
31	yo le voy a escribir a olmos entonces yo cojo una hojita y yo me pongo a pensar que siento	3.1	camino

Anexo 5. Perfil epistemológico de la noción de creación en lengua castellana.

Por: Rodrigo Torres Rodríguez.

Estudiante de Maestría en Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Lo que erige a la palabra como tal y la sostiene por encima
de los gritos y de los ruidos, es la proposición oculta en ella.
(Foucault, 1966, p. 97).

La Real Academia Española de la lengua define la escritura como "la acción y efecto de escribir, es decir, un sistema de signos utilizados para representar palabras o ideas en un papel u otra superficie." (DRAE, s.v. escritura)

La noción de creación escrita ha sido revisada y analizada desde tiempo atrás, donde se ha observado desde diferentes puntos de vista y se contraponía o era referente entre oralidad y la misma escritura, ahora bien, en el campo educativo el escribir y crear textos es un proceso que se da como parte de su función primordial. Es un proceso que en el lenguaje escrito surge, y para poder visualizarlo hay que primero comprender la evolución que se ha presentado dentro de la comprensión de este como tal, Foucault (1966) nos presenta un acercamiento al proceso evolutivo que ha tenido el lenguaje a través del tiempo:

A partir del estoicismo, el sistema de signos en el mundo occidental había sido temario, ya que se reconocía en él el significante, el significado y la "coyuntura" (el *τύγχανον*). A partir del siglo XVII, en cambio, la disposición de los signos se convertirá en binaria, ya que se la definirá, de acuerdo con Port-Royal, por el enlace de un significante y un significado. Durante el Renacimiento, la organización es diferente y mucho más

compleja; es ternaria, puesto que se apoya en el dominio formal de las marcas, en el contenido señalado por ellas y en las similitudes que ligan las marcas a las cosas designadas; pero como la semejanza es tanto la forma de los signos como su contenido, los tres elementos definidos de esta distribución se resuelven en una figura única (p. 54).

El lenguaje como eje centrador de la comunicación es apropiado transformado y adecuado de acuerdo a la necesidad comunicativa, por ende debe ser estudiado, como también lo presenta Foucault (1966) forma parte de la gran distribución de similitudes y signaturas (p. 43), y como tal Ramus la dividía en dos partes para su estudio en la etimología y en la sintaxis; ahí la palabra toma vida y se fortalece ya que en ella recae la obligación y el deber de representar la realidad y los imaginarios es decir de recrear, de poder representar el pensamiento del hombre.

De igual manera, Derrida (1998) evidencia una ruptura en la concepción de lenguaje dejando entrar en la concepción de palabra:

Ahora bien, merced a un lento movimiento cuya necesidad apenas se deja percibir, todo lo que desde hace por lo menos unos veinte siglos tendían y llegaba finalmente a unirse bajo el nombre de lenguaje, comienza a dejarse desplazar o, al menos, resumir bajo el nombre de escritura (p.11).

Desde esta perspectiva se puede decir como lo afirma Derrida (1998) la escritura comprende el lenguaje no como un anexo más, sino que, por el contrario, lo cubre y se apropia de él, en pro de su comprensión, ahora está inmerso dentro de la escritura, el lenguaje escrito que une entre si diferentes convenciones permiten el surgimiento de diferentes estados del alma.

Aunque el lenguaje no designe de manera directa posibles realidades, no significa esto que este en contraposición de ellas, sino que podría estar aludiendo a otros estados o posibilidades de la creación del pensamiento del hombre, es decir, el lenguaje está ligado a la

realidad y de igual forma a la creación de mundos posibles de la imaginación de quien crea el lenguaje y lo lleva a las palabras ya sea escrita o de forma oral; en palabras de Foucault (1966)

Sin embargo, si el lenguaje no se asemeja de inmediato a las cosas que nombra, no está por ello separado del mundo; continúa siendo, en una u otra forma, el lugar de las revelaciones y sigue siendo parte del espacio en el que la verdad se manifiesta y se enuncia a la vez. (p. 44).

