

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE PREESCOLAR Y
PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE ESCRITURA

SONIA CARMENZA ESPINOSA PORRAS
CÓDIGO 2010287531

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
MAYO DE 2013

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE PREESCOLAR Y
PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE ESCRITURA

SONIA CARMENZA ESPINOSA PORRAS
CÓDIGO 2010287531

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

Director:
Doctor
GERARDO ANDRÉS PERAFÁN ECHEVERRI

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

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Ciudad y Fecha (Día, mes y año) _____

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de la Experiencia</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 4 de 158 | |
| 1. Información General | | |
| Tipo de documento | Tesis de Maestría | |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central | |
| Título del documento | El conocimiento profesional específico de los profesores de Preescolar y Primaria asociado a la noción de escritura. | |
| Autor(es) | Sonia Carmenza Espinosa Porras | |
| Director | Gerardo Andrés Perafán Echeverry | |
| Publicación | Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2013.158p. | |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional | |
| Palabras Claves | Conocimiento profesional, saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, y guiones y rutinas. | |

| |
|---|
| 2. Descripción |
| <p>Tesis de grado para optar al título de magíster en educación que se inscribe en la línea de investigación: <i>El conocimiento y las epistemologías del profesor</i>, del grupo <i>Investigación por las Aulas Colombianas – INVAUCOL-</i> atiende a la pregunta de investigación ¿Qué tipo de conocimiento profesional específico asociado a la noción de escritura han construido los profesores de preescolar y primaria?</p> <p>En este sentido, se trata de complejizar la integración de los cuatro tipos de saberes que mantiene el profesorado, los cuales han sido investigados “recientemente” por autores como Porlán y Rivero (1998), pero cuya particularidad en estos autores es que han sido comprendidos como si estuvieran yuxtapuestos; estos saberes son: guiones y rutinas, teorías implícitas, saberes académicos y saberes basados en la experiencia. Por lo tanto, el desafío de esta investigación ha sido identificarlos y visibilizarlos como unidad compleja, donde no se puede conocer el todo sin las partes y las partes sin el todo; pero ante todo, se muestra cómo la integración de los mismos se produce desde una categoría</p> |

particular.

3. Fuentes

Fuente

Primarias: observación participante, entrevistas, estimulación del recuerdo, audio y video de las unidades de clase, productos culturales institucionales.

Secundarias:

Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio Al Saber Enseñado*. Buenos Aires. Aique

Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm. (p. 14-97)

Perafán, G. A. (2004). *La Epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: UPN.

Perafán, G. A. (2013). *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. En Revista Folios. Número 27. Pp. 83-93. Bogotá: UPN.

Perafán, G. A. (2013). *El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo*. Aprobado para publicación en el libro: Estado de la enseñanza de las ciencias: 2000-2011. MEN-Universidad del Valle.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El Conocimiento de los Profesores*. Sevilla – España. Diada.

Shulman, L. (1986). *Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza La Investigación de la Enseñanza*. En: Wittrock, M.: La investigación de la Enseñanza I. España. Paidós. MEC.

Shulman, L. (2005). *Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma*. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Volumen 9. No. 2. Pág. 1-30.

4. Contenidos

Este trabajo está organizado en cinco capítulos: el primero presenta una aproximación general a la línea de investigación de la Maestría en la cual se inscribe la Tesis. Incluye, además, los objetivos, la justificación y el planteamiento del problema que orientaron la investigación. El segundo capítulo

aborda el marco referencial dando a conocer los estudios asociados al pensamiento y el conocimiento del profesor. El tercer capítulo hace referencia a la metodología, el enfoque tenido en cuenta, la descripción de los instrumentos utilizados en la investigación y la aplicación de éstos. En el cuarto capítulo se presenta el análisis e interpretación de los insumos obtenidos a partir de los instrumentos utilizados en la recolección de información en torno a cada uno de los cuatro saberes que conforman el conocimiento profesional respecto de la noción de escritura. Y el capítulo final, da a conocer las conclusiones y recomendaciones de la investigadora, la bibliografía que fundamenta la investigación y los anexos, entre ellos, el perfil epistemológico de la noción de escritura que plantea algunos aspectos relacionados con la construcción histórica de este concepto y otros instrumentos que sustentan la investigación.

5. Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo con enfoque interpretativo lo que permite evidenciar el conocimiento profesional docente y conocer el sentido que el profesor de preescolar y primaria atribuye a la noción de escritura. Se basa en los estudios de caso de un docente de preescolar y otro de primaria que laboran en una institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá.

En cada uno de los casos se observaron y grabaron en audio y vídeo las doce sesiones de clase cuando el profesor enseñaba la noción de “escritura” y se realizaron los registros correspondientes. También se aplicaron otros instrumentos como: entrevistas, técnicas de observación participante, protocolos de observación de clase, registros en audio y video, pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo y análisis de productos culturales. La observación obtenida fue sometida al proceso de análisis a partir de la aplicación del instrumento de análisis Analytical Scheme construido por Perafán (2011, 2013).

Finalmente, se trianguló la información obtenida como resultado de la aplicación de las técnicas mencionadas anteriormente con el fin de dar cuenta de la integración de los saberes prácticos, las teorías implícitas que manejan los maestros, los guiones y rutinas que llevan a cabo y sus saberes académicos, representados en la noción de escritura.

6. Conclusiones

La recolección de datos y la triangulación entre las diversas técnicas evidencian los saberes que integran el conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria, asociado a la noción de escritura estableciendo diversas categorías fundadas permanentemente en el discurso de los profesores.

En efecto, se reconoce que el conocimiento del profesorado está integrado complejamente y que atiende a un contexto y a una cultura en particular. En estos desarrollos se llegó a la conclusión de que el conocimiento profesional específico del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura, no se reduce al conocimiento de la disciplina, sino que hace parte de una integración de saberes tanto explícitos como implícitos.

Este conocimiento está mediado por la formación y práctica profesional del profesorado, la particularidad de los estudiantes (edades, estrato social, ritmos de aprendizaje...), la pedagogía, las creencias, la toma de decisiones, los referentes teóricos, entre otros elementos y no se encuentra deshilvanado sino que cada uno de los saberes que lo integran, se entreteje uno con otro, para finalmente armar una noción particular de escritura.

La noción de escritura escolar para el área de humanidades es un proceso continuo de aprendizaje que no acaba nunca, que siempre está en perfeccionamiento y que se nutre inicialmente de palabras que enamoran, que abrazan, que envuelven sueños, emociones y sentimientos y que crean la necesidad de expresarlos por medio de signos que compartimos por un colectivo de personas. Este proceso, como construcción del profesor, amerita una serie de ejercicios previos que hacen de la mano un ave, que hace volar la imaginación hacia espacios recónditos para que finalmente la humanidad pueda evidenciar las huellas de este vuelo, sobre un papel.

| | |
|-----------------------|--|
| Elaborado por: | Sonia Carmenza Espinosa Porras |
| Revisado por: | Gerardo Andrés Perafán. Director de Tesis. |

| | | | |
|--|----|-------|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 22 | Marzo | 2013 |
|--|----|-------|------|

ÍNDICE GENERAL

| | | PÁG |
|---------|--|------------|
| | INTRODUCCIÓN..... | 13 |
| 1. | Formulación del problema..... | 15 |
| 1.1. | Problema..... | 15 |
| 1.2. | Justificación..... | 17 |
| 1.3. | Objetivos..... | 19 |
| 1.3.1 | Objetivo general..... | 19 |
| 1.3.2 | Objetivos específicos..... | 19 |
| 2. | Marco Referencial..... | 20 |
| 2.1 | El conocimiento del profesor..... | 20 |
| 2.1.1 | Estado del arte de la línea..... | 20 |
| 2.1.2 | El enfoque conductista..... | 22 |
| 2.1.3 | El enfoque cognitivo..... | 23 |
| 2.1.4 | El enfoque alternativo..... | 25 |
| 2.1.4.1 | El enfoque alternativo desde el punto de vista de Shulman..... | 26 |
| 2.1.4.2 | El enfoque alternativo y su relación con el conocimiento práctico del profesor..... | 28 |
| 2.1.5 | De la integración de conocimientos en los profesores..... | 31 |
| 2.1.6 | El conocimiento profesional yuxtapuesto desde la visión de Porlán, Martín y Rivero | 34 |
| 2.1.7 | El conocimiento del profesor como sistema de ideas integradas propuesto por Perafán..... | 36 |
| 2.1.7.1 | Diferencia entre conocimiento profesional docente propuesto por Porlán, Martín y Rivero (1997,1998) y el planteado por Perafán (2004, 2011, 2012)..... | 40 |

| | | |
|---------|---|----|
| 2.1.8 | El conocimiento profesional específico asociado a categorías particulares..... | 40 |
| 2.1.9 | El conocimiento profesional específico de los profesores de preescolar y primaria asociados a la noción de escritura..... | 41 |
| 3. | Metodología..... | 45 |
| 3.1 | Técnicas e instrumentos de recolección de datos..... | 46 |
| 3.1.1 | Observación participante..... | 47 |
| 3.1.2 | Protocolo de Observación..... | 47 |
| 3.1.3 | Registro de audio..... | 47 |
| 3.1.3.1 | Registro de video..... | 48 |
| 3.1.3.2 | Transcripción de audio y video..... | 48 |
| 3.1.4 | La entrevista..... | 48 |
| 3.1.4.1 | Técnica del Pensamiento en voz alta..... | 50 |
| 3.1.5 | Técnica de estimulación del recuerdo | 51 |
| 3.1.7 | Análisis de productos culturales..... | 51 |
| 3.2 | Análisis e interpretación de datos..... | 53 |
| 3.2.1 | Desde lo aportado por la Técnica del pensamiento en voz alta y la lectura de documentos institucionales..... | 53 |
| 3.2.2 | El Analytical Scheme | 54 |
| 3.2 | Aplicación de la técnica del Analytical Scheme | 55 |
| 3.3 | Proceso de Triangulación de la información..... | 56 |
| 4. | Interpretación de la información como resultado del análisis proporcionado mediante el uso de la técnica del Analytical Scheme..... | 58 |
| 4.1 | Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: La trasposición didáctica asociado a la noción de escritura..... | 59 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.1.1 | El uso de expresiones familiares como metáforas que contribuyen a la construcción de los saberes académicos, asociados a la noción de escritura escolar..... | 61 |
| 4.1.2 | El habla como analogía desde donde se promueve la existencia del sujeto de la escritura..... | 63 |
| 4.1.3 | La imagen como símil que manifiesta el saber académico asociado a la noción de escritura escolar | 69 |
| 4.1.4 | La inmersión de los conocimientos cotidianos como rituales que aluden a los saberes académicos asociados a la construcción de la noción de escritura escolar | 72 |
| 4.2 | Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional, asociada a la noción de escritura escolar | 76 |
| 4.2.1 | Los saberes previos como metáforas que favorecen la construcción de saberes basados en la experiencia asociado a la noción de escritura escolar..... | 78 |
| 4.2.2 | La afectividad como ritual en la construcción de saberes basados en la experiencia asociado a la noción de escritura escolar..... | 81 |
| 4.2.3 | El empleo de frases de motivación como ritual que posibilita la construcción de saberes basados en la experiencia asociado a la noción de escritura escolar | 83 |
| 4.3 | Guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida asociada a la noción de escritura escolar..... | 85 |
| 4.3.1 | El guión de las palabras exitosas como portadoras de sentido sobre la noción de escritura escolar..... | 87 |
| 4.3.2 | La rutina de aprestamiento como portador de sentido en la construcción de la noción de escritura escolar..... | 92 |
| 4.3.3 | El guión de la escritura ritmo como portador de sentido en la construcción de la noción de escritura escolar..... | 93 |
| 4.4 | Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante el | 96 |

| | | |
|-------|---|-----|
| | campo cultural institucional asociado a la noción de escritura escolar..... | |
| 4.4.1 | Las teorías compuestas por experiencias como aspecto relevante que porta sentido en la construcción de la noción de escritura escolar. | 98 |
| 4.4.2 | Fonética y pronunciación como aspectos determinantes y portadores de sentido en la construcción de la noción de escritura escolar..... | 100 |
| 4.4.3 | La variación metódica como aspecto que porta sentido en la construcción de la noción de escritura escolar..... | 105 |
| 4.4.4 | La inclusión educativa y social como portadora de sentido en la construcción de la noción de escritura escolar..... | 106 |
| 4.5 | De la integración de los saberes en el profesor..... | 107 |
| 5 | Conclusiones..... | 111 |
| 5.1 | Recomendaciones..... | 115 |
| 6 | Bibliografía..... | 116 |
| 7 | Anexos..... | 123 |
| 7.1 | Presentación y descripción del Protocolo de Observación..... | 124 |
| 7.2 | Ejemplo de un formato de protocolo de observación..... | 130 |
| 7.3 | Formato de entrevista | 137 |
| 7.4 | Presentación y caracterización del Analytical Scheme..... | 141 |
| 7.5 | Ejemplo de una aplicación del Analytical Scheme..... | 146 |
| 7.6 | Organización de los episodios de los casos Elizabeth y Jessica..... | 148 |
| 7.7 | Perfil epistemológico de la noción escritura..... | 153 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | |
|--------|---|--------|
| Figura | Componentes del conocimiento del profesor y sus principios fundantes. | Página |
| 1 | | 36 |
| Figura | El Conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas. | 37 |
| 2 | | |
| Figura | El Conocimiento profesional docente específico del profesor asociado a categorías particulares. | 41 |
| 3 | | |
| Figura | El Conocimiento profesional docente específico de los profesores de Preescolar y Primaria asociados a la noción de escritura. | 44 |
| 4 | | |

“Hablar de la escritura en la escuela es nombrar a un ausente. Rastrear sus espacios significa deambular por lugares marginales, recreos de saber que de vez en cuando se producen: comienzos de año, cuando todavía no se conoce bien al grupo, rescate de las vivencias despertadas por una visita a un museo, obligados finales de unidades, cuando el programa pide escribir alguna redacción o composición. Momentos en suma, de cansancio o libertad: horas vacuas”

Maite Alvarado y Gloria Pampillo

El Conocimiento profesional específico del profesorado de preescolar y primaria asociados a la noción de escritura

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se ubica en la línea de investigación: *El conocimiento y las epistemologías del profesor* el cual hace parte de la agenda del grupo *Investigación Por las aulas colombianas* de la Universidad Pedagógica Nacional que soporta y pretende dar a conocer y hacer explícito, mediante un estudio de caso colectivo en el marco de la investigación interpretativa, el conocimiento profesional específico que los docentes de preescolar y básica primaria han construido, asociado particularmente a la noción de escritura. Se asume para esta investigación la noción de *Conocimiento Profesional Docente como un sistema de ideas integradas*, desarrollada por Perafán (2004) y más concretamente la categoría *Conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares* (Perafán, 2011, 2012, 2013). Por otra parte, se aborda desde la perspectiva teórica y metodológica interpretativa que reconoce la importancia de trabajar la atribución de sentido que el sujeto- profesor hace a su acción pedagógica.

En este sentido, fue necesario acompañar el trabajo que los docentes realizaron en el aula para analizar e interpretar sus discursos tanto explícitos como implícitos y evidenciar en esa unidad de clase, cómo es que devino la integración compleja de los

saberes prácticos, teorías implícitas, guiones y rutinas y saberes académicos asociados a una categoría como la de escritura.

Este informe de investigación de maestría se ha organizado en cinco capítulos: el primero presenta una aproximación general a la línea de investigación de la Maestría en la cual se inscribe la Tesis, además de los objetivos, la justificación y el planteamiento del problema. El segundo, el marco referencial, expone la historia de la línea del pensamiento y el conocimiento del profesor. En el tercer capítulo, se aborda la metodología, el enfoque utilizado y la descripción de los instrumentos utilizados en la investigación. En el cuarto se presentan los análisis e interpretaciones realizadas en el proceso, mediante las cuales se construyeron algunas categorías que a juicio de la investigadora, fueron reiterativas en el discurso del profesor en el aula. A partir del proceso de construcción de las categorías a las se hace alusión, se logró evidenciar cada uno de los cuatro saberes que conforman el conocimiento profesional del profesor: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas, y teorías implícitas respecto de la noción escritura. En el último capítulo, se dan a conocer las conclusiones, algunas recomendaciones, la bibliografía y los anexos considerados de importancia para la investigación, así como el perfil epistemológico de la noción de escritura y se plantean algunos aspectos relacionados con la construcción histórica de este concepto.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 PROBLEMA

En el campo educativo los profesores tienen importancia significativa para el estudiantado dado que son los apoyos fundamentales en cada uno de los eslabones que éstos deben subir para adquirir los elementos necesarios de conocimiento y de formación en su vida desde el ciclo inicial hasta su proceso profesional. En este sentido, el profesorado de preescolar y primaria tiene la misión especial de motivar a los estudiantes que ingresan por primera vez a una institución escolar a enamorarse del conocimiento, y en este caso frente a la noción de escritura.

Así, la noción escolar de escritura como objeto de estudio se convierte en un desafío para el profesorado dada su relevancia dentro de la dimensión comunicativa del ser humano y para el grado preescolar y primaria puesto que allí es donde el estudiante se apropia por primera vez de un proceso que lo llevará a desempeñarse exitosamente o no en las demás áreas fundamentales. La lectoescritura es el eje articulador del proceso escolar por ser el conocimiento base que vehiculiza el aprendizaje de otros conocimientos, lo que invita a develar el conocimiento producido en el aula por los profesores.

En este sentido, mediante la presente investigación se pretende identificar y caracterizar el conocimiento profesional específico que los profesores de preescolar y primaria han construido asociado a una noción en particular llamada “escritura” como eje primordial de la enseñanza en la dimensión comunicativa, pero también en el área de humanidades cuyo fin es favorecer las bases para la apropiación del código escrito, puesto que éste brinda al estudiante las herramientas necesarias para comunicarse con el mundo a través de sus construcciones sociales y como proceso, le exige a los maestros un conocimiento profesional en aras de consolidar su apropiación por parte de los educandos.

En ese contexto la investigación se abrió a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de conocimiento profesional específico asociado a la noción de escritura ha construido el profesorado de preescolar y primaria? En consecuencia, y en respuesta a este problema

de investigación, se podrá identificar en este informe cómo el docente crea un conocimiento nuevo mediante la enseñanza de la noción de *escritura* visibilizando así su conocimiento profesional que es diferente histórica y epistemológicamente al que produce la disciplina debido, entre otras razones, a que aquel está mediado por la intencionalidad de la enseñanza. Se mostrará, además, que el reconocimiento de dicha intencionalidad está relacionada históricamente con el tratamiento particular que Chevallard (1991) hace de la noción de transposición didáctica vista no como modelación meramente, sino como un conocimiento social y antropológico que hace que un sujeto devenga como profesor en el mismo proceso en el que construye las categorías que enseña y promueve a la existencia de sujetos en el proceso de enseñanza.

Así el profesor de preescolar y primaria, en su intención de enseñar a escribir a sus alumnos, reinterpreta y recontextualiza la noción de escritura a partir de su experiencia así como de las creencias y concepciones que lo constituyen como sujeto social, cultural y psicológico. Dichas experiencias, creencias y concepciones determinan su identidad y en consecuencia, dan cuenta de la complejidad de interrelaciones manifiestas en el proceso educativo y en el ejercicio de su profesión que integra planeación, enseñanza interactiva, experiencia, metodología, actividades, reflexión en la acción, referentes teóricos, contexto; además de reconocer que el conocimiento del profesor es complejo y tiene como eje fundamental la práctica. Del mismo modo, como lo plantea Furió (1994), en esta investigación se está pasando de investigar lo que piensa y hace el alumno en la clase, hacia lo que piensa y hace el profesor, tratando de analizar su actividad y así poder descifrar las claves de su desarrollo profesional.

1.2 JUSTIFICACIÓN

La fama creada por los medios de comunicación que centran su atención en los resultados que los estudiantes obtienen en las pruebas estandarizadas de Estado-, hace que el gremio magisterial se vea afectado en todas sus dimensiones. Por estas razones las manifestaciones que lideran los sindicatos de trabajadores de alguna manera buscan resignificar la profesión docente y posicionarla a nivel social. Pero más allá de estas movilizaciones urge la necesidad de empoderar la labor del maestro, de poner a circular su producción de conocimiento para que se le reconozca como un intelectual de la educación.

Es así como en las últimas décadas, el conocimiento profesional del profesor ha recobrado interés dentro de las investigaciones educativas internacionales y nacionales, reconociéndole su estatus como profesional de la educación, visibilizando su papel en el marco de la pedagogía y posicionándolo como un sujeto de saber pedagógico. Es así como se ha indagado particularmente por su conocimiento práctico, guiones y procesos de pensamiento en el antes, durante y después de la enseñanza; sus creencias, saberes académicos, imaginarios, eficacia, didácticas, eficiencia y técnicas de enseñanza, entre otros aspectos propios de su quehacer docente, poniendo de manifiesto, que más allá de reproducir un conocimiento, el docente como sujeto activo de la educación, tiene un conocimiento profesional que lo hace visible en la enseñanza y lo complejiza desde su práctica cotidiana.

En ese sentido, este tipo de investigaciones se justifican porque permiten identificar y caracterizar los conocimientos que el profesorado han construido históricamente y de esa manera ir reconstruyendo, al mismo tiempo, el cuerpo de conocimientos profesionales que determinan la posibilidad de hablar de una profesión docente en el sentido fuerte del término.

En particular, esta investigación se justifica porque aporta a la reconstrucción del cuerpo de conocimiento que soporta la profesión del profesorado de básica primaria y

preescolar. La categoría de escritura construida por el profesorado de la que da cuenta esta investigación, hace parte de ese cuerpo de conocimientos mencionado.

Dar cuenta del conocimiento profesional docente evidenciando la integración compleja de sus saberes, es avanzar en un eslabón más con respecto a las indagaciones que hasta el momento se han realizado, lo que exige adentrarse en su cultura institucional y buscar en el lugar donde se fundan los saberes del maestro, los elementos relevantes que dan cuenta de aquella realidad del aula incierta y compleja que enmarca la labor docente y que sólo puede ser visible al ojo de un buen observador.

Por lo anterior, es importante develar en este tipo de investigaciones cómo es que deviene el cuerpo de conocimientos del profesor de forma consciente o inconsciente, y en particular cada saber, mediante el seguimiento de una noción en particular, no solo cuando el maestro interactúa con los estudiantes sino más allá, es decir, cuando realiza la planeación de sus actividades. En efecto, se trata de visibilizar por diferentes medios lo que el maestro conoce y hace, pero que no siempre verbaliza conscientemente, para reconocerle que construye su propio conocimiento desde la profesión.

1.3 OBJETIVOS

Objetivo General

- Identificar y caracterizar el conocimiento profesional específico que mantiene el profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura.

Objetivos Específicos

- Identificar los saberes académicos que los docentes de preescolar y primaria mantienen, asociados a la noción de escritura.
- Identificar los saberes prácticos que los docentes de preescolar y primaria mantienen asociados a la noción de escritura.
- Identificar las teorías implícitas que los docentes de preescolar y primaria mantienen asociadas a la noción de escritura.
- Identificar los guiones y rutinas que los docentes de preescolar y primaria mantienen asociados a la noción de escritura.
- Identificar y caracterizar las múltiples relaciones que se dan entre los cuatro saberes que componen el conocimiento profesional del profesor de preescolar y primaria, para evidenciar la integración.
- Identificar la historia y la epistemología de la noción de escritura, en la lingüística (semiótica, semiología o gramatología).

2. MARCO REFERENCIAL

Antecedentes, debate actual y perspectivas

2.1 Conocimiento del profesor

Este apartado tiene como finalidad visibilizar las investigaciones que se han realizado en torno al conocimiento del profesor desde varias miradas epistemológicas y metodológicas. Lo anterior, con el fin de presentar el contexto nacional e internacional en el que se inscribe la investigación sobre *El conocimiento profesional específico del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción escritura* y ubicar su pertinencia y aportes al programa de investigación sobre el conocimiento y pensamiento del profesor.

Se parte de plantear que si bien se ha reconocido en ciertos momentos que la profesión docente tiene un saber fundante que es la pedagogía, este aspecto no da respuesta a la participación del profesor en la construcción de los saberes disciplinares que se enseñan en la escuela. El conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas parece ser una respuesta adecuada a ese vacío; por lo tanto creemos que este conocimiento fundamenta la acción del profesor.

2.1.1 Estado del arte de la línea

Indagar por el conocimiento profesional docente implica necesariamente realizar una minuciosa lectura de lo que los investigadores han encontrado y profundizado en primera instancia frente a la evolución de la línea de investigación y en segunda a la visibilización de los aportes realizados por cada uno de ellos para dar respuesta a la pregunta: ¿Qué tipo de conocimiento profesional específico ha construido el profesorado de preescolar y primaria con respecto a la noción de escritura?

De acuerdo con las indagaciones realizadas se encuentra consenso en la comunidad académica que refiere prácticamente el origen de la línea de investigación sobre la cognición del profesor a la celebración de la conferencia internacional del National Institute of Education en 1974, evento en el que se presentaron informes acerca de la

relación entre el pensamiento y la acción del profesor, en los que se sostiene que lo que los docentes hacen o realizan, es consecuencia de lo que piensan.

Shulman (1986) estuvo a cargo de una comisión en la que coincidieron en cambiar la imagen de un docente técnico por un sujeto profesional que toma decisiones en diferentes contextos, vinculando una multiplicidad de datos y diversas informaciones. Este hecho iba en contravía de la Investigación enmarcada dentro de la psicología conductista del Proceso-Producto o también llamado enfoque de la efectividad de la enseñanza, la cual surgió en Estados Unidos a finales de la década de los 60 y principios de los 70, con el fin de estudiar las relaciones de la actividad docente y las consiguientes capacidades del educando evaluados mediante test estandarizados, es decir, la relación directa entre enseñanza y rendimiento estudiantil.

En consecuencia, en el enfoque conductista de la enseñanza, los productos de aprendizaje de los educandos dependían de las acciones que llevara a cabo el profesor en el aula. Ese tipo de investigaciones deja ver el adiestramiento, la evaluación y el readiestramiento del individuo profesor frente a su profesión como un técnico aplicador de las políticas públicas y prácticas educativas pues de allí se derivaban las listas de lo que los profesores “debían hacer” para el perfeccionamiento de las escuelas; es decir, todo el personal docente tiene un perfil homogéneo rutinario sin importar el contexto en el cual se desenvuelve, ni sus particularidades.

A principio de los años 70, Berliner (1979), 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. La modificación 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.

Lo anterior evidenció que no hay una relación directa entre el que enseña y el que aprende, sino que ésto depende de factores como la dedicación y motivación del estudiante frente a su proceso y los niveles de dificultad que representa para el

educando. En este tipo de investigación se hace uso de una variable compleja llamada Tiempo de Aprendizaje Académico (TAA), que permite constatar las medidas de la enseñanza y las medidas de rendimiento del educando dejando al descubierto un comparativo entre un control del error y los resultados de las evaluaciones de rendimiento; es decir, que bajo este enfoque implícitamente se evalúa la eficacia docente, aspecto que implica que el profesor se asume de la misma forma que en la investigación proceso-producto.

Las investigaciones del tipo mencionado en los párrafos anteriores en su momento, se convirtieron posiblemente, en las bases normativas para tomar decisiones en torno a las formas de la enseñanza, la formación de profesores, la acreditación de instituciones de formación y la imposición de políticas de certificación, evaluación y rendición de cuentas.

Como se verá más adelante, en los debates internacionales se puso de manifiesto la ruptura entre la psicología conductista y la psicología cognitiva, lo que dio origen a un tipo de investigaciones distintas que fueron comprendidas dentro de la categoría enfoque cognitivo, la cual dio paso también a un tipo de investigaciones con enfoque menos psicológico que se denominó enfoque alternativo.

A continuación se presenta una aproximación general sobre estos tres enfoques por su importancia respecto a las investigaciones que se han desarrollado sobre la enseñanza y, en particular, para ubicar la investigación sobre el conocimiento profesional específico del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura, en el enfoque alternativo.

2.1.2 Enfoque conductivo

Desde la aplicación de la psicología conductista a la investigación de la enseñanza se pretende predecir y determinar la conducta del profesor. Como se sabe, Skinner (1970) y Watson (1945), asumen el concepto mecánico de causa-efecto o estímulo-respuesta con una visión reduccionista dado que está basada en el positivismo. En general se trata de una explicación que atribuye la conducta a factores externos y que entiende que la

causa de esa conducta es dichos factores; por lo tanto, la explicación, predicción y control de la conducta depende de la posibilidad de identificar los factores externos que la determinan.

Asumidos estos criterios, la investigación sobre la enseñanza supone que el profesor se condiciona dentro de una serie de comportamientos para que en consecuencia produzca, en sus estudiantes, unos resultados homogéneos; es decir, se está a la expectativa de controlar las reacciones del profesor del mismo modo como en los experimentos con animales que el conductismo apoyó en sus investigaciones. En palabras de Watson (1945) “corresponde a la psicología conductista poder anticipar y fiscalizar la actividad humana” (p.35).

Es decir, se busca que la pedagogía debe ser apropiada como una técnica donde el profesor debe saber qué hacer exactamente en cada caso que se le presente, y rebotarla como una pelota sobre estudiantes; los cuales deben visibilizar unos resultados como meta.

2.1.3 Enfoque cognitivo

La psicología cognitiva, aplicada a la investigación de la enseñanza tiene como base fundamental entender y comprender la conducta de un profesor mediante el estudio de su mente y el procesamiento de información que ocurre en ella. En los inicios de los años 70, se centró en procesos cognitivos básicos: percepción, atención y memoria donde el fin del procesamiento de la información es recibir, seleccionar y recuperar. En este sentido se atendía a la cognición, el estímulo y la instrucción del profesor. Así mismo la planificación curricular de los docentes fue un tema fundamental dentro de esta psicología donde sobresalen exponentes como Tyler (1949) y su teoría curricular.

Lo anterior deja en evidencia una ruptura que presupone la formación de nuevos profesionales bajo este último paradigma, lo que produce una revolución cognitiva en torno al interés por indagar particularmente la enseñanza y, en este sentido, la vida mental del profesor o el pensamiento de los profesores. A lo anterior Brunner (1972)

expresa que la psicología, además de dar cuenta de lo que la gente hace, debe indagar y analizar qué los lleva a hacerlo.

Por esa misma década surge el programa de Investigación sobre la Cognición del Profesor y su Toma de Decisiones, donde se profundiza en la enseñanza de los profesores. Según Shavelson, en este programa se asumen los profesores como

unos profesionales racionales que, al igual que otros profesionales, como por ejemplo los médicos, emiten juicios y toman decisiones en un medio incierto y complejo [...] Los profesores se comportan racionalmente con respecto a los modelos simplificados de la realidad que construyen [...] El comportamiento de los profesores está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones (Shavelson, 1986, p.392-393).

En efecto, para evidenciar tanto la cognición como la toma de decisiones del profesor, fue necesario estudiar lo que pensaban estos profesores antes, durante y después de la enseñanza para así entender el por qué de sus decisiones en el aula con respecto a sus educandos y cuáles son los pensamientos que guían el proceso de planeación que ellos realizan.

En este sentido, las investigaciones atienden a evidenciar lo interactivo es decir, cuando el docente está en presencia de los estudiantes y lo pre activo, lo realizado en otras ocasiones sin la presencia física de los estudiantes.

En efecto, Pérez y Gimeno (1988) plantean que en las investigaciones llevadas a cabo sobre el pensamiento del profesor, en el enfoque cognitivo, dejan ver lo que hace y dice el profesor en los diferentes momentos de su acción pedagógica.

En este enfoque se observa también que la actuación racional del profesor, como cualquier otro profesional, está mediada por la utilización de técnicas, procedimientos o instrucciones que éste modela como fruto de su instrucción y que utiliza, como una mecánica preestablecida la cual aplica cuando lo requiera. Sin embargo, las grandes contribuciones de las investigaciones en los últimos años, dan a conocer que estas destrezas y capacidades cognitivas requeridas para desempeñar su práctica de aula, según Pérez y Gimeno (1988:47) “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”.

2.1.4 El enfoque Alternativo

El enfoque alternativo se aparta de varias concepciones que hasta ese momento se tienen, entre ellas, de lo racional-técnico, de la concepción enseñanza- aprendizaje, de la naturaleza de la investigación en las ciencias, el papel y función del profesor y la relación teoría- práctica. Este enfoque desborda su mirada sobre nuevos aspectos que deben ser tenidos en cuenta, por ejemplo, el cambio de paradigma en las investigaciones de una tendencia cuantitativa dada por el método científico, a una interpretativa que se genera desde las ciencias sociales o humanas.

Por otra parte, la tendencia interpretativa busca, entre otras cosas, comprender, interpretar y visibilizar, tanto por parte de sus agentes como por los receptores del mismo, los sentidos que los sujetos atribuyen a su acción y es en esta perspectiva que podemos entender la importancia que asumen los procesos de interpretación en la comprensión de la práctica pedagógica del profesor y en particular de cada actividad escolar que genera.

El enfoque alternativo produce un giro en torno a las investigaciones sobre el pensamiento del profesor desde su concepción antropológica que parte de renovar el concepto de hombre considerándolo como un sujeto de conocimientos, con pensamiento propio, dueño de sus actuaciones y constructor de conocimiento a lo largo de su experiencia. En esta medida, los aportes bajo este enfoque, tanto del profesor como de la enseñanza y el aprendizaje, se asumieron como una actividad intencional de sujetos para sujetos que se realiza en un contexto complejo de incertidumbres.

En consecuencia, el enfoque alternativo se mueve en dos campos alrededor del pensamiento del profesor: el primero, interroga por su conocimiento y por ende por lo que piensa el profesor y el segundo, abarca sus epistemologías, es decir, interpreta por qué lo hace de esa manera.

2.1.4.1 El enfoque alternativo desde el punto de vista de Shulman

El programa de investigación liderado por Shulman (2005), se sitúa en tratar de mostrar qué conocimientos son necesarios para enseñar; por ello sus aportes se basan en analizar ¿Cuál es la base de conocimiento que debe tener el profesor para la enseñanza?

En 1986, Shulman, planteó tres clases de conocimiento de contenido para dar respuesta a la pregunta anteriormente mencionada:

- Conocimiento temático de la materia: referido a la comprensión que hace el docente sobre la disciplina específica que enseña, es decir, el conocimiento dispuesto para la enseñanza en la escuela.
- Conocimiento pedagógico del contenido (PCK): entendido como la comprensión de cómo se comprende bien o mal un tema, concepto o principio. Es decir, cómo el profesor asume estrategias, formas de evaluar y uso de recursos.
- Conocimiento curricular: alude a la familiaridad con las formas de organizar y de dividir el conocimiento en lo que respecta a la planeación, programas y textos.

Shulman, Grossman y Wilson (2005) sugieren cuatro dimensiones del conocimiento de la materia que influyen en la enseñanza pero también en el aprendizaje de los futuros profesores: conocimiento del contenido, el conocimiento sustantivo, el conocimiento sintáctico y las creencias acerca de la materia.

En este sentido, afirma que el conocimiento temático de la materia, “emerge a través de un proceso de análisis crítico que es guiado tanto por las estructuras sustantivas como por las sintácticas de una disciplina” (2005, p.14), en donde el conocimiento sustantivo tiene que ver con los paradigmas de las disciplinas que orientan al profesor en las formas de indagación de la misma. Dicho conocimiento puede ser de carácter tácito o explícito, teniendo influencia en las decisiones curriculares. El conocimiento sintáctico tiene que ver con los instrumentos de indagación en la disciplina, de manera que sea aceptado por la comunidad. De acuerdo con Shulman (2005), el que los profesores no

posean este conocimiento desnaturaliza la materia que enseñan frente a los estudiantes y limita a los profesores a aprender cosas nuevas sobre la disciplina que enseñanza.

Así mismo, Shulman afirma que el PCK (Pedagogical Content Knowledge, término originario en el idioma inglés), traducido al español como CDC (Conocimiento Didáctico del Contenido) “es la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión de un especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo” (Shulman 2005, p.11), lo que nos permite inferir que es el profesor quién sabe verdaderamente cómo enseñar un contenido. Por ello, Shulman afirma que lo más importante para los investigadores debe ser, dar a conocer lo que los profesores hacen en su práctica como fruto de su propia sabiduría, para que pueda ser utilizada en la formación de otros educadores.

En este mismo sentido, Grossman (1990), discípula de Shulman, mencionan cuatro componentes del conocimiento del profesor: de la materia, pedagógico general, didáctico del contenido y del contexto. Pero en un trabajo posterior (1994) llega a plantear seis componentes:

1. Conocimiento de la materia impartida: abarca el conocimiento del contenido propiamente dicho, es decir su saber y su experticia sobre lo que va a enseñar, además del conocimiento didáctico del contenido.
2. Conocimiento de los alumnos y del aprendizaje: incluye conocimiento de las teorías del aprendizaje; del desarrollo físico, social, psicológico-cognitivo de los alumnos; teoría y práctica de la motivación; de la diversidad étnica, socioeconómica y de género existente entre los estudiantes.
3. Conocimiento pedagógico general: incluye el conocimiento de la organización y gestión en el aula y de los métodos de enseñanza.
4. Conocimiento del curriculum, de los procesos de desarrollo del curriculum escolar de los distintos niveles.
5. Conocimiento del contexto: incluye el conocimiento de las múltiples situaciones y contextos vividos en los que se desarrolla el trabajo profesional de los profesores

(estado, comunidad autónoma, localidad, centro, aula). Incluye además, conocimiento de las familias de sus alumnos y de la comunidad. Puede incluir también conocimiento de los fundamentos históricos, filosóficos y culturales de la educación de un determinado país.

6. Conocimiento de sí mismo: incluye conocimiento de los valores disposiciones, fortalezas y debilidades, filosofía educativa, metas para los estudiantes y propósitos para la enseñanza.

De acuerdo a lo anterior Grossman (1990) asume que si bien estos conocimientos para analizarlos se hace por separado, reconoce que todos en su conjunto están estrechamente ligados en la práctica profesional de un profesor.

2.1.4.2 El enfoque alternativo y su relación con el conocimiento práctico del profesor

Investigar el pensamiento práctico del profesor es un paso en la consideración de que el sujeto profesor no actúa sobre objetos y que en su unidad de clase intervienen multiplicidad de factores que interactúan en relación unos con otros para formar personas y en ese sentido promover el devenir de sujetos en al aula. Autores como Elbaz (1983), (Schön: 1992), -Grossman (1990), Calderhead (1988),-Marcelo (1998),- Connelly y Clandinin (1984, 1985), han reconocido un conocimiento práctico de los profesores.

Elbaz (1983) por su parte, atendiendo a un estudio realizado durante dos años con una maestra de inglés de secundaria pudo destacar un conocimiento práctico que integra contenidos, orientaciones y estructura. Así, llegó a identificar cinco contenidos del conocimiento práctico:

1. De sí mismo: como un conocimiento del Yo y de su papel como docente, es un conocimiento que contiene muchas facetas, en relación a las decisiones que tome el Yo, basado en sus creencias, sentidos y concepciones.

2. Del mismo: entendido como el conocimiento del ambiente de enseñanza, donde el docente expresa sus creencias sobre el medio en el cual se encuentra inmerso y que tienen influencia necesariamente en las actividades que desarrolla en la escuela.
3. De la materia: como un espacio intelectual en la medida que ha sido formado en una disciplina, pero también es un conocimiento práctico en el sentido de que es enseñado en la escuela lo que implica que es creado en una situación práctica.
4. Del desarrollo de curriculum que se relaciona con las prácticas realizadas en torno al ambiente escolar, y los aspectos que influyen en los procesos de enseñanza – aprendizaje.
5. De la instrucción: que se evidencia en las relaciones que desarrolla el docente con los estudiantes y demás colegas, además de su forma de enseñar construida sobre las creencias y teorías acerca del aprendizaje que ha interiorizado.

Finalmente, estas orientaciones las visibiliza Elbaz (1983), como los modos que expresan la relación activa del conocimiento con las situaciones de la práctica (situacional, personal, social, experiencial y teórica).

Por otro lado, en los aportes de Schön (1992), toma fuerza la racionalidad práctica que da cuenta del pensar y de las interpretaciones que elabora el profesor sobre lo que hace. Así en la epistemología de la práctica, se develan tanto el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción. Por lo tanto, el conocimiento práctico da cuenta de lo que realiza el profesor en su actividad pedagógica, ya que su base es la acción, revelando los actos observables o no observables, como fruto de sus acciones.

La reflexión en la acción posee una función crítica que hace que el profesor pueda reestructurar o crear nuevas estrategias de acción vislumbrando a profundidad los fenómenos o las maneras de formular los problemas.

Por su parte, Clandinin y Conelly (1984), reconocen el conocimiento práctico como la composición de “tanto contenido experiencial como de filosofía personal, ritual, imagen y unidad narrativa” (p.174), es decir, que así como la experiencia es fundamental

también lo es la formación profesional y las creencias que el docente tenga de acuerdo a su historia de vida.

Clandinin (1990), expresa que el conocimiento del profesor, fruto de la experiencia, se organiza en imágenes y éstas a su vez se constituyen en concepciones visibles sobre su propio trabajo y, por lo tanto, le otorga las siguientes propiedades a las imágenes: la relación de la vida privada con la experiencia profesional; el carácter histórico temporal, es decir que tienen un origen en el pasado y son reconstruidas o transformadas continuamente en el presente reordenando la experiencia; la dimensión moral, que le permite al docente reflexionar sobre su propia práctica y sus actuaciones; y el tono emocional, que está relacionado directamente con sus sentimientos personales.

Para Clandinin es más importante comprender junto con los profesores sus actuaciones, más que imponer teorías o investigaciones; esto conlleva a visibilizar las construcciones pasadas y presentes que el sujeto profesor elabora individualmente a través de su vida profesional.

Fenstermacher (1994) concluye su revisión de las características epistemológicas de las distintas corrientes de investigación sobre el conocimiento práctico tomado de Elbaz, Conelly y Clandinin, Schön y Shulman, donde plantea la importancia de haber podido tomar distancia de la ciencia social convencional y proporcionar una concepción de los profesores y de su enseñanza. Deja ver en sus afirmaciones que los conocimientos que posee el profesor no son reconocidos por él mismo. En efecto, este autor sugiere que el objetivo crítico de la investigación sobre el conocimiento del profesor, no es para los investigadores conocer lo que los profesores conocen sino para que los profesores conozcan lo que ellos conocen, es decir que sean conocedores de lo conocido y en este sentido expresa:

Tanto la ciencia social convencional cuanto la alternativa pueden colaborar en alcanzar este objetivo. Si, no obstante, la ciencia que utilicemos busca simplemente conocer lo que otros conocen, no será nunca una ciencia poderosa y útil... el desafío para la investigación sobre el conocimiento del profesor no es simplemente el de mostrar que los profesores piensan, tienen creencias u opiniones sino que conocen e, incluso más importante, que conocen lo que ellos conocen. (Fenstermacher,1994, p.174).

En conclusión, los aportes que hace cada una de las investigaciones, bajo la mirada de los diversos enfoques, ponen sobre la mesa la importancia de ahondar en el aprendizaje, pero también en la enseñanza de los profesores, situándolos en el campo profesional de la educación y en consecuencia permiten contar con una mirada global de lo que ha sido el conocimiento profesional docente como objeto de estudio, y ponen de manifiesto la necesidad de seguir indagando en otros aspectos como la integración de conocimientos en los profesores.

2.1.5 De la integración de conocimientos en los profesores.

La exposición realizada hasta el momento en este capítulo, muestra una gran dispersión de saberes y conocimientos atribuidos al profesor. Este cuadro si bien enriquece la mirada sobre la compleja responsabilidad cognitiva del docente, también genera mucha incertidumbre sobre las posibilidades históricas reales de formar un docente integral. Son tantos los tipos de saber que se van presentando como necesarios para la formación y el ejercicio profesional del docente, que realmente no se sabe si un profesor pueda llegar a abarcarlos todos con profundidad.

Dado lo anterior es necesario pensar en la tarea urgente de comprender una manera de integrar todos estos saberes en unos más *simples*, por lo menos desde el punto de vista cuantitativo, aunque no así desde el punto de vista cualitativo. Hablar de una integración de conocimientos nos lleva a pensar que el sujeto profesor posiblemente deja ver en la unidad de clase sus dimensiones humanas y la multiplicidad de factores que confluyen a su alrededor como contexto, cultura institucional, capacidad de tomar decisiones, concepciones, creencias, saberes, sentimientos, entre otros, que están interrelacionados complejamente.

Por otra parte, todos esos factores al parecer concurren a la construcción de las categorías que el profesor enseña. En síntesis, es alrededor del proceso de construcción de una categoría particular para ser enseñada que podemos pensar el tema de la integración y, por lo tanto, del cierre de la dispersión que amenaza con debilitar la búsqueda sobre el conocimiento profesional del profesor.

Frente a lo anterior, surgen las preguntas: ¿qué se está entendiendo por conocimiento de los profesores? y ¿cómo se visibiliza el campo antropológico de un profesor? En este sentido, Tardif (2004) propone visibilizar los saberes docentes bajo los siguientes planteamientos: ¿Qué saben exactamente los profesores?, ¿Qué saber es ese? ¿Producen uno o más saberes en el ámbito de su profesión? Este autor expresa que dar a conocer los saberes docentes es un campo nuevo en la investigación y por ello inexplorado, sin embargo visibiliza cómo se componen y las fuentes de las cuales provienen, donde afirma que:

La relación de los docentes con los saberes no se reduce a una función de transmisión de los conocimientos. Su práctica integra distintos saberes, con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones. Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales. Tardif (2004:p. 29)

Tardif (2004), además, reconoce que más allá de modelar un conocimiento para ser enseñado, el docente asume saberes que le son propios, fruto de su formación como profesional tanto de una facultad de educación como en una disciplina o disciplinas particulares (caso docentes de primaria) y ya en contacto con el trabajo en un aula de clase, apropia discursos, métodos, planteamiento de objetivos, desarrollo de contenidos, cultura escolar, que complementan su experiencia a través del tiempo de donde surgen sus saberes específicos basados en un trabajo cotidiano y en un conocimiento de su medio que se incorporan en forma de hábitos y de habilidades que se visibilizan en un saber ser y en un saber hacer.

Por otro lado, y una vez que se ha abordado históricamente la pregunta qué entendemos por el conocimiento del profesor, se siente la necesidad de pensar, como se ha dicho, el conocimiento del profesor como el que integra diferentes tipos de saber o conocimiento.

Estos son unos primeros intentos por cerrar la proliferación de componentes del conocimiento del profesor, atacar la dispersión que se está dando a partir de los muchos estudios al respecto y, por último, mostrar un conocimiento más sistemático y, en últimas, integrado.

Así, Marcelo (2002) propone integrar los siguientes tipos de conocimiento:

- El conocimiento psicopedagógico: entendido como aquella relación compleja entre enseñanza y aprendizaje.
- El conocimiento del contenido: relacionado con la materia o disciplina que se enseña.

Siguiendo la línea de los resultados de los últimos estudios adelantados por diversos investigadores, en los que se muestra cómo se ha buscado una integración de los saberes docentes como principio fundante del conocimiento profesional, en esta tesis de maestría se pretende dar un paso más, con respecto a evidenciar una integración compleja que de cuenta del problema de investigación, que como se sabe es: ¿Qué tipo de conocimiento profesional específico asociado a la noción de escritura han construido el profesorado de preescolar y primaria?, pero esta vez se trata de observar la integración de los diferentes saberes en la construcción misma de las categorías o nociones que enseña el profesor.

Por esa razón, se considera importante continuar mostrando algunos casos relevantes, en el ámbito nacional e internacional, en los cuales esta integración ha sido el hilo conductor en la determinación del conocimiento del profesor. Y es, en este sentido, donde se plantea la postura de autores que se identifican con diferentes formas de integrar el conocimiento para desde allí hacer una apuesta por demostrar que la investigadora se reconoce en los planteamientos de algunos autores quienes afirman que el conocimiento profesional docente deviene complejo e integrado.

En efecto, a partir de los estudios sobre conocimiento profesional docente, se identificaron autores, que a juicio de la investigadora, plantean aspectos primordiales que permiten reconocer la integración como un aspecto fundamental en la evolución de

la línea evidenciando un cambio de paradigma: Perafán (2004, 2011, 2013), Pérez y Gimeno (1990), Porlán y Rivero (1998). Miremos a continuación algunos de estos casos.

2.1.6 El conocimiento profesional yuxtapuesto desde la visión de Porlán, Martín y Rivero.

En este orden de ideas y siguiendo a los autores más cercanos a este problema de investigación emergen Porlán y Rivero (1998), quienes plantean cuatro tipos de conocimiento: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, rutinas y guiones de acción y las teorías implícitas.

De acuerdo con estos autores, estos cuatro componentes integrados serían lo ideal para construir un conocimiento profesional pero ellos plantean que en sus investigaciones han evidenciado que, por lo general, los mismos se encuentran yuxtapuestos. Esta yuxtaposición ocurre, al parecer, porque el marco de las dimensiones epistemológica y psicológica que sustenta estos saberes mencionados es diferente, dado que la dimensión epistemológica atiende a lo racional-experiencial y la psicológica a la dicotomía explícito tácito. En este sentido Porlán y Rivero (1998), expresan que:

el conocimiento profesional suele ser el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y en contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o pre profesionales. Porlán y Rivero, (p.60).

Estos autores definen los saberes en cuestión de la siguiente manera:

- Saberes académicos, cuya base son los conocimientos científicos, basados en las concepciones disciplinares que tienen los docentes. Se generan fundamentalmente en el proceso de formación de éstos. Son explícitos y están organizados atendiendo a una lógica disciplinar.

Tienen por objeto de estudio los problemas relativos a los diversos tipos de conocimientos y a sus relaciones con la realidad.

- Saberes basados en la experiencia, entendidos como las ideas conscientes que desarrollan los docentes durante su ejercicio profesional acerca de los diversos procesos de enseñanza aprendizaje, orientan la actuación profesional y se evidencian de manera más clara en los momentos de la programación, la evaluación pero especialmente en las situaciones de interacción en el aula con los estudiantes. Pertenecen al ámbito del conocimiento común o cotidiano.
- Rutinas y guiones, Se refieren al conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula y contienen pautas de actuación concretas y estandarizadas para abordarlos. Es decir hacen referencia a saberes implícitos asociados a rutinas que son inevitables a la actividad humana y en particular a la acción docente y que se forman fruto de la reiteración de las mismas ya que simplifican la toma de decisiones y disminuyen la ansiedad a lo desconocido.