Entonces podemos decir en palabras de Derrida (1998) el concepto de escritura abarca y excede el de lenguaje, entonces se debe definir claramente lenguaje y escritura, como él lo presenta:

Desde hace un tiempo, aquí y allá, por un gesto y según motivos profundamente necesarios, cuya degradación sería más fácil denunciar que descubrir su origen, se decía "lenguaje" en lugar de acción, movimiento, pensamiento, reflexión,[...] Se tiende ahora a decir "escritura" en lugar de todo esto y de otra cosa: se designa así no sólo los gestos físicos de la inscripción literal, [...], sino también la totalidad de lo que la hace posible; [...]; y a partir de esto, todo aquello que pueda dar lugar a una inscripción en general, sea o no literal e inclusive si lo que ella distribuye en el espacio es extraño al orden de la voz: cinematografía, coreografía, por cierto, pero también "escritura" pictórica, musical, escultórica, entre otros (p. 14).

Se logra de esta manera, claridad en la noción de escritura y lenguaje para la disciplina de las humanidades; además se puede evidenciar que la experiencia del lenguaje como lo dice Foucault (1966) pertenece a la misma red arqueológica que el conocimiento de las cosas de la naturaleza (p. 49) entonces al conocer los objetos se puede evidenciar el sistema de igualdad que

las acerca y de igual forma las solidariza entre ellas , el principal objetivo que pretenderá entonces el lenguaje es reestablecer la importancia del discurso como lo dice Foucault (1966).

Es determinante reconocer que el lenguaje se convierte en objeto después de haber pasado por una evolución constante, esta evolución se ha dado desde los clásicos griegos hasta nuestros días, comprender esa evolución y recorrer su camino como lo hizo Foucault (1966) dentro de las diferentes épocas han dado el sustento arqueológico para poder reconocer la filología en donde los cuatro segmentos que son parentesco, derivación, radicalidad y designación, permiten realizar la definición de las palabras e individualizarlas unas con otras.

Ahora bien, dentro del ámbito escolar se ha observado que la escritura como tal, tan sólo se ha convertido en la transcripción de textos, en pro de la instrucción y de la memorización de conceptos, de reconocimiento de las diferentes categorías gramaticales, como transcripción de lo fonológico; del mismo modo la literatura se ha tomado como un texto que potencia la producción textual y la comprensión sin diferenciarlo de otro tipo de textos como lo dice Saavedra (2013).

El lenguaje va mucho más allá de conocer las reglas ortográficas, gramaticales, fonéticas, como lo dice Cassany (1993) la tarea apropiada del lenguaje es crear mundos posibles, realidades alternas otras posibilidades de leer la realidad, de comprenderla y de mostrarla, es presentar otras formas de comprender el antes, ahora y después, esto presupone una mayor atención al estudiante y su interrelación con la escritura y la lectura, y es imperante fomentar la creatividad en el aula en pro de la exploración y explotación de las habilidades de los estudiantes.

Cuando se presenta al estudiante dentro de este asunto se debe tener en cuenta que es un proceso cognitivo complejo que permite que dicho estudiante presente sus pensamientos, sentimiento y deseos mediante un discurso coherente.

Desde este punto se puede decir que el término de escritura creativa se observará desde un marco interdisciplinario teniendo en como sustento la propuesta de Derrida (1998) y en donde se tienen en cuenta las disciplinas como la psicología, filosofía, pedagogía, literatura, lingüística entre otras. Para Zaraza (2006) en su publicación en la revista “Onza, Tigre Y León” el ejercicio de la escritura es una actividad creativa por sí misma, se convierte en un camino no un fin, permite la ampliación de conceptos de visiones de esperanza en el estudiante y en los que realizan el ejercicio escritural.

La escritura se permite ir abriendo trocha, no es algo ya hecho, es un transformar constante, es un abrir caminos en busca de posibles nuevas rutas, se permite jugar con la gramática, la sintaxis y la fonética, juega con su esencia en pro de la construcción de nuevos rumbos, como lo dice Álvarez (2009) La escritura es un aprendizaje vital y por tal motivo también requiere la intervención de un mediador, de un acompañante, de un modelo que entable una relación de lector a lector con los aprendices (p.85).