Se generan lentamente en procesos de impregnación contextual, propiciando esquemas de actuación en la historia de vida del profesor, como una condición propia del devenir del maestro.

- Teorías implícitas, son teorías que pueden dar explicación de las creencias y de las acciones de los profesores en función de categorías externas. Este saber también es implícito y el docente no es consciente de él, sólo lo reconoce cuando con ayuda de otras personas es puesto en evidencia. Las teorías implícitas dan sentido a lo que se cree y a lo que se hace en el aula.

El siguiente cuadro ilustra la anterior posición respecto al conocimiento profesional de los profesores, planteados por Porlán y Rivero (1998):

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: 158) dimensiones y componentes del conocimiento profesional

2.1.7 El conocimiento profesional como sistema de ideas integradas propuesto por Perafán

A diferencia de Porlán, Martín y Rivero (1997, 1998), Perafán (2004, 2011, 2012), propone tener una visión integrada de éstos cuatro saberes, atendiendo, a que el sujeto profesor es un sujeto polifónico y no cacofónico y debe ser visto como una unidad.

Así mismo manifiesta que cada uno de los cuatro saberes tiene un estatuto epistemológico distinto que los diferencia, pero que se visibilizan integrados en una unidad de clase, como alude Morín (1986) para referir que la parte está en el todo y el todo en la parte, dado que los saberes están constituidos complejamente.

Así, Perafán (2004), resalta la importancia de asumir el conocimiento como un fenómeno multidimensional que como lo destaca Morín (1986), se concibe el conocimiento no insular sino peninsular y para conocerlo se hace necesario unirlo al continente del cual forma parte, teniendo en cuenta que el acto de conocimiento implica a la vez lo biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social y lo histórico y no puede ser dissociado de la vida humana ni de la relación social.

Perafán (2004), muestra el siguiente cuadro en el que hace explícitas los componentes que integran el conocimiento del Profesor.

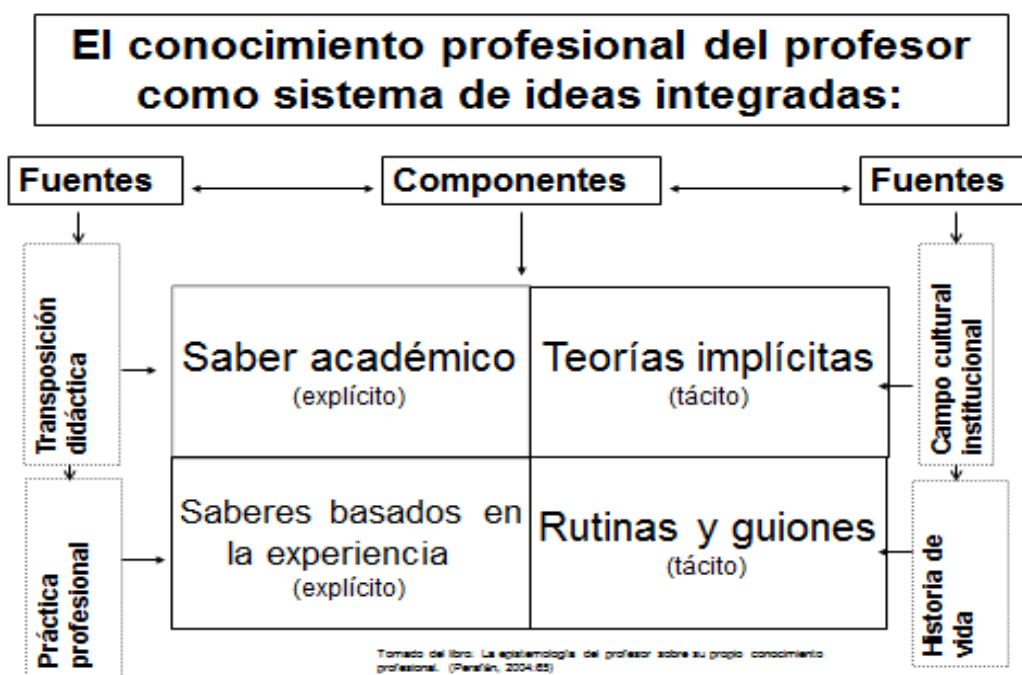


Figura No.2 Tomado del libro: la epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional (Perafán 2004:65).

Según Perafán (2004) los cuatro componentes son:

* *Saber académico*: tiene como base fundamental la transposición didáctica pero en el sentido de Chevallard (1991) donde manifiesta que la avalancha de nociones no debe disimular lo esencial que es el conocimiento entendido como existencia de relaciones (personales o institucionales) entre sujeto, objeto y conocimiento.

Lo anterior presupone que el estatuto epistemológico de la disciplina, dada desde las comunidades científicas, es diferente al del saber académico del profesor, puesto que éste responde a la intencionalidad de la enseñanza, como afirma Perafán: “Cuando el sujeto-profesor-de- (un área cualquiera) biología, por ejemplo, deviene el profesor, en el proceso de construcción de una categoría específica, como la de evolución, no puede, por principio, hacerlo sin que ya él esté siendo mediado por la intencionalidad de la enseñanza” (2012: 7).

En este sentido la disciplina es distinta en tanto pretende asimilar un conocimiento científico que explique un objeto. Por el contrario, la enseñanza busca ante todo crear las condiciones para favorecer el devenir de los sujetos en el aula.

En lo que respecta a los saberes académicos se deja de lado el estatuto fundante de la disciplina, es decir se considera que el saber del profesor de preescolar o primaria no es el mismo que el que posee el lingüista o el gramatólogo, puesto que el saber científico producido por estos especialistas se debe a una intencionalidad de producir conocimiento en la disciplina sobre un objeto en particular, mientras que en el caso del profesor, responde a una intencionalidad de la enseñanza mediada por una relación en la que hay una coproducción sujeto (profesor-alumno) objeto (conocimiento) es decir, en la relación sujeto y objeto.

Al respecto, Perafán afirma que, en el caso del conocimiento profesional docente en general y de los saberes académicos del profesor en particular, “la lógica de producción es distinta, desde la perspectiva antropológica, a la lógica del conocimiento disciplinar, la cual se produce sin la mediación histórica de la necesidad de constituir un sujeto que lo enseñe”. (2006:66)

**Saberes basados en la experiencia:* se refieren al ejercicio de la práctica profesional del docente. Este saber es resultado de la reflexión que el sujeto hace de la acción, fruto de una actividad motivada por un sentido desde una perspectiva antropológica. La práctica profesional le permite al profesor reflexionar sobre sus acciones antes, durante y después de la enseñanza y en consecuencia se convierte en un principio de actuación.

Esta reflexión sobre la acción y en la acción no es una mera rutina sino 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 y que, al igual que el sujeto profesor, poseen unas ideologías que le son propias.

**Teorías implícitas:* entendidas como estructuras del pensamiento que están implícitas en el profesor, apropiadas a partir del marco de las prácticas institucionales (currículo, planes de estudio, PEI, Sistema Institucional de Evaluación, manual de convivencia,

entre otros) en las que se mueve el docente. En este sentido, estas teorías tienen como lugar de desarrollo la institución educativa, por ser ésta una red inteligente que otorga referentes de sentidos académicos. Asumiendo que los procesos pedagógicos son discutidos, consensuados o informados en la escuela, es allí donde con mayor frecuencia se mueven y se adquieren teorías conscientes e inconscientes (teorías implícitas).

**Guiones y rutinas:* entendidas como las estructuras de conocimiento que guían el comportamiento del profesor y que han sido construidas como un proceso de significación.

En efecto, lo que constituye el guión 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.

Las interpretaciones que el maestro hace de la realidad escolar no son independientes de su estado psíquico profundo el cual se halla en interdependencia con sus estados bio-neuro –cerebrales que en consecuencia pueden ser temores, deseos reprimidos, ilusiones, sueños, o experiencias que se infiltran en su vida y permiten asumir una visión particular de cada noción que enseña.

En este sentido, conocer la historia de vida del maestro en cuanto a la noción es fundamental ya que permite develar sus constructos y la manera como éstos se fueron complementando, perfeccionando o modificando con el paso del tiempo, y que muy seguramente median su actividad docente. Es así como al identificar guiones y rutinas de un profesor se convierte en un proceso complejo, dado que posiblemente se encuentran como estructuras inconscientes fruto de su experiencia escolar, universitaria

y profesional, vivencias, sueños y temores que impactan su accionar y por ende las categorías que enseña y que pueden ser expresadas de diversas maneras: por medio de expresiones jocosas, uso de palabras puntuales, ejemplificando sus propias historias, guardando silencio, entre otras.

2.1.7.1 Diferencia entre el Conocimiento Profesional Docente propuesto por Porlán, Rivero y Martín (1997, 1998) y el planteado por Perafán (2004, 2011, 2013).

Porlán y Rivero (1988), plantean que el profesorado mantiene cuatro tipos de saberes diferentes que se encuentran yuxtapuestos. Proponen un proceso de integración de dichos saberes en la categoría Conocimiento Profesional Deseable.

Perafán (2004, 2011, 2012), por su parte, plantea que estos cuatro saberes no solo están integrados en el orden discursivo que produce el maestro, sino que adicionalmente integran cuatro estatutos epistemológicos fundantes correspondientes a cada saber. Así define el 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.

2.1.8 El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares

Lo que los maestros construyen alrededor de las categorías: saber académico, experiencia, cultura institucional y su historia de vida es el resultado de su reflexión personal motivada por la intencionalidad de la enseñanza, la cual responde a situaciones complejas del aula.

Estos procesos se integran en la producción de la categoría por medio de la intencionalidad de la enseñanza donde cada saber le tributa uno al otro para hacer devenir en la unidad de sujeto profesor, un sujeto polifónico.

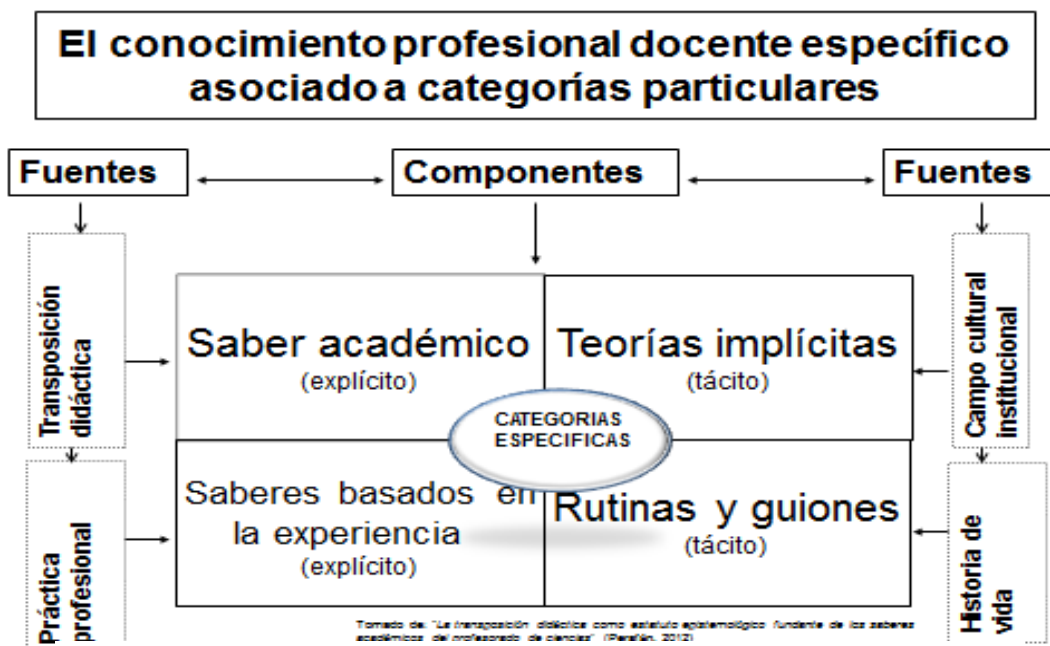


Figura N°.3 Tomado de “La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos de profesores de ciencias”, (Perafán, 2012).

Con esta investigación se quiso particularizar el Conocimiento Profesional Específico con profesores experimentados de un área específica con el objeto de limitar el problema de investigación. En este sentido los profesores de preescolar y primaria en cada una de las unidades de clase son quienes dan cuenta de la integración de estos cuatro saberes: los saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas, propuesta por Perafán (2004) dado que para este autor la integración es una condición antropológica del maestro que se evidencia en cada una de las actividades escolares en un sujeto llamado profesor.

2.1.9 El conocimiento profesional específico de los profesores de preescolar y primaria asociados a la noción de escritura

Por otra parte, Perafán (2004) en su tesis doctoral, reconoce las cuatro categorías propuestas por Porlán, Rivero y Martín (1997) y Porlán y Rivero, 1998) y aporta y propone significativamente a las fuentes en el marco de cada uno de los componentes

del conocimiento profesional docente deseable y en este sentido, por ejemplo para Perafán (2004, 2011), los saberes académicos del profesor no tienen como estatuto fundante la disciplina, sino la transposición didáctica en el sentido de Chevallard (1991), no como la representación o modelación del conocimiento disciplinar, sino como el lugar cultural, epistemológico y antropológico del que emerge el conocimiento del profesor (Perafán 2004, 2011, 2012; Ortega y Perafán, 2012).

La transposición didáctica desde Chevallard (1991) nos dice que la modelación o la adecuación no es posible por sus raíces históricas y epistemológicas muy diferentes, por ejemplo la noción de escritura asociada al saber académico se diferencia epistemológicamente de la noción escritura de la historia o mejor aún, el saber académico del gramatólogo es diferente al del profesor de lenguaje dado que cada uno produce su propio sentido. Por tanto, el campo de emergencia del hombre llamado sujeto profesor, es un conjunto de relaciones intencionales para unos sujetos estudiantes y lo intencional significa que no existen determinaciones externas al sujeto, es él quien orienta su propia acción mediada en el proceso de la enseñanza.

Por ende, se concibe al profesor como un constructor de conocimiento específico sobre una noción determinada que integra los cuatro tipos de saber y que cuya intencionalidad es hacer devenir sujetos. En esta sentido se hace necesario ahondar en el conocimiento específico asociado a una noción que produce el profesor de una disciplina particular en el marco de la enseñanza (Perafán, 2011; Ortega y Perafán, 2012), para el caso, aquellas nociones asociados al lenguaje y en particular la que respecta a la escritura.

En este caso el sujeto-profesor de preescolar o primaria, deviene profesor en el proceso de construcción de la noción de escritura solo bajo la intencionalidad de enseñar dicha noción. En términos de Perafán:

el devenir del saber académico (SA) del profesor, en el marco de la transposición didáctica, es el devenir del profesor como tal: un sujeto X deviene profesor X_n en el proceso de construcción de una categoría específica cualquiera (Ce_n), entendida como saber académico, mediado por la intención de enseñanza (IE). Así, en el proceso de emergencia del espíritu profesoral (X_n), que es también el devenir de los saberes académicos (SA), se construye una categoría particular (Ce_n), la cual, a su vez, en su enseñanza, realiza opciones de realidad subjetivas diversas cuando X_n

interpela a un sujeto Y, para que establezca una relación (R), con SA y devenga un espíritu estudiantil (Y_n) en función de SA. (Perafán, 2012: 7)

En tal sentido, un sujeto X, deviene profesor X de preescolar o primaria en el proceso de construcción de la categoría escritura, mediada por la intencionalidad de la enseñanza. En esa intención de la enseñanza el sujeto X, deviene profesor, sucediendo así también su saber académico de la categoría escritura, ésta categoría particular de escritura que realiza opciones de realidad subjetiva cuando el profesor X de preescolar y primaria interpela a un estudiante Y, para que establezca una relación con el saber académico y devenga un espíritu estudiantil de la categoría escritura en función del saber académico.

Entonces el profesor X de preescolar y primaria construye un conocimiento específico de cada una de las nociones que para el caso nuestro es la escritura, que instruye bajo la intencionalidad de la enseñanza y en esa construcción no solo deviene el saber académico cuya fuente es la transposición didáctica, sino también los saberes basados en la experiencia, los guiones y rutinas y las teorías implícitas, con sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes que son la práctica profesional, la historia de vida y el campo cultural institucional.

El siguiente esquema adaptado de los ya presentados anteriormente, recoge y expresa la perspectiva asumida en esta investigación respecto a la estructura del Conocimiento Profesional Específico del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura.

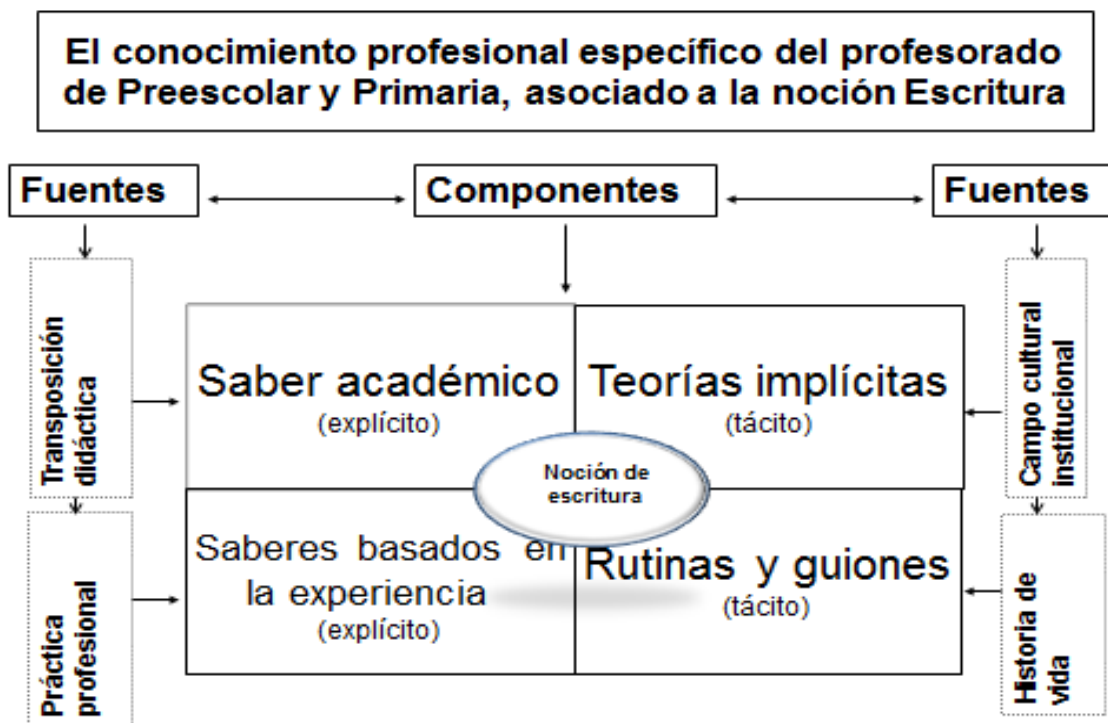


Figura N° 4: Propuesta presentada en la III Conferencia Latinoamericana en Mendoza Argentina (2012)

En conclusión, cuando el profesor enseña una noción, su accionar tiene una intención con los sujetos estudiantes, entonces apela a un saber académico como resultado de su formación académica, pero también hace uso de un saber práctico fruto de su larga trayectoria como profesor y se guía por una serie de guiones y rutinas que le permiten tener control de su actuar en el aula basados en unas teorías implícitas propiciadas por los referentes teóricos que giran en torno a la institución, tejiendo a la vez con cada uno de ellos esa integración compleja y construyendo de esta manera un conocimiento profesional específico que le es propio.

3. METODOLOGÍA

En este proceso investigativo se asumió el enfoque cualitativo. La investigación cualitativa vista desde diversos autores nos brinda elementos relevantes para esclarecer el problema planteado. Es así como por ejemplo, Strauss y Corbin (1990), expresan que este tipo de investigación visibiliza la vida de las personas, sus historias, sus comportamientos. Por otra parte, para Vasilachis (1992) aporta como proceso interpretativo de indagación basado en diversas tradiciones metodológicas como la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en datos, la etnografía y el estudio de caso que examina un problema humano o social. Finalmente, para Denzin y Lincoln (1994), es otorgar sentido e interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan, que para el caso de esta investigación, estuvo referido a identificar los saberes académicos, saberes basados en la experiencia, los guiones y rutinas y las teorías implícitas en una unidad de clase de cada una de las maestras observadas.

Por otra parte, la presente investigación, metodológicamente, se basó en estudios de casos con una maestra de preescolar y otra de primaria de una institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá, de la localidad de Kennedy. En consecuencia, esta investigación se asumió de tipo interpretativo atendiendo a que se trabajó con estudio de caso y observación participante para resolver el problema de investigación, ¿Qué tipo de conocimiento profesional específico han construido los profesores de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura?

En este sentido, se asumió el estudio de caso haciendo referencia a Stake (1999), quien expresa que “el caso es algo específico, algo complejo en funcionamiento, es un programa, una persona o un grupo de personas”. Para esta investigación el caso es el conocimiento profesional específico del profesor asociado a una noción particular como es la escritura. El caso fue de estudio colectivo, ya que se trabajó con dos profesoras, cuyo propósito no fue la generalización de los resultados, sino el esclarecimiento del caso mismo, que ayudó a comprender lo que estaba planteado en el

problema. 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)

Con respecto a lo anterior, el interactuar con los actores permitió identificar la integración de las siguientes categorías: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, los guiones y rutinas de acción, y las teorías implícitas.

Las fases que se planearon y desarrollaron en esta tesis de trabajo fueron cuatro: la primera correspondió a la elaboración de los marcos teóricos en los que se analizó y debatió la historia de la línea de investigación del conocimiento profesional del profesor, así como la construcción histórica y epistemológica de la noción de escritura, la segunda, al diseño y estructuración de los instrumentos de recolección de información como protocolos de clase , entrevista y de estimulación del recuerdo, en la tercera se aplicaron dichos instrumentos (observaciones de clases, revisión de documentos, entrevistas, entre otras) y realización de la caracterización de los docentes estudiados, y en la cuarta fase se hizo la triangulación de la información obtenida.

Dicho lo anterior, en este capítulo, se hará la descripción de las técnicas e instrumentos empleados para recoger y analizar la información requerida para esta investigación, aclarando que algunos instrumentos fueron contruidos colectivamente en el marco de la Maestría en Educación en el espacio académico del Seminario Proyecto de Investigación. Otros como el protocolo de observación, construido por el director de dicho Seminario, recibieron algunos aportes puntuales por parte de los estudiantes (código 2010).

3.1 Técnicas de recolección de información

Atendiendo al tipo de investigación que se llevó a cabo fue necesario el empleo de varias técnicas, instrumentos y análisis de documentos atendiendo a la veracidad y la

rigurosidad de la pregunta de investigación. Las técnicas que se utilizaron para recoger, analizar e interpretar la información requerida fueron:

3.1.1 Observación participante

Esta técnica permitió observar todos los hechos e interacciones significativas que ocurrieron dentro del aula protagonizados por los maestros participantes cuando trabajaron en particular la noción de escritura. Para realizar el registro de lo que ocurrió en el aula de clase, se utilizó un diario de campo en el que se escribieron los hechos significativos frente a las actuaciones de las profesoras, y en otro apartado llamado comentarios las interpretaciones que el investigador hizo de éstas.

3.1.2 Protocolo de observación de clase

Este instrumento de sistematización puntualizó y ayudó a la observación participante, en aras de delimitar el campo de observación, ordenando la información que se obtuvo del aula con respecto a la noción de escritura y estuvo en coherencia con la pregunta de investigación, visibilizando en qué momentos las docentes participantes de la investigación asociaban la noción de escritura con saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, y guiones y rutinas.

Las observaciones de clase en este protocolo de observación fueron escritas a mano, destacando aspectos puntuales que dieran cuenta del problema de investigación y que posteriormente fueron complementados con el audio y el video para triangular la información. (Ver la presentación del protocolo de observación y el ejemplo de formato en los anexos 7.1 y 7.2 respectivamente).

3.1.3 Registros de audio

Se emplearon para grabar las doce sesiones de clase de cada una de las dos maestras participantes, así como la entrevista y la técnica de estimulación del recuerdo, para luego transcribirlas. Este registro apoyó el protocolo de clase de aquellos aspectos que el investigador no alcanzó a tomar nota en un momento determinado de la clase observada. Además, permitió develar detalles de sucesos particulares.

3.1.3.1 Registro de video

Se empleó para apoyar el audio y especialmente para detallar los aspectos emocionales, gestuales y corporales de las maestras en su proceso diario de clase. Con este registro se apoyó directamente el análisis discursivo de las maestras en el aula y dio cuenta además de situaciones como sonrisas, abrazos, uso de materiales (como textos, material concreto...), empleo del tablero, toma de decisiones, comentarios, intervenciones de agentes externos al aula, entre otros.

3.1.3.2 Transcripciones de Audio y Video

Para la investigación fue valioso complementar el audio con el video dado que no reduce ningún detalle con respecto a la observación participante. La transcripción del audio dejó en evidencia y en detalle la semiótica de las maestras con respecto a la noción de escritura en cada momento de la clase. El video aportó al registro de audio, lo concerniente a las imágenes, las gestualizaciones corporales que la maestra devela en cada una de sus intervenciones dando como resultado una producción de sentido para la investigación en la realización de la interpretación y triangulación de la información.

3.1.4 La Entrevista

Como técnica que considera que las personas pueden ofrecer una explicación de sus actuaciones y conductas a quienes pregunten sobre ellas, [es una forma de interacción personal que permite el intercambio de ideas (...) no es una simple forma conversacional] (Ortiz, 2007, p.17) porque permite conocer las opiniones, saberes y creencias de cada una de las personas entrevistadas. Se considera que la entrevista en la actualidad contribuye en el desarrollo de la investigación en las ciencias sociales y humanas, incluyendo el campo de la educación.

Para esta investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas, que consisten en tener unas preguntas previamente elaboradas pero el orden en que se formulen, depende del desarrollo de la misma entrevista. En este sentido tiene la ventaja de que las preguntas son abiertas de manera que permiten que el entrevistado pueda expresarse

libremente y que el entrevistador a partir, de las respuestas, pueda formular nuevas preguntas o profundizar de tal manera que ayuden a mejorar la comprensión del hecho o situación por la que está indagando.

Como lo afirma Ortiz (2007) el objetivo de la entrevista debe ser coherente tanto con el objetivo como con el problema de investigación, es decir,

que definir el objetivo es un punto central que sirve de 'guía' para no desviar ninguna de las actividades, por lo que el investigador lo tendrá presente durante todo el proceso de investigación. Esto significa que ninguna actividad se aparta de él (p. 96).

En consecuencia, el objetivo de la entrevista fue caracterizar e identificar el conocimiento profesional específico de los docentes de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura, el cual se encuentra integrado en los saberes académicos, saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas, y los guiones y rutinas.

Durante el desarrollo de la entrevista se utilizaron los medios de audio y video para grabar y registrar las preguntas y respuestas expresadas durante el proceso de aplicación de la misma, esto con la finalidad de que el investigador interpretara los datos arrojados por el entrevistado. Dada la complejidad de la comunicación y los aspectos que influyen en la codificación y descodificación de los mensajes, el video permitió hacer una lectura crítica desde la semiótica de todos los gestos, expresiones corporales, y demás que el entrevistado realizó en este proceso, puesto que a partir de estos, el investigador dotó de sentido desde las imágenes observadas y lo registrado en el audio.

Se realizaron dos entrevistas: una de reconocimiento y otra de profundización. La de reconocimiento se realizó durante el desarrollo de la técnica de observación, con unas preguntas abiertas previamente elaboradas por el investigador cuyas respuestas dieron elementos de reconocimiento del profesor frente a su experiencia y su formación profesional. Además contribuyó a esclarecer las construcciones que ha realizado frente a la noción de escritura.

La segunda entrevista se denominó de profundización porque permitió generar otras preguntas a partir de las situaciones, hechos o actitudes interesantes del profesor evidenciadas por el investigador después de haber analizado minuciosamente las grabaciones de audio video realizados durante el proceso de observación participante y que dieron respuesta a la pregunta de investigación. (Se anexa el formato de entrevista, el cual contó con aportes valiosos de la investigadora Zaida Angel de esta línea de investigación. Anexo 7.3)

3.1.5 Técnica de pensamiento en voz alta

Esta técnica fue aplicada por los investigadores cuando se quiso ahondar en los pensamientos de los profesores mientras planificaban su clase. La técnica consiste en “hacer que un maestro verbalice todos sus pensamientos mientras realiza tareas como la planificación de una lección o la evaluación de materiales curriculares”. Clark y Peterson (1990, Citado en Perafán, 2004, p.116)

Así mismo para Perafán (2004), el pensamiento en voz alta le permite al maestro verbalizar de manera consciente lo que piensa con respecto a lo que enseña y del cual el profesor no es consciente en su proceso discursivo en la enseñanza interactiva y por ello lo enmarca como un poderoso instrumento de identificación de pensamientos en el profesor:

identificar en qué puede consistir la técnica de pensamiento en voz alta en la enseñanza interactiva, y cómo puede aplicarse sin que interrumpa el flujo normal de los acontecimientos en el aula (...) se convirtió de esta manera en un poderoso instrumento de identificación y de registro (orientado) de pensamientos en la enseñanza interactiva (Perafán, 2004, p.117)

Por lo anterior, para aplicar esta técnica fue necesario atender a dos momentos: en el primero, se solicitó a las maestras participantes que mientras realizaban la planeación de algunas de sus clases del día siguiente, comentaran en voz alta lo que estaban planeando y pensando en ese momento, sin la enseñanza interactiva, para que dichos pensamientos quedaran registrados en audio específicamente. En el segundo momento en la enseñanza interactiva se les solicitó que mientras enseñaban se refirieran específicamente a la

noción de escritura para que en ellas devinieran todos los pensamientos respecto de dicha noción.

3.1.6 Técnica de estimulación del recuerdo

Esta técnica fue utilizada para identificar los pensamientos y las decisiones interactivas que toman los docentes en un momento determinado durante su enseñanza. Perafán (2004), afirma que: “su eficacia radica en la capacidad de estimular la recuperación de principios de acción que de otra manera permanecerían tácitos en la acción del profesor”. Para su aplicación, se trabajó a partir de grabaciones de audio y video en las que el investigador escogió fragmentos de clase, que consideró relevantes porque a su juicio aportaban a la investigación elementos claves de lo que el profesor no verbaliza en clase, sino que mantiene en su inconsciente y que solo lo hace consciente cuando se le indaga por él y lo expresa oralmente. En este sentido, los maestros participantes observaron o escucharon dichos fragmentos de clase o expresiones y al respecto comentaron, describieron o interpretaron determinados episodios o situaciones particulares.

3.1.7 Análisis de productos culturales

Se consideró que los documentos institucionales aportan elementos valiosos a la investigación, en la medida que contienen fundamentos teóricos en los cuales se sustentan las teorías explícitas o implícitas que mantienen las docentes y que son fruto de diálogos y construcciones colectivas. En efecto, se hizo una lectura del Proyecto Educativo Institucional “Educando para la vida, la ciencia y el trabajo” y la programación de preescolar y primaria propuesto en el plan de estudios, puesto que estos documentos son la base y la carta de navegación a nivel escolar y están relacionados con el contexto institucional, permitiendo así evidenciar las teorías que las profesoras tejen con relación a la noción de escritura.

La investigación se realizó con dos maestras del colegio Manuel Cepeda Vargas, jornada mañana. Una de ellas de preescolar con 30 años de experiencia y la otra de primaria con una experiencia de 8 años. Dicha institución está ubicada en la localidad de Kennedy en el barrio Britalia, con una población escolar de más de 2.300 estudiantes

distribuidos en las jornadas mañana y tarde y donde se presta el servicio educativo desde preescolar hasta grado once.

Así mismo esta institución responde a las necesidades de la comunidad con el Proyecto Educativo Institucional “Educando para la vida, la ciencia y el trabajo” en el marco de la siguiente misión:

Sobre la base del espíritu pedagógico en competencias, somos una comunidad educativa de carácter oficial, organizada a través de un modelo de gestión integral de procesos de calidad, que desde la academia, la investigación y la formación humana, contribuye al pensamiento crítico, renovador y creativo, para formar en nuestros integrantes competencias comunicativas, científicas, tecnológicas y empresariales en función del desarrollo humano. Propendemos por ser líderes en la renovación de los procesos sociales y culturales del entorno, con el fin de dignificar la persona del niño, la niña y el joven y promover en valores, el desarrollo sostenible del país. (Tomado textualmente del PEI, Colegio Manuel Cepeda Vargas).

El Colegio Manuel Cepeda Vargas IED se proyecta en el ámbito educativo bajo la siguiente visión:

Líder en la formación integral de la persona, en el marco del fortalecimiento de competencias laborales, valores sociales, principios democráticos, la investigación y el uso de innovaciones pedagógicas, científicas y tecnológicas mediante la implementación de la enseñanza por ciclos. (Tomado textualmente del PEI, Colegio Manuel Cepeda Vargas).

Los principios básicos que se evidencian en el marco del PEI son el trabajo en equipo, la sana convivencia, el aprender a comunicarse, el cuidado por el entorno, entre otros.

En cuanto al plan de estudios en el ciclo inicial (grados preescolar, primero y segundo), institucionalmente cada una de las áreas asume unos fines específicos que se convierten en los cimientos del proceder pedagógico y el referente del actuar del maestro. Para el caso que nos ocupa, los propósitos del área de Lenguaje están en fortalecer los procesos de interacción del sujeto a partir del desarrollo de habilidades comunicativas como son hablar, leer, escribir y escuchar que le permitan potenciar las competencias ciudadanas laborales y científico tecnológicas en los diferentes campos del pensamiento. En este sentido, los objetivos del área planteados para trabajar el componente de la escritura

son: el desarrollo de la habilidad para trazar signos con claridad y para seleccionar los signos gráficos que transcriben correctamente los signos fónicos; estimular el desarrollo de la legibilidad, el orden y la precisión en la escritura; desarrollar la habilidad para seleccionar las palabras adecuadas cuando se redacta un escrito; desarrollar la habilidad de expresión como vehículo para transmitir vivencias y emociones y aumentar el interés hacia la lectura.

De acuerdo con lo anterior, para el colegio es importante tanto la lectura como la escritura en los diversos grados de escolaridad como procesos que van de la mano y que consolidan el acceso a la cultura. Por ello, estos propósitos son definidos previa concertación del colectivo de maestros dirigidos por un jefe de área quién es el encargado de sistematizar los acuerdos mediante actas.

En consecuencia, estas directrices institucionales explican, evidencian y apoyan el trabajo de campo donde se interpreta el discurso del maestro en el aula en lo que respecta a sus saberes académicos, guiones y rutinas, saberes basados en la experiencia y sus teorías implícitas.

3.2 Análisis e interpretación de datos

Teniendo en cuenta que esta investigación es de tipo cualitativo y que uno de sus fines es la interpretación, entendida como un proceso detallado y riguroso donde el investigador sigue una serie de pistas sospechando que allí hay un sentido profundo, la recolección de datos ayudó a esclarecer la pregunta de investigación, identificando cada uno de los saberes de los profesores participantes de preescolar y primaria donde, de acuerdo con su discurso en el aula, se identificó saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas, y teorías implícitas con respecto a la noción de escritura. Tales pistas, son la manera como se expresa la maestra, las decisiones que toma en aula, el manejo que da a la noción de escritura, la proyección de sus creencias frente a sus estudiantes, las rutinas que realiza a diario en clase, entre otras.

Como lo menciona Perafán (2004), la interpretación trasciende el análisis del discurso, va más allá y completa el discurso hablado y enunciado en los diferentes momentos de la realidad en el aula en los que aparecen los enunciados del profesor.

3.2.1 Desde lo aportado por la técnica de pensamiento en voz alta y la lectura de documentos institucionales

La técnica de pensamiento en voz alta como se mencionó anteriormente sirvió de insumo para que el maestro verbalizara sus pensamientos mientras que planeaba una clase. Para el caso de la investigación se pudo evidenciar que ésta técnica le permitió al maestro manifestar sus pensamientos mientras planeaba la temática, organizar el material de trabajo y además a repensar en un plan alternativo, por si esto o aquello no funcionaba en el aula correctamente, pues mediante ésta técnica la maestra recreó el aula de clase mentalmente y al colectivo de sus estudiantes, especialmente a los que presentan mayores dificultades académicas. Esta técnica aportó especialmente elementos tanto al saber experiencial como a los guiones y rutinas.

Por otro lado la lectura de documentos institucionales facilitó al investigador la comprensión del actuar docente enmarcado en las políticas nacionales como institucionales, pues dio cuenta de las directrices que asume el profesor cuando interactúa en el aula y en consecuencias arrojó pistas sobre sus teorías implícitas.

3.2.2 El Analytical Scheme

Esta técnica apoyada en los presupuestos de Mumby (1969) y Russell (1976), es una forma de organizar la información registrada en audio y video. Es así como fue una herramienta fundamental para analizar e interpretar el proceso diferenciado de las categorías: saber académico, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, y guiones y rutinas.

En particular en esta investigación se aplicó el Analytical Scheme propuesto por Perafán (2011, 2013) para analizar e interpretar los episodios, que a su vez han sido identificados y caracterizados en el marco de las investigaciones relacionadas con el conocimiento profesional docente específico. (Ver: anexo 4).

En general este Analytical Scheme consiste en una serie de tipos de formas de argumentación que están directamente relacionados o, más exactamente, se han derivado de la estructura y dinámica de las categorías: *Conocimiento profesional*

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

En su aplicación, en general, de lo que se trata es de analizar los episodios a partir de estos tipos de argumentación, para asociar los diferentes tipos de saberes, que el profesor mantiene, a la construcción del sentido de la noción que se está investigando (para este caso, la noción de escritura).

3.2.2.1 ¿Cómo se aplicó la técnica del Analytical Scheme?

El Analytical Scheme se empleó de la misma manera tanto para las transcripciones de clase, como para la entrevista y la estimulación del recuerdo. El procedimiento que se empleó para el análisis de la información en esta técnica fue el siguiente: 1) transcripción literal de los discursos de las maestras registrados en audio. 2) revisión de los insumos registrados en video con el objeto de enriquecer la transcripción, teniendo en cuenta algunos elementos como la gestualidad, el uso de materiales, lo escrito en el tablero, la toma de decisiones del audio, entre otros; 3) posteriormente se pasó la transcripción a la columna central del formato Analytical Scheme en el que se inició un proceso de organización más sistemático y riguroso, dividiendo así el texto por episodios que es “la unidad mínima de sentido transcrita e identificable en un conjunto continuo de párrafos” (Perafán 2004:120) y numerándolos; y 4) finalmente, cada episodio se analizó en la tercera columna del instrumento utilizando los 17 tipos de argumentos propuestos por Perafán (2011) que aludieron a identificar las categorías presentes en el conocimiento profesional del profesor y el conocimiento profesional específico del profesor: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas, y los guiones y las rutinas dando las razones teóricas del por qué cada episodio se corresponde con dicha categoría. (Ver anexo 7.5)

Finalmente se hizo la separación de cada uno de las cuatro categorías, empleando un cuadro al que se le dio el nombre de organización de episodios -esquema sintético analítico del Analytical Scheme para desde ahí iniciar con el análisis y la triangulación de la información.(Ver anexo 7.6)

3.3 Proceso de triangulación de la información.

Tanto para la construcción de categorías de análisis como de interpretación de la información, se recurrió en esta investigación al método de triangulación. La triangulación es un mecanismo para favorecer la validación de la información, por lo que en la presente investigación se hizo necesario cruzar los insumos obtenidos en las diferentes técnicas e instrumentos aplicados para lograr así la veracidad y confiabilidad de éstos y así visibilizar el conocimiento profesional docente específico tanto del caso A, Elizabeth Arias (profesora de preescolar) y del caso B, Jessica Benítez (docente de primero de primaria) y en este sentido identificar cuáles son los saberes académicos, saberes prácticos, teorías implícitas, y los guiones y rutinas del profesor asociadas a la noción de escritura.

Desde los postulados de Stake (1999, p.98) “la triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias”. Perafán (2004), refiere que “se entiende por proceso de triangulación el arte de establecer o de construir un sentido o significado a partir de la intersección de múltiples puntos de referencia”.

Es así como en esta investigación la información obtenida de las diferentes fuentes: observación participante apoyada con el instrumento de protocolos de observación de clase, entrevista, técnica del pensamiento en voz alta, técnica de estimulación del recuerdo y lectura de documentos institucionales como PEI, plan de estudios y sistema institucional de evaluación, fue analizada, comparada e interpretada ,para así poder identificar en el discurso del profesor cada uno de los componentes del conocimiento profesional específico anteriormente mencionados, para que como lo afirma Stake :

con enfoques múltiples dentro de un único estudio es probable que clarifiquemos o anulemos algunas influencias externas. Cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos una vez más sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos (Stake, 1999, p. 99).

Finalmente, y por consenso en el seminario de investigación, se hizo un ejercicio grupal entre el director de tesis y los pares de la maestría para aportar a las interpretaciones

realizadas previamente frente a un ejercicio de análisis de una de las investigadoras de la línea, cuyos aportes permitieron esclarecer aún más los cuatro tipos de saberes presentes en cada uno de los episodios de un sujeto profesor (x) vertidos en el Analytical Scheme.

Entonces, como fruto de la anterior estrategia las interpretaciones de esta investigación “son el resultado de un trabajo cuidadoso [realizado por el investigador], de tejedor de relaciones semánticas entre diferentes datos, fuentes, métodos y puntos de vista de distintos sujetos sobre un eje particular” (Perafán 2004, p.127), que corresponde al conocimiento profesional específico del profesorado de preescolar y primaria que participó en la investigación asociado a la noción de escritura.

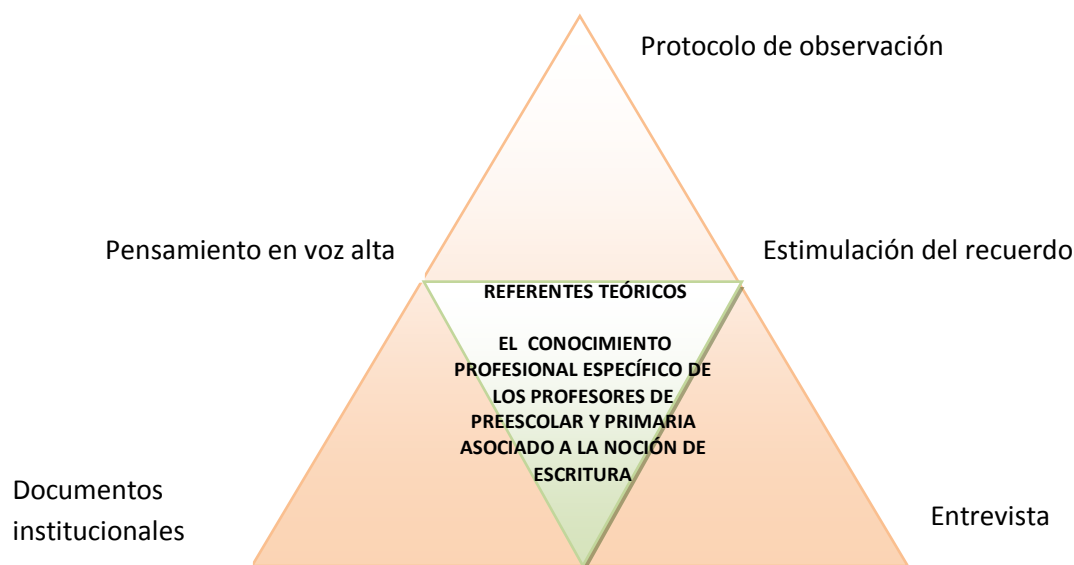
A continuación se presenta el esquema que corresponde a las tres estrategias de triangulación usadas en esta investigación:

Esquema 1: Triangulación de las fuentes de datos



El esquema uno, alude a la triangulación del proceso investigativo frente a los análisis comparativos de la información entre la realidad diaria del aula con los dos maestros participantes tanto de preescolar como de primaria; la lectura de documentos institucionales como PEI, Manual de convivencia, plan de estudios, Sistema institucional de evaluación; y lo aportado por los registros de audio, video y entrevista.

Esquema 2 Triangulación de la metodología



El esquema dos, da cuenta de la triangulación del tejido fino en torno a los métodos empleados en la investigación, como resultado del establecimiento de relaciones entre las técnicas y los instrumentos luego de ser cuidadosamente analizados mediante la técnica del Analytical Scheme.

4. Interpretación de la información como resultado del análisis proporcionado mediante el uso de la técnica del analytical scheme

La interpretación como resultado del trabajo de campo es uno de los aspectos claves de esta investigación dado que devela el objetivo propuesto: demostrar el conocimiento profesional específico asociado a una categoría.

La información, como producto final de lo aportado por los protocolos de clase, estimulación del recuerdo, técnica de pensamiento en voz alta, entrevista y también de la lectura de documentos institucionales, fue analizada vertiéndola primero en el formato del Analytical Scheme y luego aplicando los diferentes tipos de argumentación sugeridos en Analytical Scheme como tal.

Anteriormente, se mencionó que, para esta tesis es importante visibilizar el conocimiento profesional específico de los profesores de preescolar y primaria asociado a la categoría *escritura*. Asumir esta responsabilidad conduce necesariamente, por definición, a mostrar la integración de cuatro saberes fundamentales: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas, cada uno de ellos con un estatuto epistemológico fundante-, alrededor de la categoría *escritura*.

Por ello, en este capítulo, se da a conocer los saberes desagregados que integran el conocimiento del profesorado respecto a la noción de escritura, se proponen una serie de categorías, metáforas, símiles y analogías que a nuestro juicio, evidencian lo encontrado frente a cada uno de ellos, dado que tienen una frecuencia en su utilización en el aula de clase y en el discurso del docente. En este sentido, se da a conocer los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas, y los guiones y rutinas, como culminación del objetivo de esta tesis que son los saberes que se encuentran integrados en el conocimiento del profesorado de preescolar y primaria.

En la segunda parte, se expone la construcción del profesorado de preescolar y primaria frente a la noción de escritura de forma integrada.

4.1 Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: la trasposición didáctica, asociada a la noción de escritura escolar.

Para analizar desde el Analytical Scheme, los saberes académicos que mantienen las profesoras Elizabeth Arias y Jessica Benítez frente a la noción de escritura, se tuvieron en cuenta 17 tipos de argumentos que no fueron al azar, sino fruto de la comprensión de la categoría que hace parte de la construcción de la teoría.

Por otra parte, en este análisis discursivo se registraron varios episodios reiterativos que aluden a una noción en particular llamada escritura, que son los que permitieron

establecer algunos aspectos de importancia, los cuales son desarrollados a lo largo de este capítulo.

Lo anterior, atendiendo también al hecho de que para esta investigación se asume la trasposición didáctica como el estatuto epistemológico de los saberes académicos y que de acuerdo con Chevallard, la transformación de un contenido de saber específico (que para nuestro caso sería la noción de escritura) en una forma didáctica de enseñanza, debe tener en cuenta tres elementos fundamentales: el objeto de saber, el objeto a enseñar y el objeto de enseñanza.

Así en los discursos, tanto de Elizabeth como de Jessica, se evidencia que este objeto de saber, llamado escritura, viene dado desde fuera por especialistas en la materia; quienes deben mostrar el camino de lo implícito a lo explícito o de la práctica a la teoría y que su pretensión es explicar científica o históricamente esta noción.

Pero, por otro lado, en esos mismos discursos, se evidencia que como objeto de enseñanza la noción de escritura, enseñada por las maestras, responde en primera instancia a un contexto específico escolar, con una intencionalidad muy distinta al del objeto de saber, pues desde el discurso pedagógico no se pretende que los estudiantes conozcan el paso de la escritura por la línea del tiempo, sino que se apropien de estos signos y que se puedan comunicar con ellos, asumiendo para sí competencias de saber-hacer, fundamentadas desde la teoría.

En segunda instancia, ahora el reto para el sujeto -profesor es poner a disposición de sus estudiantes estas teorías a través de su acción profesional el cual está mediado por sus propias creencias y es así como la maestras muestran para la enseñanza de la escritura elementos como el aludir a palabras cercanas, uso de la imagen como primera manifestación escrita, atender a los conocimientos previos y hablar desde la cotidianidad del estudiante para instalar en ellos la noción escritura.

Los elementos mencionados en el párrafo anterior se presentan en esta investigación como imágenes, metáforas o rituales desde los cuales se construyen sentidos particulares que se integran a la comprensión del sentido más general que los profesores de preescolar y primaria han construido sobre la noción de escritura que enseñan. Desde

estos elementos hemos propuesto unas categorías que dan cuenta del análisis y la interpretación que conduce a la comprensión, en primer lugar de cada saber y, en segundo lugar, de su integración en el sentido general de escritura a la que hemos aludido.

Hemos de aclarar que para esta investigación las palabras: imágenes, metáforas o rituales, analogías se han recreado en correspondencia con la noción de escritura y en especial como un medio de comunicación simbólico y figurado entre el investigador y los lectores para dar a conocer la interpretación de los discursos de las maestras Elizabeth y Jessica.

4.1.1 El uso de expresiones familiares como metáforas que contribuyen a la construcción de los saberes académicos asociados a la noción escolar de escritura.

Llamamos expresiones familiares a una variedad de construcciones lingüísticas, relacionadas con el contexto en el cual se mueven los estudiantes y cuyo uso en el discurso del aula por parte de la maestra de preescolar, da un sentido de proximidad de la noción de escritura con los sujetos a los cuales la enseña.

En los episodios: 6 de la clase del 19 de septiembre del 2011; 13 y 14 de la clase del 21 de septiembre y 21 y 22 del 23 de octubre de la profesora Elizabeth del grado preescolar, las expresiones “nuestras amigas” y “estas señoras” aluden a la forma como en su enseñanza, la maestra pone a circular palabras familiares o conocidas para el estudiante con el fin de permitir la aprehensión de los signos escriturales:

Episodio 6 de la clase del 19 de septiembre del 2011

P: Vamos a recordar nuevamente *nuestras amigas* las vocales: Ee, Ii, Oo, Aa, Uu..