El profesorado constantemente en su quehacer diario está moldeando al escritor oculto en su estudiante, lo va moldeando por medio de su intervención en su formación, de acuerdo con lo que va aportando a la concepción que tiene este de la realidad y el imaginario, este procedimiento que es de alguna manera de índole creativo artístico es infundado desde el profesor en pro del estudiante; esa creatividad esta intrínseca entre el sr humano que lo ha permitido desarrollarse hasta ahora.

Pero esto es una deuda que aún tiene el profesorado con la enseñanza y formación en escritura y literatura, aun no se le apropia con la importancia e intencionalidad que tiene dentro del ámbito educativo, aun se le mira con desdén y poca importancia, es un ámbito que, aunque se

ha apropiado por algunos profesores no en su totalidad le ha dado el estatus que se merece dentro del proceso educativo tanto en primaria como en secundaria.

La noción de creación en lengua castellana se ha de ver desde la perspectiva tanto de la creación literaria como de la creación comunicativa, es decir, no se puede inscribir tan solo en el texto comunicativo aplicativo del conocimiento, sino también en el contexto creativo tanto de la gramática como en el literario, es un proceso de apropiación de la disciplina en pro de la exploración del conocimiento y de la aprehensión de herramientas tanto comunicativas como creativas en el estudiantado y por consiguiente en el profesorado.

Tanto Rodari (1979) en su técnica de la escritura y en la Gramática de la fantasía, nos invita como profesores a apropiarnos del ejercicio escritural para poder impartirlo en el aula como un ejercicio de crecimiento intelectual y moral del estudiantado. Sin importar cómo se inicia el ejercicio escritural en los primeros años sea silábico, ideográfico, todo esto nos lleva a iniciar la creación escritural y literaria en donde el estudiante encuentra un camino para construir y seguir.

Vygotsky ayuda a comprender cómo además de ser un proceso que permite el aprendizaje también ayuda a la estructuración de la conciencia humana como lo presenta Valery (2000) exige un alto índice de complejización del pensamiento humano y la realización de acciones que permiten que este hecho se realice. Por ende, la creación escritural es un proceso de suma importancia dentro del proceso educativo.

Por otra parte, en el contexto educativo Saavedra (2013) presenta una apreciación muy acertada sobre la definición ontológica que se tiene de la literatura y su interrelación con la enseñanza:

Esta imposibilidad de definición ontológica de la literatura (Eagleton, 1998) y la diversidad de métodos utilizados por los profesores en su enseñanza concretan el laberinto de la educación literaria (Lomas y Miret, 1995), en cuyo seno, o bien se promueve una visión particular desde el profesor como lector, se incentiva el uso de un enfoque particular para comprender los textos y realizar los comentarios respectivos, o se sucumbe a la complejidad literaria, subordinándola al uso de otros saberes escolares (p. 169).

Quedando sobre la mesa lo que ha venido analizando desde el inicio del documento, ¿qué función tiene la creación escrita en el contexto educativo?, eso dependerá solamente de la visión y concepción que tenga el profesor sobre esta disciplina que si bien, aparece dentro de los currículos educativos, dentro de los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional y dentro de los derechos básicos de aprendizaje, tienen un espacio muy pequeño dentro de este contexto; donde tan sólo se enfoca en la resolución de la necesidad comunicativas funcionales dejando de lado la creatividad artística del escritor.

También se debe tener en cuenta lo propuesto por Barthes (1997) en donde define lengua y nos acerca a su interrelación con la palabra:

Sabemos que la lengua es un corpus de prescripciones y hábitos común a todos los escritores de una época. Lo que equivale a decir que la lengua es como una naturaleza que se desliza enteramente a través de la palabra del escrito, sin darle, sin embargo, forma alguna, incluso sin alimentarla: es como un círculo abstracto de verdades, fuera del cual, solamente comienza a depositarse la densidad de un verbo solitario. Encierra toda la creación literaria, algo así como el cielo, el suelo y su interacción dibujan para el hombre un hábitat familiar.