E: Ee, Ii, Oo, Aa, Uu.

P: ¿Cómo se llaman estas *señoras que nos visitan* todas las semanas?

E: la m

Y ¿Cuál es su sonido?

E: mmmm

Episodio 13 Clase: Septiembre 21 de 2011

P: Ojo chicos miremos al tablero. Repasemos el sonido de estas *dos señoras* s y c

E: sssssss
 P: Con las vocales:
 E: si, se, su, sa, so

Episodio 14 Clase: Septiembre 21 de 2011

P: El sonido de *esta señora* es diferente c y para conservar su sonido solo se casó con la a, con la o y con la u.
 E: ca, co, cu

Episodio 21 Clase: Octubre 23 de 2011

P: Ustedes tienen unas amigas, que todos los días los visitan
 E: Las vocales

Episodio 22 Clase: Octubre 26 de 2011

P: A bueno *¿qué vocal quiere saludarnos hoy?*
 E: la a

El discurso que la maestra instala en el aula o, más exactamente, que la instala a ella como maestra, y que promueve la interacción de ella con sus estudiantes, está cargado de metáforas que asocian las vocales y las consonantes con referentes que tiene sentido para los estudiantes en su vida cotidiana. En efecto, la maestra aludiendo a construcciones como “*amigas, señoras, vocal que quiere saludarnos, amigas que nos visitan, letras que se casan*”, hace pensar en un juego de palabras que hace que el discurso fluya y se sitúe más fácilmente al interior de unas edades escolares y que por ello esté mediado por el empleo de expresiones que permiten instalar en los sujetos de saber una serie de relaciones complejas con el conocimiento, promoviendo diversos tipos de racionalidad. Las anteriores expresiones avivan la intervención de la maestra y le colocan la sal; ese saborcito que hace que todo lo que se diga se aprenda mejor. A este respecto menciona Barthes (1974) :

En el orden del sabor, para que las cosas se conviertan en lo que son, lo que han sido, hace falta este ingrediente: la sal de las palabras. Este gusto de las palabras es lo que se torna profundo y fecundo al saber. (p.127)

Es así como este tipo de narrativa que surge como saber de la maestra en el aula, es un medio al que recurre, que hace al discurso digerible o entendible para el estudiante en el marco de la lengua materna o el lenguaje oral, porque la intención pedagógica es instalar unos saberes propios para el grado.

Así mismo el concepto lingüístico y gramatológica de la escritura es diferente al sentido otorgado por el profesor de preescolar o primaria a partir de su designación como objeto

a enseñar, es decir, hay una diferencia como objeto de saber, llámense especialistas, comunidad de expertos o científicos dado que cada uno atiende a unos propósitos bien definidos.

En efecto, el especialista indaga cómo se produjo o se dio tal o cual suceso, argumenta como fue su origen, explica en términos científicos sus aportes, es decir, elabora unas teorías, y cuando estas teorías son asumidas y validadas, posteriormente se convierten en objeto de enseñanza por un profesor en un aula de clase, y en este sentido, el objetivo del conocimiento cambia porque ahora lo teórico se debe poner en práctica y esto exige crear una serie de condiciones estratégicas en el sujeto que enseña llamado sujeto-profesor empezando por asumir un lenguaje familiar o un vocabulario cercano para que pueda ser apropiado por el sujeto enseñado-estudiante.

Es en la práctica misma de la escritura, donde las maestras esperan que el estudiante reconozca letras, emplee el renglón adecuadamente, escriba textos sencillos, asuman algunos signos ortográficos, hagan uso de la ortografía, entre otros aspectos.

En realidad, en este contexto, poco importa si desde el punto de vista lingüístico, semiótico o gramatológico se considera que el origen de la escritura es uno o es otro; para el maestro constituido en la intensión histórica de la enseñanza, la intención que guía la construcción de su discurso que enseña es la que el niño devenga un sujeto de la escritura y es ahí donde construye un sentido.

4.1.2 El habla como analogía desde donde se promueve la existencia del sujeto de la escritura.

Muchas de las interacciones que promueven las maestras en el aula de clase se dan a través del lenguaje oral y, en esta medida, crean el ambiente propicio para construir conocimiento, indagando frecuentemente a sus estudiantes sobre esto o aquello. En este sentido, Ana Camps (2002), manifiesta que uno de los usos y funciones de la lengua oral es hablar para aprender y para aprender a pensar.

Por tanto, mediante esta práctica permanente en el aula, se promueve la existencia de sujetos que se empoderan de un discurso propio motivado por su deseo de comunicar a

otros sus sentimientos, pensamientos y saberes cotidianos motivados por la interpelación con su maestra.

Es así como en la clase del 27 de octubre del 2011, episodios 60 y 135, la maestra Jessica del grado primero pide a su estudiantes inventar un final para el cuento que acaba de leer, pero como aún los estudiantes no tienen apropiado el código escrito, la maestra les escribe en el tablero lo que ellos van manifestando.

Episodio 60 de la clase del 27 de Octubre de 2011

P: El final se lo inventan como si fueran escritores como estos escritores que hacen estos cuentos tan chéveres, qué se inventarían, ¿listo?

Episodio 135 de la clase del 27 de Octubre de 2011

P: A ver muy bien, miren lo que dice Santiago.

E: Que llegó el papá gallo, el papá de Cocorico, lo cogió de la cola, lo distrajo y en ese momento la mama gallina y Cocorico pudieron escapar, y luego se puso a pelear con el gato. Y ya, listo.

Así mismo, esta práctica oral le permite al estudiante apropiarse de normas fundamentales como el pedir la palabra, esperar el turno, organizar conscientemente sus ideas para poder expresarlas, interpretar lo que el otro dice y, sobre todo, socializar su conocimiento, lo que conlleva a que este acto comunicativo trascienda en el estudiante más allá de lo escolar. Es así como desde el trabajo con la escritura, se va enfatizando en las prácticas anteriormente mencionadas como lo expresa la profesora Jessica del grado primero en el episodio 9 y 10 de la clase del 25 de octubre de 2011.

Episodio 9 Clase: octubre 25 de 2011

P: Hoy vamos a leer un cuentico. Los cuentos los traigo ahora a la hora del descanso para hacer la hora del cuento. Pero voy a leerles una historia cortica se llama “La cartera de Gregorio”, la Cartera de Gregorio.

Episodio 10 Clase: octubre 25 de 2011

¿Ustedes han conocido a alguien llamado Gregorio?

Yo si, yo si

P: No, **yo no escucho a todos al tiempo**, Por favor **levantan la mano para poder hablar**, No tu Said

E: El amigo de mi papi se llama Gregorio.

Cuando las maestras les piden a los estudiantes, por ejemplo, leer en las imágenes de cuentos lo que suscita cada imagen en cuanto a los colores, el estado de los personajes, están promoviendo sujetos de lectura pero también de escritura, ya que como lo menciona Teberosky (2003), antes de comprender cómo funciona nuestro sistema alfabético, los estudiantes comienzan diferenciando dibujo de escritura y de esta manera, una vez saben qué marcas gráficas son para leer, elaboran hipótesis acerca de la combinación y distribución de las letras en un escrito. Por ejemplo, la profesora Jessica del grado primero en los episodios 8 al 12 de la clase del 27 de Octubre de 2011 mientras lee el cuento Cocorico interroga a sus estudiantes sobre lo que está leyendo:

Episodios 8 al 12 Profesora: Jessica Benítez. Grado primero. Clase: Octubre 27 de 2011

Episodio 8

P: El gato pelado, cierto. El pobre pollito sin mover una pluma dijo: ¡Noooo me comas gato pelado, que soy pequeñito! Mamá va a hacer un bizcocho y tengo que llevar leña para encender el horno. ¡Pues si no quieres que te coma, tendrás que darme medio bizcocho!

Episodio 9

P: Jum, aprovechado ese gato.

P: *¿Ustedes que creen que va a hacer el pollito?, ¿si le dará el medio bizcocho?*

E: (Algunos estudiantes gritan ¡si!, mientras que otros gritan ¡no! porque es malo)

Episodio 10

P: Vamos a ver qué pasa y quién tiene razón.

Episodio 11

El pollito asustado se fue corriendo a casa, pero mamá gallina lo consoló: “No te preocupes Cocorico haremos un bizcocho muy grande para ti y para el gato pelado”.

Episodio 12

P: *¡Miren!, ¿Qué pasó, que está pasando acá?*

E: Están haciendo el bizcocho.

En los anteriores episodios se ilustra cómo la maestra mediante el interrogatorio del contenido del cuento: “*¿Ustedes que creen que va a hacer el pollito?, si le dará el medio bizcocho?*” y la entonación en cada frase: “*¡Noooo me comas gato pelado, que soy pequeñito!*”, despierta en sus estudiantes expectativas frente a la imagen y a lo que podrá suceder después de cada párrafo cuando dice por ejemplo “*¡Miren!, ¿Qué pasó, que está pasando acá?*”. En este

contexto, el habla de la maestra se traslapa con el de la imagen y la escritura se torna agradable, sensible y viva al oído de los estudiantes.

Así, tanto la lectura oral, como la imagen, se convierten en el vehículo para que los estudiantes perciban que los textos dicen algo y que ese algo llamado escritura tiene una serie de reglas que saltan a la vista cuando las maestras leen o escriben: entonaciones, letras grandes y pequeñas que suben o bajan, espacios en blanco, signos ortográficos que poco a poco cada estudiante irá dominando según su interés.

En los episodios 148 al 151 de la clase del 27 de octubre de la profesora Jessica del grado primero, se evidencia que en la escritura por parte de sus estudiantes se presenta una ruptura entre cómo se habla y cómo se escribe, especialmente en lo que respecta a la separación entre las palabras.

Episodio 148 Clase: Octubre 27 de 2011 profesora Jessica. Grado: Preescolar

P: Esta es una palabra, ¿Qué palabra es esta?

E: El

Episodio 149 Clase: Octubre 27 de 2011 profesora Jessica Grado: Preescolar

P: y ¿Qué palabra es esta?

E: Pollito

Episodio 150 Clase: Octubre 27 de 2011 profesora Jessica Grado: Preescolar

P: Son dos palabras diferentes, cierto, ¿Qué hay acá?

E: Espacio

Episodio 151 Clase: Octubre 27 de 2011 profesora Jessica Grado: Preescolar

P: ¿Qué hay?

E: Espacio.

Episodio 151 Clase: Octubre 27 de 2011 profesora Jessica Grado: Preescolar

P: Hay un espacio que me esta diciendo que esta palabra es una (Señala a el) y esta es otra (señala a pollito), que no es una sola, son dos distintas, porque es que como yo puedo decir el pollito puedo decir el banano, el dinosaurio, el cocodrilo, el niño, el coco.

Los ejercicios anteriores de escribir frases con respecto a la historia, permite a los estudiantes organizar sus ideas por escrito y apropiarse también del fonema y de la grafía, dado que en nuestra observación el estudiante repite con frecuencia lo que esta escribiendo. Preguntarle al estudiante ¿qué dice acá?, es situarlo en la diferencia entre lo que se lee y lo escrito dado que los espacios en blanco entre palabras de una frase escrita, ameritan interpretar por parte del estudiante que es diferente como se habla a

como se escribe. Como lo menciona Teberosky (2003) para interpretar la forma específica de representación de la escritura, la primera idea de los niños no es la relación con los sonidos del lenguaje, sino con una categoría del lenguaje: los nombres. [...] “A diferencia del dibujo que representa los objetos, las letras representan la propiedad que el dibujo no puede representar: sus nombres, lo que se denomina hipótesis del nombre” (p.46).

Así mismo el discriminar el sonido de cada una de las letras y por ende de las palabras que escribe, hace consciente al estudiante en su proceso de asumir conciencia fonológica; la palabra no en el montón de letras, sino en el sentido que asume para el sujeto. Derrida dice al respecto: [...] “se mezcla la imagen con la cosa, la grafía con la fonía... La representación se une con lo que representa hasta el punto de hablar como se escribe, se piensa como si lo representado solo fuera la sombra o el reflejo del representante”. Derrida (1971, p.48)

Es por ello que en el proceso escritor y lector, se leen cuentos con diversas entonaciones de voz, se pide a los estudiantes que observen como se pronuncia cada palabra, se dibuja y se escribe en el tablero porque se debe pasar de lo hablado a lo escrito.

En este sentido, Olson (1998), señala que:

El dominio de la escritura es una condición social; cuando leemos o escribimos un texto participamos de una comunidad textual, de un grupo de lectores que también escriben y oyen, que comparten una determinada manera de leer y entender un corpus de textos. Para dominar la escritura no basta con conocer las palabras, es necesario aprender a compartir el discurso de alguna comunidad textual, lo que implica saber cuáles son los textos importantes, cómo deben ser leídos o, como deben ser aplicados en el habla y en la acción. (p.301)

Es así como en los episodios 39 y 45 de la clase del 9 de mayo, de la profesora Elizabeth del grado preescolar, también se interroga a los estudiantes para que devengan sujetos de la escritura. La maestra el día anterior coloca un ejercicio en el cuaderno y ubica los números del 1 al 5. Luego, el día de la clase, pide a los estudiantes que saquen lápices de dos colores: rojo y negro. Con rojo enfatiza la letra que le interesa que los estudiantes reconozcan. Con cada palabra escrita, la maestra brinda los elementos necesarios, para que el estudiante se apropie de la escritura:

P: listo, miren lo que vamos a escribir, todos mirando hacia acá, Kevin mirando acá. Vamos a escribir elefante entonces como elefante empieza con e lo escribimos con rojo. Pónganle atención miren acá. E hay otra e en elefante ¿cuántas e tiene la palabra elefante? Vamos a contarlas

E: una, dos, tres

P: Entonces tres e deben estar con rojo ahí, ¿listo?

P: Con rojo las e. En el numero dos, y vamos a hacer el elefante e de colita. Les esta mostrando la colita a ustedes. (Risas).

Episodio 45. Clase: Mayo 9 de 2012. Profesora Elizabeth Arias. Grado preescolar

P: ¿Qué dice acá?

E: enano

P: Vamos a leer todos, haber

E: enano

P: Perfecto enano. Ya por último vamos haber como hacemos un enanito acá

E: enano

P: Mire un enanito, listo un enano. Enanito igual a ustedes

E: enano

P: Listo, vamos a escribir de línea a línea, haber acomoden el cuaderno muy bien, muy bien. Acomoda el cuaderno, miremos el renglón ¿cómo vas a escribir?

P: Ahora recordemos cómo se escriben en el renglón. De línea a línea. Acordémonos que en nuestro país escribimos de izquierda a derecha. La e, la n se queda metidita dentro del renglón, no sube, ni baja, la a, la o también queda metida dentro del renglón, no sube ni baja.

Lo anterior hace pensar que el proceso escritural no funciona simplemente mediante la observación directa, explicaciones catedráticas o con el acercamiento *per se* de los estudiantes a los libros, sino que se apropian al escribir y al interiorizar cuáles son su reglas de composición y de distribución gráfica, es decir, solo se aprende en la práctica misma. Como lo refiere Derrida (1971): "...hay cosas que no se aprenden sino por el uso; son puramente orgánicas y dan tan poco asidero al espíritu que sería imposible captarlas con la teoría sola" (p.288).

Para las maestras de estos grados es relevante realizar un sinnúmero de ejercicios para ejercitar el proceso escritural pero más que transmitir un saber, la intención de la enseñanza está en hacer que un sujeto cualquiera (en este caso los niños que asisten a clase) devenga un estudiante en la medida que cambia su relación con el fenómeno de la escritura, para empoderarse del conjunto de su cultura escrita y proyectarse a escribir para otros; es decir que los niños devengan sujetos de la escritura.

Esta intención está develada en la repetición de los signos de la escritura, en cada una de las sesiones de clases tanto de la profesora Jessica como de la profesora Elizabeth. Frente a este aspecto menciona Barthes (1974):

Por otra parte, los signos de que está hecha la lengua solo existen en la medida en que son reconocidos, es decir, en la medida en que se repite; el signo es seguidista, gregario. En cada signo duerme este monstruo: un estereotipo; nunca puedo hablar más que recogiendo lo que se arrastra en la lengua. (p.120)

En el ámbito escolar, en la medida que los estudiantes reconozcan su sistema alfabético y se apropien de su lengua materna, su relación con el conocimiento será diferente, porque a partir del reconocimiento de los signos, que no son fruto del azar, sino que son una construcción colectiva, se tendrá la posibilidad de construir y crear discurso y texto, y en la medida que se practique diariamente en el aula de clase, le permitirá la posibilidad de hablar, leer y escribir con mayor propiedad, en la medida que va enriqueciendo su vocabulario.

Todo lo anterior va dotando a la noción de escritura escolar de un sentido particular. En efecto, como se verá también en el apartado siguiente, el habla constituye una suerte de analogía para enseñar la escritura logográfica, sólo porque en el fondo las maestras han superado históricamente la noción de escritura como representación y se han ocupado de la escritura como producción de sentido. Hablar es escribir, porque hablar es producir sentido, por eso la escritura hablada funciona muy bien en el aula como analogía para iniciar en la escritura logográfica.

4.1.3 La imagen como símil que manifiesta el saber académico asociado a la noción de la escritura escolar.

La imagen es la acción más cercana para el estudiante, dado que la motivación para acercarse a lo escrito está puesta sobre lo gráfico: el dibujo. A este respecto menciona Desbordes (1990) “La imagen gráfica construida a partir del texto escrito es el resultado de un análisis y ha sido uno de los instrumentos más poderosos de análisis de la lengua” (p.261).

Hay una intención tanto de la profesora de preescolar como de la de primaria, que está dirigida a que los niños que asisten a sus clases hablen y escriban su lengua, pronuncien adecuadamente cada uno de los fonemas enseñados y que tanto el fonema como la

grafía se vea reflejado en sus escritos; para lograr esto promueven condiciones en las cuales esos niños devengan sujetos de la escritura.

Pero antes de este proceso, el sentido que cobra la *imagen* como símil que conduce a la escritura, para la enseñanza de cada uno de los fonemas al enseñar la noción escritura es fundamental para estas dos maestras. A este respecto menciona Derrida (1971):

Puesto que aquí la operación de la escritura reproduce a la del habla, la primera grafía reflejará la primera habla: la figura y la imagen. Será pictográfica. Entonces la imaginación no les representó más que las mismas imágenes que ya habían expresado por medio de acciones y de palabras, y que, desde los comienzos, habían vuelto figurado y metafórico al lenguaje. El medio más natural consistió pues en dibujar las imágenes de las cosas. Para expresar la idea de un hombre o de un caballo, se represento la forma del uno o del otro, y el primer ensayo de la escritura no fue sino una simple pintura. (p.355)

En varios episodios de la profesora Elizabeth del grado preescolar, es reiterativo el uso que se le da a la imagen para el aprendizaje de la escritura. En los episodios: 42 de la clase del 8 de mayo de 2012 y los episodios 7, 8, y 9 de la clase 09-18 del 2011 se evidencia lo dicho anteriormente:

Episodio 42 del 8 de mayo del 2012

P: ¡Miren! Yesid lo hizo muy bien... se acuerdan de la rayita y de la vuetica... ¡listo! Esta es una, pero hoy vamos a aprender otra e... entonces miren esa ya la saben hacer ustedes como el humo ese del tren... es hacer los mismo pero si ven la e...van a pasar por filas cruzaditos de brazos sin gritar...vamos a hacer esta e... sigan vengan para acá... esa mesita detrás de mí... bueno Juan Pablito vamos a hacer silencio... no vamos a hacer esto... No haber miren acá. Daniel Alexandro ¿sí? Los niños están poniendo atención.

Episodio 7 clase: 18 de septiembre del 2011

P: Ustedes van a mirar al tablero y por favor nos cruzamos de brazos mientras atendemos.

E: (observan una lámina de oso) Oso. P: Muy bien!! Ahora van a observar cómo se escribe la palabra.

P: Ahora escribamos oso en el cuaderno pero vamos a tapar para que el compañero no se copie.

P: No dejen ver. Muevan la boquita.

E: (Escriben la palabra y luego meten el lápiz dentro del cuaderno y cierran).

Episodio 8. clase septiembre 18 de 2011

Ven la siguiente lámina, es de una niña llamada Mimi.

E: Mimi (La profesora la escribe en el tablero, se pronuncia entre todos y se borra).

E: (están escribiendo en su cuaderno).

Episodio 9 clase: septiembre 18 de 2011

P: Ahora miramos esta. (Dibuja una mesa) Qué líooo. Eso me preocupa. Esa se escribe así: me-sa. Uyyy les hice trampa. Dedito en la boca!!!

Así mismo la maestra Jessica del grado primero, haciendo uso de la imagen, realizó un ejercicio muy interesante en torno a la invención de un alfabeto con imágenes, ingeniado junto con sus estudiantes para apoyar su explicación de

cómo devino la noción de escritura en la humanidad. Para ello empleó palabras como *dibujitos*, *figuras*, *imagen*. El objetivo de este ejercicio fue descifrar un código alfabético y para ello, los estudiantes debieron escribir un mensaje en clave a un amigo como lo muestra la clase del 2 de noviembre de 2011, en algunos de sus episodios: 1, 6, 14, 30 y 31.

Episodio 1 Clase: Noviembre 2 de 2011

P: Vamos a escribir una carta con un mensaje secreto, hasta la persona que me lo envía es secreto. Voy a utilizar mi nombre en clave, es decir no empleando las letras del alfabeto sino entonces empiezo a mirar con esos *dibujos*. Si ven que dibujamos algo, con cada letra del alfabeto. Por ejemplo frente a la n, *dibujamos* una naranja. frente a la a un árbol. No vamos a emplear letras. Eso lo va a hacer el amigo que reciba mi carta para saber quien la envió.

Episodio 6 Clase: Noviembre 2 de 2011

P: Veán este mensaje: los quiero mucho. Eso es un mensaje. Resulta que yo en mi hoja voy a poner mi nombre y en mi código secreto un mensaje por ejemplo: eres mi amigo, te quiero amigo, me gusta jugar contigo ehhh que bueno verte todos los días al go así.

Episodio 14 Clase: Noviembre 2 de 2011

P: Niños a ver con letra diría así: que tengas un buen día pero en secreto sería... miremos los *dibujos*: la q es una cometa, la u, unas uvas, la e una estrella, la t es un tomate, la e una estrella, la n que *imagen* tiene una naranja, la g es un gato la a un árbol, la s una silla.

E: la q es una cometa, la u, unas uvas, la e una estrella, la t es un tomate, la e una estrella, la n que figura tiene una naranja, la g es un gato la a un árbol, la s una silla.

Episodio 30 Clase: Noviembre 2 de 2011

P: Por eso es importante aprender ese código .Es que este no lo inventamos hoy, este no lo inventamos hoy pero ya hay uno inventado que es este con letras y también si yo me pongo a mirar todas son como *figuritas* de ellas. ¿Cierto Laura?

E: Sii.

Episodio 31 Clase: Noviembre 2 de 2011

P: Entonces por eso es importante saber escribir. ¡Brayan! por eso es importante saber escribir para poderle comunicar a otras personas lo que yo pienso, lo que yo siento sin necesidad de hablarle.

De acuerdo a los episodios anteriores, las maestras son consientes y, consideran relevante la imagen como la escritura misma, en tanto que la imagen está cargada de sentido o se constituye en pretexto para producir sentido; la imagen como símil, en tanto portadora de sentido, abre el diálogo verbal entre la maestra y el estudiante; se podría decir que crea las primeras condiciones de acercamiento al proceso discursivo y en esta medida es la imagen lo que motiva a los estudiantes a escribir los nombres de las gráficas, de las pinturas, lo que repiten los estudiantes al escribir son los nombres de los objetos, de las cosas mismas.

Lo anterior deja ver la asociación que se hace de la imagen con las iniciales del nombres, cuando a los estudiantes se les escucha mencionar en su proceso de aprendizaje la o de oso, la t de tomate, la a de avión, la v de vaca y en este sentido en la clase, en la apropiación de la escritura primero se apropian palabras y posteriormente se elaboran frases con sentido; proceso diferente al discursivo donde sin importar si se sabe escribir o no, los estudiantes pueden expresar lo que la imagen les proyecta desde sus sentires, vivencias y experiencias. En el fondo, esta es una manera particular de entender la escritura por parte del profesorado, desde una perspectiva más general, pues se trata de reconocer la acción escritural del niño en el acto del habla, como proceso de producción de sentido y promover desde ahí un acto de escritura logográfica o representativa; lo que es posible porque el profesorado de preescolar y primaria reconoce que escribir es producir sentido y no sólo representar el habla o el pensamiento por medio de signos. Esta acción fundante producida en el aula debe ser estudiada más detenidamente.

En los ejemplos que hemos dado, la imagen no es un vehículo de representación sino un símil que acerca el habla y la logografía a la noción de escritura como producción de sentido. Los dos actos son escriturales, en tanto que son procesos de construcción de sentido. Hablar y logografiar son actos de escritura. Por eso en el aula se pueden asimilar sin mayor dificultad.

4.1.4 La inmersión de los conocimientos cotidianos como rituales que aluden a los saberes académicos asociados a la construcción de la noción de escritura escolar.