El mismo Barthes (1997) más adelante lo dice de una manera más elocuente que se podría parafrasear así diciendo que la escritura es un proceso en pro de la historicidad, donde la

lengua y el estilo se apropian como objetos, la escritura se convierte en la función que crea la relación entre lo creado escrituralmente y la sociedad. Es una realidad ambigua que dura un solo momento pero que se eterniza en la conciencia social.

Para concluir la escritura y en especial la creación en lengua castellana en la educación básica y media, hace parte del corpus de la creación literaria adscrita a la polifonía existente entre las diferentes disciplinas como lo propone Derrida, siendo parte tanto de la filosofía como de la lingüística y de otras disciplinas que convergen en el actuar y dialogar del ser humano y de su necesidad intrínseca de comunicar lo que en su interior visualiza y recrea y además de lo que observa y vive en su existencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, R. (2009). Escritura Creativa. Aplicación De Las Técnicas De Gianni Rodari. *Educere*, 13(44), enero-marzo, 83-87.
- Barthes, R. (1997). *El Grado cero de la escritura, seguido de Nuevos Ensayos Críticos*. México: Siglo XXI Editores.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Derrida, J. (1998). *De la Gramatología*. México: Siglo XXI Editores.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- Lomas, C. y Miret, I. (1995). El laberinto de la literatura. En: C. Lomas (comp.), *La educación literaria. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura* (pp. 4-7). Barcelona: Graó.
- Rodari, G. (1979). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ferrán.
- Saavedra, R. (2013). Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria. *Folios*, 37, 167-183.
- Valery. (2000). Reflexiones sobre la Escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.
- Zaraza. (2006). Escritura y creatividad. *Onza, Tigre y León*, 21-24.

Anexo 6. Protocolo de Análisis Documental

PROTOCOLO PARA EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

GRUPO INVAUCOL

ELABORADO POR:

Fabiola Riveros, Aurora Torres, Constanza González, Rodrigo Torres, Luis Eduardo Torres, Lila Castañeda.

Porqué hacer un protocolo:

Para optimizar el tiempo de análisis de los documentos de la institución

Para facilitar la organización de los datos y la información institucional en el proceso de investigación

Para reconocer y apropiar el horizonte institucional para acercarse de manera fundamentada al campo cultural institucional y la cultura institucional explícita a través de documentos, los cuales fundamentan las teorías implícitas que construye el profesorado.

Para visibilizar la relación entre lo institucional y las construcciones teóricas implícitas del profesor sujeto de estudio.

Protocolo de búsqueda de las fuentes de información

Idioma		español
Términos	individuales	
	combinaciones	
Recursos de información	nacional	DBA, lineamientos curriculares, estándares básicos, mallas curriculares.
	Entidad territorial	Decretos o acuerdos municipales o distritales, campos de formación, educación por ciclos, multigrado.
	institucional	PEI, Actas de comisión de evaluación actas de conseja académico, actas de consejo directivo, manual de convivencia, sistema institucional de evaluación escolar, actas de comité de convivencia, proyectos de área, mallas curriculares, actas de reunión de profesores
Protocolo de revisión de fuentes de información		
Normas de revisión		Revisar las fuentes de información teniendo al horizonte de investigación (problema y objetivos) como referente constante de revisión. ☐☐ Corroborar la correspondencia de la fecha de publicación de la fuente primaria Corroborar y conseguir los trabajos completos, constatando su relevancia para la investigación

	Hacer registro de comentarios acerca del estudio (relevancia, aspectos destacados o cualquier otro aspecto útil).
Criterios de exclusión	❑ Publicaciones que no contengan información de interés a pesar de contener los términos de búsqueda o combinación de ellos. ❑ Publicaciones relacionadas con experiencias cuyos diseños investigativos distan radicalmente del enfoque de sistematización de experiencias adoptado por el enfoque investigativo del grupo.
Criterios de inclusión	Pueden otorgar indicios acerca de la concepción de la noción específica dentro del marco institucional Pueden dar indicios sobre principios relevantes para la formación de los estudiantes
Estrategias de extracción de datos	1. Datos de identificación del documento 2. Asignación de código de reconocimiento 3. Lectura y selección de unidades básicas de datos (párrafo) 4. Extracción de unidades básicas de información en un solo documento 5. Asignación de criterio de inclusión (noción o formación)

Anexo7. Muestra protocolo de análisis documental.

Protocolo de búsqueda de las fuentes de información

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>	PROTOCOLO DE BUSQUEDA DE LAS FUENTES DE INFORMACION UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL MAESTRIA EN EDUCACION <i>Grupo investigación por las aulas colombianas -INVAUCOL</i> Proyecto de grado: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE PRIMARIA AOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE CREACIÓN LITERARIA
---	---

Nombre del investigador		Rodrigo Torres Rodríguez
Idioma		Español
Términos	individuales	Creación literaria
	combinaciones	
Recursos de información	nacional	
	Entidad territorial	Decretos o acuerdos municipales o distritales, campos de formación, educación por ciclos, multigrado.
	institucional	PEI, Actas de comisión de evaluación actas de conseja académico, actas de consejo directivo, manual de convivencia, sistema institucional de evaluación escolar, actas de comité de convivencia, proyectos de área, mallas curriculares, actas de reunión de profesores
Protocolo de revisión de fuentes de información		
Normas de revisión		Revisar las fuentes de información teniendo al horizonte de investigación (problema y objetivos) como referente constante de revisión. Corroborar la correspondencia de la fecha de publicación de la fuente primaria

	PROTOCOLO PARA EL ANALISIS DOCUMENTAL INDIVIDUAL UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL MAESTRIA EN EDUCACION <i>Grupo investigación por las aulas colombianas -INVAUCOL</i>
	Proyecto de grado: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE PRIMARIA AOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE CREACIÓN LITERARIA

Proyecto de grado: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE PRIMARIA AOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE CREACIÓN LITERARIA
--

Nombre del investigador		Rodrigo Torres Rodríguez	
Idioma:	Español	Código:	001
Fecha de publicación	2006	Tipo:	Institucional
Acceso al documento:	Coordinación académica,		
Título del documento: Documento N°3 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje.			
Autor: Ministerio de Educción Nacional			
Palabras Clave: Creación Literaria.			
Contextualización del documento y justificación del análisis: los estándares básicos de competencias son un documento primordial dentro de los planes de estudio de la Institución Educativa Departamental Pío XII.			
UNIDAD BÁSICA DE SENTIDO		INTERPRETACIÓN	
Por su parte, la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje. (p.25)		La literatura y en especial la creación literaria aportan al estudiante en su formación integral tanto en su socialización como en la construcción interior de su personalidad.	
Para poder desarrollar cabalmente las competencias que permiten a los estudiantes comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad, desde este campo se considera que la actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales de la lengua castellana (como tradicionalmente ha sido abordada) si no, y, ante todo, sus particularidades como sistema simbólico. (p.24)		La posibilidad de desarrollo escritural en pro de la formación en competencias permite abordar el tema de la comunicación como medio de expresión interior.	
De lo que se trata, entonces, es de enriquecer el desempeño social de los y las estudiantes mediante el empleo de la lengua castellana en los diferentes contextos en que ellos lo requieran. (p.25)		Dentro de los estándares básicos de competencia se presenta la posibilidad de fomentar el desempeño social del estudiante mediante la lengua castellana.	