Los saberes cotidianos que mantienen los estudiantes, cobran gran importancia dentro de cada unidad de clase, porque les permite a las maestras conocer más de cerca el contexto y la cultura, en la cual se encuentran inmersos sus alumnos. Lo cotidiano recobra valor de ritual en el aula, en la experiencia del profesor, en tanto que la cotidianidad está cargada de valores simbólicos para el estudiante. En ese sentido, las acciones llevadas a cabo como rituales por parte del profesorado, sobre la base de la simbología de la cotidianidad, conducen a construir parte de los sentidos propios que caracterizan los saberes académicos del profesorado. En este caso particular, el sentido

del saber académico del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura escolar.

Estos rituales parten entonces al ámbito de reconocer que el estudiante sabe y conoce también mediante su experiencia personal. Como lo menciona Claxton (1984):

El conocimiento cotidiano de los alumnos es idiosincrático, es decir, es el resultado de una interacción constructiva, aunque no siempre consciente, entre los significados personales y la experiencia. De tal manera, que el conjunto de los significados personales de cualquier alumno, su teoría personal, le permite solo una determinada visión del mundo y, por tanto, un campo de actuación limitado y limitante. Al mismo tiempo, su experiencia está cargada de situaciones que percibe como confirmatorias de su teoría personal, pero también lo está de incongruencias y conflictos, como resultado del inevitable desajuste que se produce entre sus expectativas prácticas y los acontecimientos que realmente vive. Este desajuste produce la emergencia de nuevos significados que interaccionarán con los preexistentes, influyendo en su evolución y reelaboración (pp.27-31).

Dialogar en el aula desde los conocimientos cotidianos del estudiante, es situarlos simbólicamente en un plano de mayor importancia y de reconocimiento como sujetos de saber lo que permite que se genere más interés y, en efecto, mayor participación. Por ello, en el discurso de las maestras Elizabeth del grado preescolar y de Jessica del grado primero, los conocimientos cotidianos hacen posible de alguna manera que los estudiantes devengan sujetos de la escritura.

En los episodios siguientes de las clases del 24-10 del 2011 y del 25-10 de 2011, se evidencia la experiencia personal que los niños demuestran cuando la maestra les indaga por la frase que se está escribiendo: *Aseo mi casa* y los interrogantes: *¿cómo haríamos ese dibujo?, a ¿quién dibujaríamos?, ¿haciendo qué? y ¿cómo van hacer el dibujo de aseo? con jabón y ¿con qué más?: Mareo. ¿Quién ha sufrido de mareo acá? ¿Cómo se siente uno cuando le da mareo?* Es decir, se pone a circular el conocimiento cotidiano que los estudiantes tienen frente a la palabra escrita y las maestras se dan conscientemente cuenta de ello, mediante su interrogación permanente.

Episodio 107 Clase: Octubre 24 de 2011 Profesora Elizabeth

P: Aseo mi casa, y yo hoy les hice una trampita, les puse un número dos acá para que ustedes no vayan a escribir el número dos, vamos a hacer el dibujo de aseo mi casa. Ya hagámosle, hay en ese campito sin tocar el número dos, hasta aquí hasta este pedacito sin tocar el número dos, haber, aseo mi casa, *¿cómo haríamos ese dibujo?, a ¿quién dibujaríamos?*

E: pues a la casa

Episodio 108 Clase: Octubre 24 de 2011 Profesora Elizabeth

P: Dibujaríamos a la casa muy bien, y como la dibujaríamos *¿haciendo qué?*

E: el techo, con techo

P: Y que le hacemos a la casa, *¿qué dice allá?*

E: unas puertas, unas ventanas

Episodio 109 Clase: Octubre 24 de 2011 Profesora Elizabeth

P: si pero que dice allá, aseo, aseando y *¿cómo van hacer el dibujo de aseo?*

E: la casa

P: la casa y *¿aseándola como?*

E: con el jabón

P: con el *¿qué?*

E: con el jabón

P: *con jabón y ¿con qué más?*

E: con trapero

En la clase de la profesora Jessica del grado primero, el ejercicio propuesto es que después de la lectura del cuento “María Pepitas”, los estudiantes separen en sonidos el título del cuento y con cada sonido escriban las vocales y luego una palabra. Así, cuando Jessica indaga a algunos estudiantes por las palabras que han escrito con algunos sonidos, ellos responden:

Episodio 143 Clase: Octubre 25 de 2011 Profesora Jessica Grado primero

P: que dice mami, *¿cómo?* Muy bien. *¿Cómo es? ¿Qué dice?*

E: mareo

P: *Mareo. ¿Quién ha sufrido de mareo acá?*

P: *¿cómo se siente uno cuando le da mareo?*

E: Porque se vomita

E: Porque no se puede, porque no se puede parar todo da vueltas.

Episodio 159 Clase: Octubre 25 de 2011 Profesora Jessica Grado primero

P: Rotos ¡perfecto!! Escribámoslo debajo, *¿qué son rotos papi?*

P: *¿Cómo mi vida?*

E: Los calzoncillos

P: *¿y cómo rotos?*

E: eso como una prenda cuando esta descocida

Episodio 161

P: cuando pierde, pierde la... cuando no esta buena sino que se daña un pedazo de tela está rota, entonces vamos hacer un pantalón roto.

E: Con rotos que está de moda ahorita ponerse cosas rotas *¿cierto?* eso salen por la calle los muchachos y las muchachas, las señoras, los señores con pantalones rotos.

Finalmente se puede concluir que los saberes académicos de las profesoras A y B son explícitos, no están directamente relacionados con la academia, sino que están más bien permeados por propósitos particulares al asumir la escritura como objeto de enseñanza. Son las expresiones familiares, el uso de la imagen, el habla y los conocimientos cotidianos que hacen que la escritura adquiera para el sujeto - estudiante un significado que trascienda más allá de lo escolar lo que deja entrever que hay una cercanía entre el objeto de conocimiento al interior y fuera de la escuela y que se corresponden mutuamente con el ánimo de favorecer especialmente el saber escolar.

Los saberes académicos de las maestras, con respecto a la noción de escritura, podríamos decir, no están en correspondencia inmediata con el saber científico sino que adquieren unos matices propios en su deformación para ser enseñados y por lo tanto se interpreta como unos saberes propios que el maestro pone a circular en el aula de clase con el ánimo de producir un sentido.

Así mismo, se puede inferir que las maestras toman distancia entre el saber inicialmente designado como escritura por las comunidades de expertos y el saber enseñado, y en esta medida por ello seleccionan cuidadosamente las actividades, le dan más importancia a algunos aspectos que a otros, van cuidadosamente trabajando de la parte al todo, con el ánimo de que al comunicar este conocimiento de la escritura, la modificación favorezca a los sujetos estudiantes.

A continuación presentamos algunos ejemplos de escritura referidos por diversos autores:

En términos generales, se puede evidenciar en este punto cómo los conocimientos cotidianos, implicados en el discurso del aula a manera de rituales pedagógicos o didácticos por parte de las profesoras, devienen muy adecuados a la enseñanza de la escritura, en tanto que el conocimiento cotidiano está cargado de sentido. El ritual consiste en perpetuar la acción de producción de sentido como un acto escritural cotidiano y permanente en la vida de los niños y trasladarlo a la escuela como dispositivo para complejizar esa acción.

4.2. Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico: la práctica profesional, asociada a la noción de escritura escolar.

La experiencia y en particular, la práctica profesional, es un aspecto primordial para la profesión docente ya que es poner a circular la teoría y hacerla evidente en el accionar del aula. Es mediante la experiencia que el docente va adquiriendo herramientas que le permiten enseñar y actuar de una mejor manera y responder ante situaciones complejas con mayor seguridad.

La práctica profesional, podríamos decir, es un proceso de construcción que no se agota en el tiempo, sino que se alimenta de: asumir sus propios errores, de la continua cualificación profesional, de lo que se intercambia diariamente con los pares académicos, de la lectura de textos, entre otros y que responden a una realidad escolar propia de un contexto.

Frente a su propia práctica, las maestras que participaron en la investigación refieren que la experiencia es clave en esta profesión, dado que permite poder desempeñarse mejor frente a cualquier grupo de estudiantes, atendiendo a que los profesores de primaria pueden optar por trabajar en cualquier grado de primero a quinto.

En la práctica profesional intervienen elementos que se pierden de vista cuando se desempeña el rol de estudiante en la profesión, por ejemplo: el contexto estudiantil, la cultura, las etapas de desarrollo, las edades escolares y en especial el grado que se asume durante el año lectivo. Frente a este último aspecto, la maestra Jessica del grado primero, señala los siguientes aspectos en la entrevista del 21-11 de 2011, episodios 8 y 9, cuando se le indaga si la escogencia del grado fue concertada o impuesta por la institución educativa:

Episodio 8 Fuente: Entrevista Profesora Jessica Grado: primero

“Bueno, aquí en el colegio si es como muy libre la escogencia del curso, debo decir que yo asumí el primero hace pues como 4 años, con muchos nervios pues porque nunca había tenido la experiencia con este curso, una cosa es lo que uno ve en la universidad y otra cosa es lo que se enfrenta realmente con los niños en clase, entonces lo asumí como un reto, pero ese reto me siguió gustando, me gustó tanto que aquí me quedé, entonces lo he asumido porque lo he escogido yo, nunca me lo han impuesto, yo siempre he querido tener el curso primero, me gusta porque se ve, o de acuerdo a las experiencias que he tenido con cursos más grandes. Las cosas que uno puede ver, los avances son mucho más notorios, entonces por eso me gusta mucho porque es más satisfactorio.”

Episodio 9 Fuente: Entrevista Profesora Jessica Grado: primero

I: Y los nervios precisamente a ¿qué se debían?,

P: Tenía nervios, era por el proceso de lectoescritura, pues porque como era algo nuevo para mí, entonces asumirlo para mí era el reto, y asumir así y pues afortunadamente aunque tomando de muchas cosas, y tratando de escoger, de leer, de buscar en muchas partes para poder traerles a los niños actividades y conocimientos que ellos puedan adquirir fácilmente, pues gracias a Dios ha sido provechoso y los niños han dado resultados.

Frente a lo anterior, Jessica menciona que los elementos que dan las facultades de educación no satisfacen las expectativas cuando se está asumiendo la práctica profesional y lo manifiesta así: *“una cosa es lo que uno ve en la universidad y otra cosa es lo que se enfrenta realmente con los niños en clase”*, poniendo sobre la mesa que, si bien, lo teórico es relevante, la práctica es finalmente la que genera conocimientos o *“los retos”* como ella misma menciona, para desempeñar con éxito la profesión docente.

Además, al parecer el grado primero se convierte en un desafío para algunos docentes que consideran difícil la tarea de enseñar a leer y escribir en un año lectivo, como lo expresa Jessica del grado primero: *“tenía nervios, era por el proceso de lectoescritura”*, lo que evidencia que este proceso genera en los profesores inquietud y temor frente al hecho de que no se cumpla con el propósito de enseñar a leer y a escribir.

Actualmente, en nuestro sistema educativo se considera que es en este grado, donde se sientan las bases de la lectoescritura, lo que supone un perfil de maestro creativo, afectivo, innovador y paciente que ante todo despierte en sus estudiantes el agrado por las letras y es ahí cuando se pone en juego, la experticia del profesor, que irá ganando terreno en la medida que su práctica como profesional le origine buenos resultados.

Frente a este aspecto, la profesora Elizabeth del grado preescolar, en el episodio 14 de la entrevista del 18 de septiembre de 2011 manifiesta que:

“ [...]a los profesores les resulta difícil enseñar a estos niños, pero es que el niño es tan niño tan hermoso que él lo que uno le enseña uno ve los frutos de lo uno enseña en el grado preescolar, ee las profesoras tienen miedo ayyyyy que los niños, no ellos son increíbles, ellos, uno les dice vamos a cantar, vamos a hacer tal cosa.[...] mi experiencia ha dicho que 3 letras son básicas para enseñar, hago mucho énfasis en el sonido porque como también trabajé con niños sordos ¿sí?, entonces yo les digo como suena y ellos empiezan a asociar con las vocales, pa, pe, pi. Al final hago lo del silabeo, pues entonces esa es mi metodología, me la invente, sí.”

La profesora Elizabeth, menciona por su parte que la experiencia hace que el sujeto profesor “invente” como producto de lo que acontece en el aula y que por ende la experiencia no está dada per se de lo teórico ni se ha dicho la última palabra frente a la práctica profesional, sino que en el día a día se construyen los propios saberes del maestro.

Ahora bien, en el desarrollo de la investigación se pudo establecer que desde su propia experiencia estas dos maestras han asumido tres elementos claves que se hacen evidentes desde la observación participante y que además hacen exitoso su trabajo de aula: las categorías que se consideran reiterativas desde el análisis son *los saberes previos, la afectividad y el empleo de frases de motivación*.

4.2.1 Los saberes previos como metáforas que favorecen la construcción de saberes basados en la experiencia asociados a la noción de escritura escolar.

Dada la importancia que adquieren los saberes previos para las profesoras Jessica y Elizabeth, mencionados en los diferentes episodios, éstos se establecen como una de las categorías a analizar. Desde la intencionalidad de la enseñanza se hace devenir sujetos - estudiantes en la medida que las maestras les interrogan por su saber previo y se le da relevancia a sus opiniones y comentarios, buscando desarrollar su oralidad y en consecuencia brindar razón como sujeto racional.

Es importante afirmar que los saberes previos están inmersos en la teoría constructivista que circula por la vida institucional como la base conceptual sobre la cual se fundamenta la propuesta pedagógica del proyecto educativo institucional. Por otra parte, conviene recordar que Ausubel (1976), al respecto de los saberes previos explica que el aprendizaje tiene lugar cuando el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas. Por otro lado, la existencia de conocimientos previos permite desarrollar también la noción de conocimiento del mundo, concebido como la información que una persona tiene almacenada en marcos de conocimiento en su memoria a partir de lo que ha

experimentado o vivido, y que le permitirá participar adecuadamente en una determinada situación comunicativa.

En este caso, la situación comunicativa a la cual recurren las maestras desde los saberes previos, son la oralidad y la narración para que desde allí los estudiantes planteen sus opiniones y en consecuencia también estructuren su propio discurso atendiendo a una lógica de ideas, pues si bien las personas desarrollan desde muy temprana edad, la competencia comunicativa oral desde el diálogo, la narración exige una organización más compleja y unos saberes previos en tanto asume elementos como secuenciación, relaciones temporales y causales, concordancia en las ideas, desarrollo de un hilo conductor, entre otros.

En efecto, las maestras se convierten en mediadoras entre el saber previo de los estudiantes y el nuevo conocimiento representado en despertar el interés por el *código escrito*; dado que los estudiantes leen a pesar de no reconocer el significado social de muchos signos escriturales que aparecen en las etiquetas de las golosinas y del mercado de la casa, en los comerciales, las vallas publicitarias, los títulos de cuentos e historietas, entre otros, porque saben de antemano que estos signos hacen parte de la escritura. Como se evidencia en la clase de Elizabeth, grado preescolar, episodio 18 clase: 24 de octubre de 2011.

Episodio 18 Clase: Octubre 24 de 2011 Profesora Elizabeth Arias grado: Preescolar

P: Hoy es lunes, ayer era 23, ¿después de 23 que sigue?

E: 24

P: Huy que niños mejor dicho. ¿De qué mes? ¿De qué mes?

E: octubre

P: octubre, muy bien de octubre, ¿de qué año?

E. del 2011

Bajo esta mirada, corresponde a la escuela brindar los modos de habla formal y afianzar la relación oralidad-narración en situaciones escolares teniendo como punto de referencia que el lenguaje como práctica social atiende a situaciones que tienen existencia en la vida cotidiana, social y cultural con el objeto de comunicar, lo que Tusón (1991) denomina “ámbitos de uso socioculturalmente definidos” (p.50) a los

espacios en los cuales nos desenvolvemos como hablantes: familia, escuela, trabajo, comercio. En este orden de ideas cuando Elizabeth menciona y escribe en el tablero *¿A qué estamos hoy?, ¿qué día, qué mes?, ¿qué año?*, interpela a sus estudiantes con un propósito comunicativo de hilar una idea, con respecto al tiempo cronológico, mediada por el texto escrito.

Desde cada intervención que hacen los estudiantes la profesora suele seguir indagando mediante afirmaciones o negaciones, con el ánimo de profundizar las intervenciones y de que los estudiantes desde sus saberes previos y desde su oralidad ofrezcan más detalles en su narración, y en consecuencia, se cree un ambiente de riqueza de saber no solo de la maestra a los estudiantes, sino de éstos a la maestra. Por ejemplo, con respecto a la narración del origen de la escritura, los discursos de unos y de otros desde los saberes previos, la oralidad y la narración, nutre este diálogo.

Así la relación entre saberes previos, oralidad y narración permite entender cómo los profesores construyen un sentido para que los estudiantes accedan a formas discursivas más elaboradas en el marco de la noción de escritura escolar, entendiendo que lo hacen desde los saberes basados en la experiencia. Como lo refiere Tusón 1991: “Los alumnos llegan a la escuela con un capital lingüístico determinado y la escuela contribuye o debería contribuir a aumentar ese capital” (p.59).

Episodio 19 Clase: mayo 23 de 2012 Profesora Elizabeth Grado preescolar.

Episodio 19

P: Bueno, les voy a contar algo, ¿ustedes saben cómo empezaron a escribir los señores que empezaron a escribir?

E: sí

P: ¿Cómo?

E: Ellos tenían lápiz

E: sí, no

Episodio 20 Clase: mayo 23 de 2012 Profesora Elizabeth Grado preescolar.

P: ¿Tenían lápices o esferos?, o ¿cómo escribían?, ¿ustedes vieron una propaganda de ese señor que sale todo gordo con un palo y rompe una piedra?

E: sí

P: ¿Si han visto esa propaganda?

E: sí

E: Sí

Episodio 11 Clase: mayo 23 de 2012 Profesora Elizabeth Grado preescolar.

P: ¿Carolina en dónde escribían?, si no tenían papel ni nada, como hacían para escribir, imagínense ¿cómo hacían?

E: Con las hojas de los árboles.

Episodio 12 Clase: mayo 23 de 2012 Profesora Elizabeth Grado preescolar.

P: Cogían las hojas de los árboles, y ¿cómo hacían?, con las hojas de los árboles para escribir

E: Con un palo, con piedras.

P: Muy bien y ¿qué más hacían?, ¿dónde más escribían? Haber ¿dónde más escribían?

E: En el cuaderno.

P: No ellos no tenían cuaderno.

4.2.2 La afectividad como ritual en la construcción de saberes basados en la experiencia asociados a la noción de escritura escolar.

La afectividad como proceso de interacción social y dimensión del desarrollo humano, manifestada en el ámbito educativo mediante estímulos continuos a través del uso de palabras incide positivamente en el desarrollo afectivo del estudiante, fomentando su autoestima, su seguridad, independencia y confianza en sí mismo.

Por otra parte, más allá de las anteriores razones para la circulación de la afectividad en el aula, en el caso específico de su circulación en la enseñanza de la escritura, ésta aparece como un ritual cargado de sentidos. Así, la circulación de la afectividad aparece como un espacio cultural de circulación de sentidos. La diferencia con los saberes previos y los conocimientos cotidianos es que esta circulación de sentido es precisamente afectiva. Se construye sentido desde el afecto a la vez que el afecto es constituido con sentido. Desde la interioridad del sujeto se produce el afecto como sentido. La interacción afectiva que promueven las maestras en el aula es un proceso escritural de construcción de sentido afectivo, que como ritual interpela a los niños como sujetos de sentido. La circulación del efecto es un acto de escritura en sí mismo que prepara a los sujetos para otras maneras de escribir (se).

La afectividad, podríamos decir, favorece positivamente la apropiación de la lengua escrita en tanto crea condiciones favorables para su adopción.

Atendiendo al discurso de las maestras se devela la importancia de la afectividad dentro del proceso educativo especialmente en edades de la primera infancia en el marco de la

vida psíquica. Esta categoría se registra en los diferentes episodios que enmarca tanto los sentimientos como las emociones en cada una de las actividades que se realizan en el aula mediante frases o palabras que las maestras emplean en sus intervenciones para llamar la atención en cuanto a la noción escritura como “*mi amor, mi vida y el uso de diminutivos como retañidita, grandecita*”, entre otras para mantener el agrado por el aprendizaje de la escritura.

Como evidencia de la afirmación anterior se presentan los episodios 37 de la clase del 09-05 de 2012 de la profesora Elizabeth y 129, 130 y 131, del 25-10-2011 de la profesora Jessica:

Episodio 37 Clase: mayo 9 de 2012 Profesora Elizabeth Arias Grado preescolar

P: ¿cómo suena? ¿cómo mami?

E: k

Episodio 106

P: ¡muy bien mi amor! pe Karen ¿si no fuera (pe) con la primera vocal con la primera vocal como suena?

E: pa mi vida (pa)

P: Listo borrré, mamita, borrré, voy borrando la retiñen, la retiñen con colorcito por favor.

P: No tan grande en el renglón porque entonces los otros dibujos ¿cómo los vamos a hacer?

P: ¡No! esto está muy grande.

P: ¡Ya!, reteñidita con color.

P: Perdón, listo

P: Y esto ¿qué es? no la puedes hacer mas grandecita hijo, mire la puedes hacer así y hacerle los dos cositos. Mira

P: ¿Ya mamita? Estufa que pasó tan chiquitica esta estufa no van a poder ni cocinar, si la estufa era larguita ¿listo?

P: Lápiz rojo y lápiz negro arriba.

Episodio 129 Clase: 25 de octubre de 2011 profesora Jessica Benítez Grado: Primero

Miren lo que vamos hacer .Vamos a ver si formamos palabras, vamos a ver yo quiero voy a mostrar una y escojo quien me la va leyendo.

P: Un momento!! Esta quiero que esta me la lea Edwin, ¿Listo? vamos leyendo, si mi amor yo voy marcando aquí una letra y tú me la vas leyendo.

Episodio 130 Clase: 25 de octubre de 2011 profesora Jessica Benítez Grado: Primero

Repito todo en silencio sin hacer trampa Edwin no está leyendo. Más duro mi amor que no te escucho, ¿cómo mi amor? ¡déjenme escuchar!, ¡niños silencio!!

E:re

P: ¿cómo papi?

E: (re)

Episodio 131 Clase: 25 de octubre de 2011 profesora Jessica Benítez Grado: Primero

P: Muy bien, entonces de nuevo papi, ¿qué dice mi amor que formamos?

P: Voy a escribirla, mejor aquí debajo haber si la lees mejor así seguida, silencio Edwin ¿qué dice mi amor? ¿qué dice?

E: (a-re-pa)

Estas expresiones de afectividad ¿cómo suena? ¿cómo mami?, vamos leyendo, si mi amor, muy bien, entonces de nuevo papi, ¿qué dice mi amor que formamos? conducen a que en el proceso escritural, los estudiantes mantengan una motivación permanente por

el encuentro con las letras y que sientan un gran gusto por el aprender a escribir, al mismo tiempo que pone en marcha formas específicas de escritura instituyentes de la subjetividad de los niños.

4.2.3 El empleo de frases de motivación como ritual que posibilita la construcción de saberes basados en la experiencia asociados a la noción de escritura escolar.

Las personas cuando nacemos entramos en contacto con los adultos mediante las caricias, pero también a través de las palabras; son las palabras las herramientas naturales que permiten crear o no vínculo afectivo con las personas que están a nuestro alrededor y en este sentido, la escuela como comunidad de habla donde se comparten experiencias, deseos, emociones, conocimientos y cultura, posibilita la construcción de saberes mediante el uso de frases de motivación empleadas por la maestra.

El empleo de frases de motivación se considera en esta investigación como categoría, por estar presente en cada una de las sesiones de clases observadas y aún más cuando mediante éstas, los estudiantes han establecido con su maestra una familiaridad, donde se sienten reconocidos mientras se apropian paso a paso de un discurso y de una cultura escrita.

Las profesoras emplean frases de motivación constantes en las unidades de clase como: *muy bien, Uyyy ya saben, todos me ganan, les hice trampa, les tengo una sorpresa, ésta si no me la adivinan, ¡los veo emocionados!/, ¡vamos a ver quién es la primer pareja que va a ganar!*, entre otras. Y para ello, realizan actividades como jugar con pelota, dar aplausos cuando un estudiante desarrolla bien un ejercicio, que los estudiantes choquen su mano con su maestra y realizar juegos en tablero. En los siguientes episodios se evidencia su uso:

Episodio 8 Clase: Septiembre 19 de 2011 Profesora Elizabeth Arias Grado preescolar

P: Como ya repasamos entonces les quiero contar que tengo una sorpresa para hoy.

E: Uyyyyyyyyyy

Episodio 9 Clase: Septiembre 19 de 2011 Profesora Elizabeth Arias Grado preescolar

P: (Escribe en el tablero) mamá

E: mamá

P: (Escribe en el tablero) amo

manera particular de escritura en el aula, la cual se constituye en base importante para el aprendizaje de posteriores y variadas formas de escritura.

Las profesoras definen la noción de escritura desde su experiencia como un proceso que implica motivación y afecto. Parte del reconocimiento del sujeto, bajo un ambiente de motivación, mediado por el empleo de palabras significativas que abonan el terreno para la interacción tanto oral como escrita con otras personas, para encontrarse finalmente que lo que subyace a todo este proceso es el mundo mágico de la escritura.

4.3 Guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida asociado a la noción de escritura escolar.

La historia de vida de las profesoras Jessica y Elizabeth permite dar un vistazo por su pasado y su presente atendiendo a que está mediado por sus propios aprendizajes desde cuando fueron estudiantes. Es así como en las conversaciones diarias, en la técnica de estimulación del recuerdo y en la entrevista, se logra entender el origen de algunas actuaciones en el aula de clase como consecuencia de esos saberes.

Episodio 38 Fuente: Entrevista 21 -11 de 2011 Profesora: Jessica de primaria

I: ¿Qué sentimientos la embargan cuando tiene que escribir un texto?

Profesora Jessica: cuando el texto es solicitado como obligatorio, obviamente me angustio, me reprimo siento a veces como impotencia porque es muy difícil a veces expresar como las propias ideas, eso me pasa, eso mismo me pasa cuando estoy escribiendo que no encuentro las palabras mas o menos eso, si es mas eso: angustia, el sentimiento de aa, tengo que estar leyendo más, tengo que estarme como actualizando más, para tener más fluidez en la escritura.

Episodio 36 Fuente: Entrevista 18-09 de 2011 Profesora Elizabeth de preescolar

P: bueno, cuando estaba en la universidad, me... cuando uno trabaja con niños se, o sea lleva mucho tiempo uno escribe como niño, como para los niños entonces, mi lenguaje no es muy sofisticado, en utiliza palabras que uno ni entiende, me acuerdo tanto que el profesor de sociología nos dio un libro y nos mandó a hacer un ensayo, y yo pues yo lo escribí agradable con mis palabras, y o sorpresa cuando me entregan la nota y yo veo 0 (Cero), y yo, sí yo me quedé perpleja, yo dije yo me puse a leer y yo me entiendo, entonces yo fui y le dije profesor perdón, ¿por qué yo saque cero? Eso es muy infantil usted es una adulta, y entonces yo le dije yo estoy estudiando para enseñar a niños y tengo que escribir como grandes, ¡no! Entonces yo le dije listo profesor, y le cuento una cosa yo le pedí a mi esposo que me leyera el libro y me hiciera el ensayo y me saqué buena nota, esa fue una experiencia, un sentir muy duro que yo siento que yo tengo el lenguaje es para los niños, es que mire tantos años de experiencia y todo, uno como que tiene que escribir agradable, como hacerle llegar, hacerle sentir a los adultos ese niño que uno tiene por dentro. Si usted me dice ahorita que brinque, que baile yo lo hago, porque es que yo llevo medio tiempo de mi vida, con los niños, igual les exijo, igual soy exigente.

Las experiencias personales que nos refieren las profesoras dejan ver que en su historia de vida, no fue fácil la apropiación de la escritura como proceso social y que enfrentarse

a escribir un texto es un tanto complejo en tanto exige el uso de un vocabulario diferente al que se usa cotidianamente para hablar. Además relatan que la producción de algunos de sus propios textos escritos fue una experiencia traumática y angustiosa, porque según las maestras, escribir requiere del dominio de varios elementos a la vez por ejemplo lo sintáctico, semántico, ortográfico, entre otros, que no fue proporcionado en su formación como estudiantes, dado que la escritura fue algo meramente mecánico y memorístico bajo el empleo de las cartillas escolares.

Sin embargo, cuentan que algunas de las cosas que aprendieron como estudiantes las aplican actualmente como por ejemplo el hecho de utilizar varios colores al escribir en el tablero, para que sus estudiantes perciban la escritura de una forma más agradable a la vista, y reconozcan en la escritura las acentuaciones, signos de puntuación, letras mayúsculas, entre otros aspectos; delinear las letras, para percibir sus formas y delimitar las fronteras y la realización de ejercicios de aprestamiento.

Dichas actuaciones pueden ser comprendidas como verdaderos guiones o rutinas contruidos en la historia personal de las profesoras que facilitan el control de las situaciones de incertidumbre y complejidad propias de la vida en las aulas. Por ejemplo, encontramos que el primer guión es el de agradecimiento a Dios por medio de la oración; en efecto la primera actividad diaria antes de iniciar la clase es orar ya que hace parte de su aprendizaje como consecuencia de estudiar en un colegio de monjas y este guion lo realizan también desde que decidieron ser profesoras. El siguiente guion es el que podemos llamar de ubicación temporal. Pues, ubican en el tiempo a los sujetos - estudiantes y por ello siempre escriben la fecha en el tablero y en el cuaderno explicando que también es un control en cuanto a la asistencia y la asistencia es un compromiso institucional.

Si bien los guiones anteriores están relacionados con el favorecimiento de formas coordinadas de narraciones con las que las profesoras interpelan a los niños como sujetos de sentido y, de esa manera los promueven como sujetos de la escritura en el sentido fuerte del término, hay otros que se relacionan de manera directa con la producción de un sentido específico de la noción de escritura escolar. Se trata de los

guiones: a) de las palabras exitosas; b) la rutina de aprestamiento y c) el guión de lo escrito.

Al traslapar las diversas técnicas mencionadas anteriormente encontramos en el discurso de las maestras el uso de palabras que adoptaron en su lenguaje, fruto de la experiencia. Estas palabras les han dado resultados positivos y son usadas como motivación, como medio de interpretación o como reconocimiento al esfuerzo del sujeto-estudiante.

4.3.1 El guion de las palabras exitosas como portador de sentidos sobre la noción de escritura escolar.

Mediante la técnica de estimulación del recuerdo se indaga a las maestras por el empleo de palabras que utilizan diariamente en su clase y que permite captar la atención de sus estudiantes y mantener un clima escolar interesado, con sentido en la escritura, razón por la cual se han denominado: palabras exitosas. Estas palabras identificadas como guiones en la maestra tanto de preescolar como de primaria, otorga un sentido de triunfo sobre la escritura, en tanto se convierten en la máxima valoración o calificación que se brinda a los estudiantes implícitamente por su desempeño en lo que respecta a participación, realización de ejercicios en clase, tareas, evaluaciones, entre otras actividades. En efecto, estas palabras por sí solas asumen una carga emocional positiva y, por ende, un sentido, como factor determinante asociado al éxito escolar en el marco de la escritura, por cumplir con el objetivo propuesto: el provocar, o en convertirse en abre bocas de la escritura en los sujetos-estudiantes.

Por ello, se indagó a las maestras por el uso de algunas palabras mencionadas en los episodios de clase y que vale la pena destacar: *trampa, aplausote, muy bien, sorpresa, se van a casar las letras, chao a las letras.*

En primer lugar, la palabra trampa, cuyo significado literal es engaño, pero la profesora Elizabeth, la utiliza como un mecanismo de motivación para que sus estudiantes se esfuercen por leer y escribir determinada palabra compleja compuesta por sílabas diferentes. En el episodio 2 del 18-09 -2011 de la fuente estimulación del recuerdo, la

profesora Elizabeth comenta acerca del significado otorgado por ella a algunas palabras que hacen parte diaria de su lenguaje en el aula de clase y que le da un status especial al sujeto-estudiante racional porque le da la razón a lo que éste expresa de alguna manera. Es decir, hay una acción discursiva intencional del maestro, dirigida a sujetos que los interpela todo el tiempo:

Episodio 2 Día: 18 de septiembre de 2011 Fuente: Estimulación del recuerdo Profesora Elizabeth

I: Profesora Elizabeth: En sus clases usted ha utilizado palabras que nos llaman la atención porque despiertan en su grupo de estudiantes motivación, esfuerzo, alegría, ya que cuando usted las menciona los niños gritan ehhh .Es decir, notamos que ellos ya las han interiorizado. Podría por favor hablarnos un poco acerca de ellas.

P: **Trampa:** Es una palabra que genera expectativa. Cuando la uso quiero decir ustedes no van a ganar. Entonces son palabras que escribo y que les exige concentración porque tienen combinaciones o sea por ejemplo ma con pa (mapa) ¿Si? O me con sa (mesa). Y eso tiene su dificultad y ellos son felices de ganarme a mí y se esfuerzan y lo hacen. ¿Ve?

Episodio 11 Clase: septiembre 18 de 2011 profesora: Elizabeth Arias

P: Ahora miramos esta. (Dibuja una mesa) Qué líooo. Eso me preocupa. Esa se escribe así: me-sa. Uyyy les hice *trampa*. Dedito en la boca!!!

Episodio 130 de la clase del 24 de Octubre de 2011 profesora: Elizabeth Arias

P: Hay que dejar un campito porque es otra palabra, aseo mi casa, bueno hoy yo les hice una *trampita* y ustedes no se dieron cuenta...

Cuando la maestra menciona la palabra “Uyyy les hice trampa”, los estudiantes que son concientes de lo que la maestra les trasmite en su mensaje como reto, se esfuerzan más por no equivocarse en la escritura o lectura de estas palabras, pues “trampa” se convierte en el desafío para ellos demostrar que saben más que su profesora. Este guion construido por la maestra lleva implícito la complejidad de que una palabra esté compuesta por sílabas diferentes que combinan grafía y fonema.

Por otro lado, algunas palabras usadas en la comunicación como aumentativos o diminutivos, tienen una serie de connotaciones interesantes para quién las escucha; por ejemplo hay diferencias entre decir papi-papito-abrazo-abracito, aplauso-aplausote. Esta última por ejemplo usada como aumentativo en este contexto escolar, expresa reconocimiento especial a un esfuerzo. Se evidenció en las clases que a los estudiantes les satisface más un aplausote que un aplauso.

Día: 18 de septiembre de 2011 Fuente: Estimulación del recuerdo Profesora Elizabeth grado preescolar

Un aplausote: esta palabra denota grande. Para ellos es grande. Cuando digo aplausote es un gran aplauso y ellos saben que es más que un aplauso. Es grande. ¿Si me entiende? Es decir, que ellos saben que hicieron un gran esfuerzo, mucho esfuerzo por leer o escribir. Lo anterior, lo muestra el episodio de clase 86,87 y 88 del 25-10-2011.

Episodio 86 Clase: “5 de Octubre de 2011 Profesora Elizabeth Arias

P: Vamos haber Samuel capa, capa, capa, “uju” mírelo un aplausote para Samuel, vamos a leer, Luis Ángel por favor
E: Capa

Episodio 86 Clase: “5 de Octubre de 2011 Profesora Elizabeth Arias

P: Papi no me mire a mi. Mire las letras que están acá!!! (Señala)
E: Capa

Episodio 86 Clase: “5 de Octubre de 2011 Profesora Elizabeth Arias

P: Listo, Damián yo te dije te pararas allá, vamos a pasar a Luisa Fernanda un aplausote para la Luisa. Por favor vamos a mirar allá, ¿qué dice ahí Luisa? Shhh silencio!!
E: Cama

En el contexto escolar la palabra más usada tanto para Jessica como para Elizabeth es “Muy bien” para indicar que es correcto lo que se hizo. Esta palabra tiene inmersa una dosis de satisfacción personal para el estudiante y en consecuencia un mayor esfuerzo en la superación de dificultades.

Día: 18 de septiembre de 2011 Fuente: Estimulación del recuerdo Profesora Elizabeth grado preescolar

Muy bien: con esta palabra le estoy diciendo a los niños que apruebo lo que ellos hicieron. O sea que lo hicieron super. Bien o muy bien.

Episodio 16 Clase: Mayo 8 de 2012 profesora Elizabeth Arias Grado: Preescolar

P: Ahora vamos a leer, porque ustedes ya saben leer ¿sabían eso?
E: Siiiiii
E: Oooooioo, Eeeeeee, Uuuuuu
P: Y ¿ésta?
E: Ooooooo, Eeeeeeee, Uuuuuuuu, Iiiiiii

Episodio 17 Clase: Mayo 8 de 2012 profesora Elizabeth Arias Grado: Preescolar

P: ¡Muy bien! Y ¿ésta?
E: Eeeee, Uuuuu, Iiiii, Ooooo
P: Uyyyyy.Listo Calisto.

Día: 18 de septiembre de 2011 Fuente: Estimulación del recuerdo Profesora Jessica Grado primero

Bueno, yo considero que la palabra muy bien es dar, es como un empujoncito a los estudiantes cuando se quiere que ellos sigan trabajando con entusiasmo. Cuando tú le dices muy bien, el estudiante se sigue esforzando por eso que está haciendo y a veces me sorprenden porque siento que mejoran su trabajo de escritura de palabras, ortografía o de escribir textos cortos. Así sea que tú se lo digas verbalmente o por escrito.

Episodio 21 Clase: Mayo 10 de 2012 Profesora: Jessica Grado Primero.

P: De igual forma podría esconder otras cosas como por ejemplo un dibujo, ¿para qué haría eso? pregunto Ana, Es posible que no le haya gustado, ¿de pronto no era un buen dibujo! Nunca pensé en eso dijo Ana, yo el gran Fercho pienso en todo: cuéntame ¿colmillo sale del jardín de vez en cuando?
 E: ¡Noo !.
 P: ¡Solamente de una correa dijo Ana!
 E: ¡Ahhhh un collar!
 P: ¡Muy bien!!

La palabra *sorpresa* definida por el diccionario como: “Cosa que da motivo para que alguien se sorprenda”, para la profesora Elizabeth está asociada al uso del tablero, lo cual se convierte en un ejercicio divertido para sus estudiantes porque se trata de leer correctamente cada palabra que la maestra escribe en el tablero.

Día: 18 de septiembre de 2011 Fuente: Estimulación del recuerdo Profesora Elizabeth grado preescolar **Sorpresa:** Sorpresa para los niños es un ejercicio que consiste en pasar al tablero y ellos son felices porque les encanta coger el marcador o en un tiempo la tiza para escribir. Porque cuando ellos cogen el marcador es como si sintieran que están a la par de su profesor o sea están como en el lugar del profesor. Y creo que esto les agrada a los pequeños.

Episodio 8 Clase: Septiembre 19 de 2011 Profesora: Elizabeth Grado Preescolar

P: Como ya repasamos entonces les quiero contar que tengo una sorpresa para hoy.
 E: Uyyyyyyyyyy
 P: (Escribe en el tablero) mamá
 E: mamá
 P: (Escribe en el tablero) amo
 E: Amo

Episodio 10 Clase: Septiembre 19 de 2011 Profesora: Elizabeth Grado Preescolar

P: ¡Muuuy bien! ¡Todos me ganan ¡muy bien!
 P: (Escribe en el tablero) suma
 E: suma

P: Esta si no me la adivinan (y escribe masa).
 E: masa

Episodio 11 Clase: Septiembre 19 de 2011 Profesora: Elizabeth Grado Preescolar

P: ¡Ayyyy no!! ustedes todo se lo saben.
 P: Ahora voy a escribir una lista de palabras para que ustedes las lean. ¿Listo Calisto?
 P: suma
 Mesa
 Mamá
 Mesa,
 Mimi
 Mío.
 Suma

La palabra *casar* surge desde la experiencia docente de Elizabeth cuando intentaba en un día de clase, explicar que las consonantes hacen posible su sonido cuando se asocian con una vocal, atendiendo a que las consonantes no tienen sonido propio, mientras que las vocales si lo tienen. Frente a la anterior, Elizabeth refiere que:

Día: 18 de septiembre de 2011 Fuente: Estimulación del recuerdo Profesora Elizabeth grado preescolar

Se van a casar las letras: la profesora manifiesta que el término “casar” la incorporó en su enseñanza hace muchos años luego de que un estudiante mientras ella explicaba que se unían las consonantes con las letras para formar palabras, le dice textualmente “Ahhh profe o sea que se van a casar” y desde este momento ella cree que los niños se apropian mejor de esta relación con dicha palabra si ella lo menciona de dicha manera.

Episodio 65 de la clase del 24-10 de 2011

P: Bueno, ahora doña ese ese va a empezar a casarse con las vocales. ¿Cómo suena?

E: sss, se, sa, sí, su,so.

La expresión chao como extranjerismo, se usa entre las personas de una comunidad para despedirse. En el contexto del grado preescolar, Elizabeth lo asumió para que los estudiantes dejen de escribir y presten atención para que se realice alguna intervención. Cuando se menciona esta palabra exitosa “Chao a las letras”, todos los estudiantes colocan su lápiz arriba de su oído y dirigen su mirada en la maestra.

Fecha: 18 de Septiembre de 2011

Fuente: Estimulación del recuerdo Profesora: Elizabeth Grado preescolar

Chao a las letras: ...Esto lo utilizo cuando quiero que mis estudiantes dejen de escribir y deben colocar el lápiz con la punta hacia arriba. Es como una instrucción. Cuando necesito que se detengan, para explicar o aclarar alguna cosa. ¿Si?

Episodio 80 Clase: Octubre 24 de 2011 Profesora: Elizabeth Grado preescolar

P: Bueno, ¡hay! pero esa Denis si molesta ola. Denis molesta mucho. Bueno chao les vamos a decir *chao a estas letras*. ¿Listos con el lápiz? Listos con el lápiz, arriba el lápiz, arriba el lápiz, todos con el lápiz arriba, vamos a mirar el cuaderno.

E: Profe yo no tengo punta.

En el fondo, podemos observar cómo para las profesoras el uso de las palabras exitosas está relacionado con dos aspectos: el primero tiene que ver con las nociones de motivación y atención; y el segundo con un tipo de organización de la experiencia que permite simplificar la complejidad del aula. En relación con el primer aspecto, las palabras parecen ser sólo un mecanismo para llamar la atención y mantener la motivación respecto a los temas que se están tratando, este es un aspecto didáctico instrumental y tradicional. En el segundo caso, la situación es un poco más compleja, pues alude a la puesta en escena de un tipo de conocimiento experiencial construido históricamente por el profesorado, mediante el cual se simplifica un amplio repertorio de acciones de aula relacionadas con la construcción de sentidos particulares.

El guion de las palabras exitosas, sólo es funcional en el aula porque los estudiantes y el maestro comparten un horizonte de sentido respecto a una forma particular de organizar la experiencia. Ninguno en clase requiere, por ejemplo, de una explicación del por qué de la solicitud de *aplausote*, para llenar todos los vacíos discursivos generados a su

alrededor, sino que, por el contrario, se complementa de manera inmediata y tácita por todos y cada uno.

Ahora bien, parece ser que este guión contribuye a la estructuración del sentido de la noción de escritura escolar, precisamente porque pone en juego la capacidad de llenar vacíos a partir de la incorporación de elementos culturales existentes. No habrá dificultad en reconocer que ese proceso es ante todo un acto escritural en tanto que presupone la construcción de sentido.

4.3.2 La rutina de aprestamiento como portadora de sentido en la construcción de la noción de escritura escolar.

Atendiendo a que la rutina de aprestamiento es un proceso que estimula las capacidades propias del niño y prepara para desarrollar sus habilidades y destrezas para pasar de lo concreto a lo abstracto, las profesoras Elizabeth y Jessica reconocen que es el aprestamiento el que porta un sentido particular en la construcción de la noción de escritura escolar porque en efecto sienta las bases en la coordinación y entrenamiento motriz de las manos mediante movimientos armónicos y uniformes para el manejo de los signos gráficos en el cuaderno y aporta nociones y conceptos fundamentales en la construcción de texto escrito. Véase, primero a la profesora Jessica:

Episodio 34 fecha: Noviembre 21 de 2011 Fuente: entrevista profesora Jessica de primaria

I: ¿Usted podría describir algunas rutinas personales o institucionales que se tienen con respecto a la noción de la enseñanza de la noción de la escritura?

Profesora Jessica: sí, **el aprestamiento**, es que para mi es muy básicos, *en un niño de preescolar es super básico el aprestamiento para que se ubiquen en la hoja del cuaderno*. La noción de escritura, pues aunque no lo hago diariamente, es muy común que yo digamos, use imágenes,[...]por ejemplo sobre el cuento, tiende mucho a leer también para que ellos ya también produzcan sus propios cuentos, o diferentes actividades que hagamos al raíz del cuento que se les lee, entonces eso es muy rutinario. rutinaaaa

Ahora la profesora Elizabeth:

Episodio 16 Fecha: Septiembre 18 de 2011 Fuente: Entrevista Profesora Elizabeth de preescolar

I: ¿Cuáles son a su juicio las temáticas mas importantes asociadas a la noción de escritura?

P: Bueno, para mi es muy importante, **el aprestamiento**, muy importante *el aprestamiento* porque el niño ahí empieza a delimitar a delimitar, ee, lo que es también conceptos como: alto, bajo, largo, corto, porque esta letra va larga, va corta, ee, el coloreado, el picado para el desarrollo, todas las actividades que ayuden a la motricidad fina, para que él aprenda, y algo importante es si no para mi el manejo del renglón, entonces como conseguimos en manejo del renglón, cuando el niño empiece a colorear, empieza a delimitar espacio, cuando empieza a picar a recortar, es todo lo de motricidad fina.

P: Bueno el aprendizaje, yo hago mucho énfasis en el aprestamiento y por ejemplo, largo, corto, alto o bajo si más alto, más largo, ¿sí? Entonces cuando uno enseña las mayúsculas, entonces esta letra es más alta, uno pues con los niños todo es con cuentico esta letra es más alta, porque es la hermanita mayor y estas son, y ésta letra es más baja porque bueno, y les hablo de las hermanitas, o bueno lo que me invente en el momento.

Si por aprestamiento, las profesoras entienden, como en el caso de la profesora Jessica, crear condiciones para que los niños produzcan sus propios cuentos o, como en el caso de la profesora Elizabeth, para que empiecen a delimitar conceptos, de lo que se trata es de una rutina cuyo fin es el ejercitar a los estudiantes en el proceso de producción de sentido; es decir, como en todos los casos hasta el momento estudiados, se trata de actos puros de escritura. Aquí no se está ante ejercicios externos que conducen a un fin diferente a ellos mismos. El ejercicio es el fin en sí mismo, en tanto el ejercicio es un ejercicio de escritura.

Por otra parte, en los episodios 42 y 43, que se muestran a continuación la maestra alude a mencionar el *humo del tren*, para que los estudiantes puedan efectuar el trazo más fácilmente. Este tipo de comparaciones están relacionadas con el proceso de aprestamiento el cual toma elementos de material concreto para que los estudiantes lo puedan abstraer en su escritura:

Episodio 42 Clase: Mayo 8 de 2012 Profesora: Elizabeth de preescolar

P: ¡Miren! Yesid lo hizo muy bien... ¿se acuerdan de la rayita y de la vueltica?.. ¡listo! Esta es una, pero hoy vamos a aprender otra e... entonces miren esa ya la saben hacer ustedes como el *humo ese del tren*... es hacer lo mismo pero si ven la e...van a pasar por filas cruzaditos de brazos sin gritar...vamos a hacer esta e... sigan vengan para acá... esa mesita detrás de mí... bueno Juan Pablito vamos a hacer silencio... no vamos a hacer esto... No haber miren acá. Daniel Alejandro ¿sí? Los niños están poniendo atención.

Episodio 43 Clase: Mayo 8 de 2012 Profesora: Elizabeth de preescolar

P: Subimos y damos la vueltica.

P: ¡Listo! Hágale. Huy muy bien

P: Haber Nicol. Haber subimos y damos la vueltica... como hicimos... la vueltica la vueltica

4.3.3 El guion de la escritura-ritmo como portador de sentido en la construcción de la noción de escritura escolar.

La escritura ritmo, llamada así por la profesora Elizabeth e identificada en la entrevista, asume elementos valiosos que tienen que ver con: los espacios en blanco para separar palabras que ella llama silencios; invención de canciones con las sílabas de las palabras; el hecho de cantar y dramatizar rondas; de hacer rimas con las palabras cuando dice:

“*Listo, Calisto, tócame el disco*”; para dar por finiquitada una actividad o “*mucha demora, mucha de fresa*” cuando ve que los estudiantes se demoran demasiado frente a una actividad. Al respecto, véanse los siguientes episodios:

Episodio 1 Clase Mayo 8 de 2012

P: Vamos a realizar el juego de la lluvia: Un dedito, dos deditos, tres deditos, cuatro deditos y cinco deditos.

Episodio 101 Clase: 24 de Octubre de 2011

P: Aseo, ya dejamos un campito porque vamos a escribir otra palabra, mi, de línea a línea y vamos leyendo lo que escribimos: mi, *¿listo Calisto?*

E: no

P: *Tócame el disco*

E: no, si

En la entrevista realizada a la profesora Elizabeth de preescolar cuando se le pide que cuente alguna experiencia de su vida con respecto a la escritura, ella refiere estos elementos de cuando fue estudiante y que ahora los retoma en su experiencia profesional:

Episodio 35 Fecha: Septiembre 18 de 2011 Fuente: Entrevista. Profesora Elizabeth de preescolar

P: Sí, y para mi muy agradable, me encantaba cuando yo quería pasar del preescolar al primero porque es que en primero nos dejaban utilizar la tinta entonces yo me sentía grande, como las niñas grandes de mi colegio, entonces mi papá me hizo una cajita con las 3 tintas que utilizábamos que eran roja, negra y azul entonces y las plumas, entonces él me colocó la plumita para la roja y él me pintó de rojito donde tenía que estar la roja, si entonces yo no me equivocaba y entonces eso me gustaba delinear las letras bien bonito, y también algo que tomo de esa época es que mi preescolar lo hice con monjas y algo muy bonito que lo tengo como rutina es motivar a los niños con un canto, movimiento de algo del cuerpo como un ritmo, porque es que eso lo lleva a uno a muchas cosas, la escritura ritmo, que este se pone a mirar las palabras y todo y las palabras llevan música, lleva ritmo y a mi me gusta eso. Con los niños me gusta eso, entonces los inicios de eso tengo muchos recuerdos.