Anexo8. Síntesis de los argumentos que comprenden el esquema analítico adaptado de Barraza, (2014, p, 75)

Resumen de argumentos Sujeto Θ A					
SABERES	SABERES ACADÉMICOS Y1.	SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA Y2	TEORIAS IMPLICITAS Y3	GUINES Y RUTINAS Y4	
TIPOS DE SABERES	1.1	1.2	1.3	1.4	
	51, 123, 266, 269,329	8, 204, 207, 351	14, 15, 69, 112, 139, 197, 209, 234, 263, 339	4, 5, 6, 63, 113, 114, 118, 120, 140, 164, 165, 237, 284, 287, 348, 357,	
ACCION DISCURSIVA DEL MAESTRO DIRIGIDA AL SUJETO	2.1	2.2	2.3	2.4	
	22, 26, 35, 42, 43, 48, 50, 52, 53, 71, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 91, 93, 97, 98, 100, 102, 109, 110, 121, 124, 127, 129, 184, 227, 271, 272, 310, 331, 344.	33, 39, 41, 60, 62,68, 72, 73, 74, 84, 85, 87, 92, 103, 104, 111, 119, 126, 128, 178, 179, 190, 192, 193, 195, 199, 214, 220, 254, 265, 358, 371.	34, 115, 116, 122, 132, 141, 145, 189, 194, 196, 200, 202, 208, 224, 229, 235, 242, 249, 252, 295, 303, 306, 308, 312, 327, 346, 349, 353, 364,	36, 37, 38, 40, 61, 64, 65, 94, 95, 96, 99, 101, 106, 117, 133, 134, 142, 147, 148, 152, 158, 159, 167, 169, 170, 171, 177, 187, 212, 213, 215, 216, 222, 230, 231, 239, 244, 245, 246, 256, 264, 270, 278, 281, 282, 283, 285, 286, 294, 298, 300, 301, 307, 309, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 325, 326, 330, 3321 335, 336, 341, 342, 343, 345, 347, 354, 356, 359, 365, 366, 367, 368, 369.	
ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO	3.1 TRASPOSICION DIDACTICA	3.2 PRACTICA PROFESIONAL	3.3 CONOCIMIENTO CULTURA INSTITUCIONAL	3.4 HISTORIA DE VIDA	
	21, 23, 29, 31, 57, 70, 79, 88, 138, 201, 253, 323, 352, 360,	10, 20, 24, 25, 27, 32, 58, 59, 89, 130, 135, 203, 221, 223, 255, 277, 279, 280, 297, 311, 322, 324, 355, 361.	1, 7, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 28, 66, 67, 131, 157, 160, 186, 188, 218, 232, 238, 247, 260, 261, 262, 273, 288, 289, 290, 291, 293, 302, 304, 333, 334, 337, 338, 363, 372, 373.	3, 45, 46, 47, 54, 144, 182, 191, 243, 259, 292, 296,	
CARACTER	4.1 SABERES EXPLICITOS DE ORDEN TEORICO	4.2 SABERES EXPLICITOS DE ORDEN PRÁCTICO	4.3 SABERES INCONCIENCTES ESTRUCTURADS COMO TEORIAS	4.4 SABERES IMPLICITOS REPRIMIDOS	4.5 SABERES IMPLICITOS NO REPRIMIDOS.
	44, 76, 155, 156, 161, 166, 168, 173, 175, 183, 185, 217, 219, 226, 236, 240, 241, 274, 288, 350, 362, 370.	70, 90, 137, 143, 146, 149, 150, 151, 162, 174, 176, 205, 210, 225, 267, 275, 276, 305,	136, 251, 257, 268.	2, 30, 75, 86, 108, 181, 198, 211, 228, 233, 250, 299,	55, 56, 105, 107, 125, 153, 154, 163, 172, 180, 206, 248, 258, 340

Resumen de argumentos Sujeto Θ B					
SABERES	SABERES ACADÉMICOS Y1.	SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA Y2	TEORIAS IMPLICITAS Y3	GUINES Y RUTINAS Y4	
TIPOS DE SABERES	1.1	1.2	1.3	1.4	
	14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 459.	10, 11, 13, 136, 144, 169, 170, 193.		1, 63, 176, 198, 234, 235, 243, 246, 250, 263, 275, 307, 327, 363, 383,	
ACCION DISCURSIVA DEL MAESTRO DIRIGIDA AL SUJETO	2.1	2.2	2.3	2.4	
	8, 23, 25, 30, 34, 35, 36, 37, 48, 52, 53, 58, 62, 77, 85, 86, 103, 106, 107, 108, 121, 124, 153, 167, 209, 210, 211, 223, 224, 244, 296, 297, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 309, 310, 314, 315, 333, 353, 354, 356, 359, 369, 370, 372, 373, 376, 377, 382, 384, 385, 386, 389, 392, 393, 395, 398, 399, 400, 402, 405, 406, 408, 413, 414, 418, 419, 420, 421, 427, 428, 431, 434, 437, 438, 439, 440, 451, 454, 455, 457, 458, 460, 461, 462, 463, 465, 466, 467, 469, 471, 472, 474, 476.	4, 31, 32, 41, 46, 55, 56, 57, 59, 60, 66, 78, 79, 91, 93, 104, 128, 137, 138, 139, 140, 142, 156, 162, 164, 165, 174, 177, 179, 191, 192, 202, 222, 230, 238, 239, 259, 282, 321, 341, 355, 364, 374, 375, 387, 394, 404, 410, 417, 422, 435, 442, 456.	64, 73, 74, 125, 126, 141, 143, 155, 201, 204, 208, 217, 233, 249, 260, 262, 277, 312, 334, 362, 403, 426.	2, 3, 8, 27, 28, 29, 38, 43, 54, 68, 75, 89, 92, 100, 101, 130, 131, 133, 134, 135, 146, 148, 154, 163, 166, 168, 172, 175, 182, 183, 189, 190, 194, 195, 203, 207, 212, 213, 225, 226, 231, 232, 236, 240, 241, 242, 247, 248, 254, 255, 257, 258, 261, 264, 270, 271, 273, 274, 279, 283, 294, 298, 299, 311, 326, 351, 352, 357, 358, 366, 367, 368, 371, 378, 388, 396, 397, 401, 407, 409, 411, 412, 436, 441, 445, 446, 464,	
ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO	3.1 TRASPOSICION DIDACTICA	3.2 PRACTICA PROFESIONAL	3.3 CONOCIMIENTO CULTURA INSTITUCIONAL	3.4 HISTORIA DE VIDA	
	20, 21, 71, 80, 81, 82, 84, 87, 90, 109, 117, 149, 159, 173, 180, 206, 227, 272, 318, 390, 391, 415, 416, 430, 444, 452, 453, 458, 468.	24, 33, 39, 44, 47, 67, 72, 88, 98, 110, 114, 115, 116, 132, 147, 150, 160, 161, 181, 221, 237, 265, 267, 268, 284, 308, 313, 314, 322, 325, 328, 336, 338, 340, 343, 346, 349, 360, 361, 429, 432, 433, 450, 470, 473.	5, 6, 7, 94, 99, 113, 122, 127, 151, 152, 158, 178, 186, 188, 197, 199, 214, 215, 216, 251, 253, 256, 266, 280, 281, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 292, 293, 323, 447, 449, 475, 477,	145, 153, 196, 218, 278, 290, 324, 339, 344, 348, 443,	
CARACTER	4.1 SABERES EXPLICITOS DE ORDEN TEORICO	4.2 SABERES EXPLICITOS DE ORDEN PRÁCTICO	4.3 SABERES INCONCIENCTES ESTRUCTURADS COMO TEORIAS	4.4 SABERES IMPLICITOS REPRIMIDOS	4.5 SABERES IMPLICITOS NO REPRIMIDOS.
	82, 83, 95, 102, 105, 118, 149, 184, 185, 295, 316, 317, 320, 329, 331, 335, 342, 345, 347, 379, 380, 381, 425,	9, 12, 26, 40, 42, 49, 50, 61, 64, 65, 69, 70, 76, 77, 96, 97, 107, 111, 112, 119, 120, 200, 205, 220, 228, 229, 269, 319, 330, 332, 337, 365, 448.	123, 276, 350	245, 252, 326.	45, 51, 129, 157, 171, 219