Los ejemplos anteriores, ilustran cómo la escritura ritmo va más allá de asumir la escritura como un aspecto puramente mecánico, que solo implica codificar-decodificar, y la pone en un plano que involucra lenguaje y comunicación social; es así como la escritura ritmo recrea y permea los espacios de la escritura con sentido y con los sentidos, dado que allí juegan elementos de observación, de escucha, de habla y de manipulación de objetos.

En términos generales, parece ser que la profesora Elizabeth presupone que los estudiantes perciben una cierta sucesión temporal de elementos que ellos son capaces de ordenar en sus mentes formando así un estructura de sentido. Es decir, recurre a una disposición, quizá adquirida, de formar estructuras de sentido, o lo que es lo mismo de una disposición a la acción de escribir adquirida, quizá culturalmente por los niños. Lo

que llama escritura ritmo. No en vano, se introduce en el aula este guion, pues presupone la construcción de un conocimiento experiencial relacionado con la capacidad de organización y ordenamiento de la experiencia misma por parte del niño. El niño así visto es interpelado por la profesora, desde el guion de escritura ritmo, como un verdadero sujeto de la escritura; lo anterior, en tanto que la concepción del profesorado va más allá de una perspectiva técnica, como se ha tratado de mostrar en este informe, hasta este momento.

Por otro lado, para la profesora Jessica de primero, la palabra *ritmo* atiende a la identificación de sus propias falencias cuando era estudiante como la confusión entre algunas letras como la b y d, como lo expresa en el episodio 37, de la entrevista del 21 de Noviembre del 2011 cuando se le indaga por una experiencia de vida que asocie con la noción de escritura:

Episodio 35 Entrevista:21 de Noviembre del 2011 profesora: Jessica de primaria

P: Cuanto a la noción de la escritura específicamente, pues de pronto algo muy vago que era mi dificultad en cuanto al reconocimiento de la b y la d, que es muy generalizado, muy común, ese problema de naturalidad que uno después viene a darse cuenta y que eso me ha servido para que no ser como, si exigente pero no pelear todo con el estudiante por que yo se que llega un momento en el desarrollo del niño en el que él ya adquiere esa noción esa lateralidad, ya es más consciente y puede corregir esa parte de la escritura”.

En el siguiente episodio refiere lo que asume como ritmo desde su experiencia de vida:

Episodio 36 Entrevista: 21 de Noviembre del 2011 profesora: Jessica de primaria

I: ¿Usted recuerda cómo aprendió a leer y a escribir cuando era estudiante?

Profesora Jessica: Leves cositas por hay se me pasan por la cabeza y era con la cartilla Nacho, con la repetición de mi mamá me mima, mi papá ama a mi mamá, esa clase de cositas fueron las que yo aprendí.

Episodio 37 Entrevista:21 de Noviembre del 2011 profesora: Jessica de primaria

I: ¿Y eso le sirve para aplicarlas ahora como experiencias, o usted toma distancia, de pronto de ello?

P: No, si me ha servido, para casos específicos, porque la experiencia lo que me ha dado es que reconocer que todos los estudiantes no aprenden de la misma manera, que *cada niño tiene su ritmo*, y que a veces unas metodologías globales donde uno empieza desde un cuento, desde un texto, desde una frase, hay muchos niños que no les sirve esa metodología, no la adaptan no se, como que no pueden aprender por medio de ella. En cambio ese de cada silábicos si les sirve más, entonces lo que yo he visto es que sirve, pero según el estudiante.

Lo manifestado anteriormente por la profesora Jessica, como problemática suya, dio origen al establecimiento de una rutina que es exitosa en su aula de clase, asociada

precisamente con el *ritmo*. El ritmo entendido como la capacidad que tiene cada estudiante para aprender de forma rápida o lenta un contenido.

Cabe destacar que la profesora Jessica al interior del grupo escolar creó por iniciativa propia dos grupos de trabajo: uno al que llama estudiantes rayo que son los estudiantes listos de la clase y otro al que llamó viento que aunque tienen varias destrezas, presentan debilidades constantes en su trabajo diario de clase. A continuación se da a conocer sus comentarios frente a este trabajo diferenciado asociado con ritmo.

Episodio 13 Fecha: 21 de Noviembre de 2011 Fuente: Entrevista profesora Jessica Primaria

Investigador: En la observación que he hecho a la docente Jessica hemos encontrado que ella tiene el curso dividido en dos grupos, unos niños que ella llama viento y otros niños que ella llama rayo, y los niños igual se identifican ya pues con esa postura que sumercé a hecho, entonces quisiera que nos comentara un poco acerca de esta experiencia:

P: bueno, eso era mas que todo, pues yo hice eso hace como desde mitad de año, hice esa división viendo que habían unos niños muy rezagados y otros que iban muy adelantados, entonces fue mas como para poder hacer un trabajo más personalizado, más o menos, bueno de acuerdo como a las necesidades de cada uno. Entre nosotros tomamos dos nombres que de pronto se relacionaran con las habilidades de cada grupo, rayo entonces dijimos que van muy rápido, entonces y viento no porque fueran menos que los demás sino que iban un poco mas despacio y como el viento sopla mas suave entonces por eso se hizo como esa comparación, y se pusieron esos dos nombres. Pero mas que todo para hacer un trabajo mas diferenciado los niños que van más avanzados no hacer que se quedaran para yo poder avanzar esos niños los que tenían como más problemas sino que poderles hacer más actividades más a su nivel y los otros niños trabajarles actividades un poquitoá, como básicos, más fáciles.

Esta iniciativa pone sobre la mesa la incidencia que tiene la historia de vida propia, sobre los acontecimientos en el aula que no se agotan en el tiempo y que favorecen significativamente el hecho de evitar a otros sujetos lo que, como elemento negativo, pudo suceder en un momento dado a la maestra.

4.4 Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: el campo cultural institucional asociado a la noción de escritura escolar.

Hacer explícitas las teorías y creencias de las profesoras Jessica y Elizabeth en su rol profesional en el marco de su proceso de enseñanza de la escritura es un poco complejo, porque es de alguna manera interpretar su actuación, atendiendo al denominador, campo cultural institucional que permea sus ideologías basados en referentes teóricos como: el modelo pedagógico; plan de estudios de área de lenguaje; sistema institucional de evaluación; proyectos transversales como el de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO); libros de texto; entre otros, que se mueven a nivel escolar en el ámbito académico.

Las teorías presentes en la actividad pedagógica docente que se atribuyen a los profesores de preescolar y primaria con respecto a la noción de escritura, van más allá de lo mecánico siendo un proceso que otorga sentido a la escritura. Conforme con lo anterior, en las observaciones realizadas durante la investigación se identifican prácticas de enseñanza como: hablar, pronunciar correctamente, seguir instrucciones, asociar elementos, emplear frases de motivación, realizar rutinas de aprestamiento, producir textos y leer imágenes. Lo anterior hace evidente que las teorías implícitas son de orientación constructivista, seguramente en concordancia con el modelo pedagógico institucional que propone al estudiante como sujeto constructor de conocimiento con el acompañamiento del profesor que se concibe como un facilitador.

El análisis del discurso de cada una de las maestras permite inferir que; si bien hay unas teorías científicas sobre la adquisición del lenguaje escrito, fundadas desde concepciones de índole psicológico, conductista y lingüístico, entre otros; las maestras se atribuyen a sí mismas referentes más de tipo experiencial que por supuesto tienen raíces en teorías científicas. Es decir, retoman las ideas principales de las teorías y las desarrollan en lo que les indica el contexto de los estudiantes.

También se evidencia una teoría de orden gramatical que suscribe elementos como el fonema, el grafema, la pronunciación y la producción escrita haciéndolos visibles en la intencionalidad de la enseñanza con el objeto de favorecer el sentido de la escritura.

Así mismo, se vislumbra la mediación de la teoría de desarrollo Piagetiana, con respecto al momento del aprendizaje de la escritura, en la medida que las profesoras asumen una postura frente a lo que el estudiante debería hacer en un momento dado con respecto a su edad, en el marco de su desarrollo biológico.

Frente al análisis del discurso y en especial de la fuente entrevista de las dos profesoras, hay varios indicios que hacen pensar en las teorías implícitas que se tienen frente a la noción escritura:

- Las teorías compuestas por experiencias como aspecto relevante que porta sentido en la construcción de la noción de escritura escolar.
- Fonética y pronunciación como aspectos determinantes y portadores de sentido en la construcción de la noción de escritura escolar.
- La variación metódica como aspecto que porta sentido en la construcción de la noción de escritura escolar.
- La inclusión educativa y social como portadora de sentido en la construcción de la noción de escritura escolar

4.4.1 Las teorías compuestas por experiencias como aspecto relevante que porta sentido en la construcción de la noción de escritura escolar.

En los diálogos con la profesora Jessica, se puede constatar que, a pesar de contar con aportes valiosos de expertos que han investigado sobre la noción de escritura finalmente es la profesora la que de acuerdo a su reflexión sobre la acción, decide cómo lo hace, atendiendo a esa voz interior llamada experiencia que le indica el camino a seguir, persiguiendo las huellas de las necesidades de los sujetos- estudiantes. Conviene subrayar que perseguir las huellas de las necesidades estudiantiles, va mucho más allá de transmitir un conocimiento, es ponerse en los zapatos del otro, para desde allí definir las alternativas necesarias para su implementación con la seguridad de encontrar lo apropiado para cumplir con el objetivo de suplir dicha necesidad.

Estas necesidades que solo son percibidas mediante el trabajo continuo con los estudiantes, son las que indican el camino a seguir en el marco de la experiencia y engloban: planeación de actividades, elección de un método apropiado, diseño de tareas particulares y reconocimiento de los estándares, entre otras, que sean pertinentes según el caso.

Es así como en el episodio 23 del 22-11-2011 la maestra reafirma la importancia de asumir una teoría desde su propia experiencia:

I: ¿Nos podría contar como ha ido transformando en su enseñanza, la noción de escritura?

P: En mi caso personal primero he tenido que buscar por mi propia cuenta teorías, o métodos de lectoescritura implementados por otros docentes y también capacitaciones y la experiencias con los niños me permite reconocer qué actividades son las que definitivamente sirven para que los niños adquieran el concepto de la escritura, y cuáles realmente no son tan adecuadas.

Así mismo en el episodio 25 del 18-09 de 2011 la maestra Elizabeth expresa lo siguiente:

Episodio 25 Fuente: Entrevista. Profesora: Elizabeth Arias de preescolar

P: Yo creo que todas las maestras, yo creo que todas, y la experiencia que tuve en la universidad con lo que le comento que cada una aprendía de cada una, todo mundo enseñamos diferente a leer y a escribir porque cada una tomamos esto me sirve, esto no me sirve.

De acuerdo con lo anterior, las teorías implícitas en el marco del campo cultural institucional de las maestras, *responden al contexto o cultura de los estudiantes* ya que es desde allí de donde se planean, diseñan y ejecutan las acciones pertinentes para la apropiación de la cultura escrita, es decir, esta teoría sobre el contexto en el cual se desenvuelven, les permite a las maestras tomar las decisiones pertinentes de acuerdo al conjunto de conocimientos específicos que han construido como fruto de su experiencia y es así como trabajan desde los saberes previos, empleando ejemplos de la vida cotidiana, aludiendo a frases de motivación, a través de la afectividad para que los estudiantes se asuman como sujetos de la escritura.

En consecuencia, también se podría mencionar que estas teorías no solo aparecen de la literatura pedagógica que pueda realizar una u otra maestra sino que también hay un enriquecimiento de saberes cuando las maestras se reúnen e intercambian información sobre lo que les puede o no funcionar en el aula y que es fruto de su propia experiencia, reflexión y puesta en marcha del ensayo-error o también de la investigación rigurosa dentro de un proceso educativo.

En este sentido, en el episodio 20 de la entrevista de profundización realizada el 21-11-2011 a la maestra Jessica, la cual transcribimos a continuación, ella expresa que el colegio permite y da los espacios necesarios para la discusión y planeación de las actividades a nivel colectivo donde se evalúan las falencias. En efecto, esta evaluación tendría consecuencias positivas porque permitiría plantear metas a corto plazo y diseñar

actividades específicas y efectivas en el marco de la escritura cuyo objetivo institucional es fomentar la producción de texto en aras de publicar un periódico virtual institucional:

Episodio 20. Fuente: Entrevista. Fecha: Noviembre 21 de 2011. Profesora Jessica de primaria.

I: Quisiera que nos comentara sobre el PEI del colegio Manuel Cepeda Vargas, que énfasis tiene y de pronto como se planea institucionalmente en el área de español para promover la escritura, o el proceso lecto-escritor.

P: Bueno, el PEI tiene énfasis en tecnología en las tic, y pues desde un comienzo en la planeación con las actividades de las jornadas pedagógicas, lo que se hace es reunirnos por grupos según las áreas en las que tengamos especialidad, con las que veamos que tenemos más como afinidad, en cuanto a lo de primaria, y dialogamos sobre las falencias que se presentan y luego empezamos a organizar los planes de aula, y pues dentro de las actividades en sí del colegio se fomenta mucho el desarrollo de texto, la escritura, y también la comprensión de lectura, entonces yo creo que eso va muy ligado, con lo del énfasis que es las tecnologías.

Este ejemplo, evidencia que las teorías que se visibilizan en el aula de clase, de *asumir la escritura como un proceso social*, son fruto de la interiorización y circulación de información con respecto a los objetivos que emanan del Proyecto Educativo Institucional, de la construcción colectiva que se ha hecho en torno a los planes de área, de los fines del proyecto de escritura, lectura y oralidad llamado (PILEO) y de los referentes teóricos, además de los lineamientos y estándares nacionales.

4.4.2 Fonética y pronunciación como aspectos determinantes y portadores de sentido en la construcción de la noción de escritura escolar.

Las maestras creen que la escritura es un proceso supremamente importante puesto que permite la posibilidad de abrir las puertas a la cultura escrita universal y sienta las bases de todo el proceso educativo del estudiante. Así mismo consideran que la escritura va de la mano con la lectura y el desarrollo de la oralidad, atendiendo a que se hace lectura de la imagen. De tal modo que apropiarse de la escritura presupone que el estudiante discrimine cada uno de los sonidos auditivamente y verbalmente para que posteriormente puedan ser transcritos. En los diversos momentos de clase las maestras piden a los niños observar sus labios o les indagan: *¿cómo hacemos la boquita?*, cuando pronuncian una determinada consonante o vocal para que los sujetos estudiantes la puedan reproducir en el cuaderno. Lo anterior se pudo evidenciar, por ejemplo en

episodios como el 41 del 16-05-2012 y el episodio 7 del 18 -09 de 2011 de la profesora Elizabeth:

Episodio 41 Clase: Mayo 16 de 2012. Profesora: Elizabeth de preescolar.

P: Hay Martín tenemos los ojos cerrados, estamos en silencio, estamos en silencio, en completo silencio con los brazos cruzados y le vamos a decir a Angie que pase al tablero, abrimos los ojos. Angie al tablero, vamos a buscar la u, y todos haber con la boca

E: uuu

P: ¿Cómo hacemos la boca?

E: uu

P: Como si fuéramos a dar un besito. ¿Cierto? haber uu

E: uu

Episodio 7 clase: 18 de septiembre de 2011 Profesora: Elizabeth de preescolar

P: (grafica el objeto y escribe en el tablero mesa) ¿qué dice ahí?

E: me-sa

P: uyyy ya saben. Y ahora ¿esta cuál es? (escribe la Ss mayúscula y minúscula)

E: Cee,eseeee.

P: Uyyy algo sonó mal por ahí. Leemos nuevamente.

E: sssss

Al respecto, la profesora Elizabeth en la entrevista de profundización en el episodio 14 del 18-09-2011 expresa que lo fundamental es la pronunciación, cuando se le indaga por cómo enseña la noción de escritura:

P: ...Porque tuve la experiencia de enseñarle a niños sordos, a los niños sordos que me trajeron hace muchos años de INSOR (Instituto para sordos) y entonces allá medio me daban clases, para pues ayudarme a también sacar adelante esos niños y me daba cuenta que ellos con el sonido aprendían super, entonces empiezo con la parte afectiva y la parte del sonido, si, para ellos es muy fácil.

Así mismo en la aplicación de la técnica de estimulación del recuerdo, episodio 3 de 18-05 de 2012, la maestra Jessica, cuando se le indaga por la importancia otorgada a la pronunciación vista en las diversas sesiones de clase, refiere que:

Episodio 3 Fuente: Estimulación del recuerdo Fecha: 18-05 de 2012 profesora Jessica de primaria

P: “bueno yo enfatizo mucho en estos niveles que ahorita están comenzando, en la pronunciación de la palabra para que ellos identifiquen cada letra porque ellos tienden a omitir muchas letras al escribir, entonces la pronunciación de las palabras, el reconocimiento como del fonema. La ortografía también es importante para que cuando alguien lea también entienda, la de signos de puntuación, la concordancia, no se, la organización adecuada de las palabras para la formación de la oración. El vocabulario, que se llene de mas vocabulario, que reconozcan el significado de diferentes palabras, que traten de hablar con palabras, o yo hago el deber a veces de hablarles con palabras que no son de su cotidianidad para que ellos, pues aumenten su vocabulario” (...) Es mucho más fácil comunicarse y expresar las ideas si yo sé leer y escribir. Aprendemos muchísimas más cosas, por eso debemos aprender como se llaman esas letras, escribir palabras y cómo organizar las oraciones de manera correcta.

La teoría implícita que subyace de los anteriores episodios, que asumen la pronunciación como punto central, es que el profesorado cree que en el marco de las

teorías de la escritura, *la fonética* es un aspecto fundamental y es la responsable de permitir que el estudiante escriba correctamente, lo que avala Ferreiro (1988), cuando menciona que la fonetización de la escritura comienza cuando los niños empiezan a establecer la relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla.

En este caso, se puede inferir que las maestras asumen que la fonética permite dar el primer paso, para establecer la relación de las partes con el todo de la palabra, para decir o significar algo, por ello es usual que le digan a sus estudiantes muevan la boquita y escriban.

4.4.3 La variación metódica como aspecto que porta sentido en la construcción de la noción de escritura escolar.

El hecho de asumir la escritura como un proceso que no se agota en la codificación-decodificación, permite a las maestras asegurar que de acuerdo a su propia experiencia, no siguen un solo método en la enseñanza de la escritura ya que en su enseñanza implica asumir el uso de varios métodos como el silábico, el global y el fonético según las necesidades educativas de los estudiantes. Es decir, consideran que la caracterización de los niños y niñas es quién determina que teoría, método o estrategia trabajar y esto va marcando una gran diferencia entre los teóricos y el profesor de preescolar o primaria. Al respecto menciona la profesora Elizabeth, del grado preescolar en el episodio 20 del 18-09-2012, lo siguiente:

Episodio 20 18-09-2012:

P: Los teóricos son muy catedráticos, no se bajan como al nivel de lo que se tienen que bajar, ¿sí?, y pueden tener sus conocimientos y espectacular y todo lo que ellos hacen, pero en cuanto a la pedagogía el maestro de preescolar y primaria es básico, es el maestro, que motiva, que mueve las manos, el maestro que actúa, sí, el maestro que camina, que si tiene que saltar, sí, es eso.

Fuente entrevista episodio 27 del 18-09 -2012.

P:...Generalmente algunos autores dicen que uno debe empezar con los círculos, entonces y luego desglosar lo que es el círculo, entonces como esto, si esta bien, pero entonces cuando el niño dibuja, uno tiene que mirar todo eso, cuando el niño llega aquí dibuja, cuando hace sus dibujos libres, uno empieza a mirar que trae el niño, entonces este año yo empecé a trabajar con líneas rectas. En el año anterior de pronto con círculos empecé, si pero cambio, cambio, los tiempos y todo cambia.

Este último episodio ilustra cómo nuestras teorías nos permiten *asumir una serie de roles que consideramos son propios o únicos de la profesión docente*, como el modo en

que un profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica en particular cuando enseña una noción como la escritura.

Por otro lado frente a la pregunta ¿cómo enseña la noción de escritura?, las profesoras mencionan que hacen lo que les indica el contexto de los sujetos-estudiantes, como lo muestra el episodio 10 del 18-05 de 2012 en entrevista realizada.

Episodio 10 Fuente: Entrevista. Fecha: Noviembre 21 de 2011. Profesora Jessica de primaria

I: ¿Cómo cree que enseña la noción de escritura?

P: Si pues, como le comento desde todos los años que llevo ya con el curso he pasado, o sea yo siento que como docente he tratado de coger, yo siento que soy más un método ecléctico, porque trato de tomar lo que mejor me de resultados, entonces pues yo empiezo, digamos paso de un silábico a un método global, o sea utilizo de todos los métodos posibles, y cuando digo que paso de uno a otro es cuando digo que de pronto veo que el niño no adquiere de esa manera muy fácilmente el proceso de lectoescritura, entonces miro con otras opciones. Por ejemplo la experiencia de este año, que desafortunadamente ustedes no pudieron ver desde el principio de año, comencé por un método más global, empezamos a ver palabras que fueron significativas para ellos, vi que para la mitad del curso aproximadamente se les facilitaba mucho, pero otros estaban muy rezagados, entonces con ellos, empecé más que todo el silábico, pero entonces manejando un significado, por ejemplo el significado de un cuento, entonces a partir del título del cuento, lo iba dividiendo por silabas para que ellos reconocieran esa combinación de vocal con consonante. Pero entonces, eso si lo manejo de acuerdo a las habilidades que tenga el niño y como la facilidad que se le presenta a ellos en adquirir el proceso de lectoescritura.

Frente a la misma pregunta la profesora Elizabeth responde en la entrevista del Episodio 14 del 18-09 de 2012

P: ...bueno, e yo digo que con la experiencia, ee, pues empecé como nos enseñaron a nosotros en la normal, ee, por medio del silabeo, pero entonces después de cursos, de muchos cursos que he hecho, ee, empecé a encontrar que la globalizada, la veo, que, bueno y empecé a combinar todo eso. Entonces pues me di cuenta que de después de mucho tiempo uno adquiere su forma de enseñar, y entonces ¿Cómo?, pues combino todas. Si, ee generalmente empieza con un dibujo y una frase, ee nunca me ha convencido lo de mi mama me ama, mi mamá, mi mamá, entonces he visto que a veces algunas palabras o objetos les gustan a los niños por ejemplo los peluches, son mas cercanas a los niños, entonces son los osos, pues ahí, entonces ahí empiezo a trabajarles que el cuento del oso, que si, siempre he empezado con esa letra de oso... y los niños conocen dos o tres letras y se van solos, y empiezan, entonces ya les digo quien tenga una cartilita ya tráigala, y ellos mismos dicen ¿Cómo suena esta letra profe?. Entonces yo les digo como suena y ellos empiezan a asociar con las vocales, pa, pe, pi. Al final hago lo del silabeo, pues entonces esa es mi metodología, me la invente, si.

Las expresiones “*empecé a combinar todo eso*”, “*combino todas*”, “*método ecléctico*” llevan a pensar que las maestras desde su experiencia, no se identifican una única teoría, sino que asumen una mirada global bajo el pretexto de que los estudiantes tienen maneras diversas de aprender, es decir, tienen una concepción de estudiante como sujeto único que avanza en la medida de sus posibilidades y que de las muchas maneras de trabajar en el aula con la noción de escritura, posiblemente el estudiante se ha de identificar con alguna de ellas, y ahí está que aproveche su aprendizaje en mayor o menor medida que otros.

Así mismo, la concepción de escritura es diferente para uno u otro teórico lo que permite un enriquecimiento para la noción y para el trabajo de aula, lo importante está en que los estudiantes finalmente se asuman como productores de texto.

4.4.4 La inclusión educativa y social como portadora de sentido en la construcción de la noción de escritura escolar.

También surge el tema de la edad en la iniciación del niño en la escritura como un aspecto de preocupación e iniciativa social y educativa, que se manifiesta, por ejemplo, cuando se le indaga a la profesora Jessica por la importancia institucional de la escritura:

Episodio 10 Fecha: 21 de Noviembre de 2011 Profesora: Jessica Grado: Primero

I: Queremos que nos cuente la importancia de la escritura para el colegio y el grado primero.

P: Pues es de total importancia porque pues es la etapa en la edad donde el niño tiene mas habilidad para adquirir el proceso de lectoescritura, es súper importante porque los niños ya empiezan como a reconocer la importancia de escribir de poder expresar con la escritura sus sentimientos, sus sensaciones y de aquí para adelante lo que el niño adquiere en primero le permite tener una mejor primaria, un mejor desempeño en los otros años siguientes.

En este episodio la profesora Jessica del grado primero, expresa que en esta edad el niño debe aprender a escribir porque seguramente sus condiciones evolutivas están dadas para que se apropie de la escritura más fácilmente. Así mismo, considera que el sujeto-estudiante crea en su proceso la necesidad de la comunicación y sienta las bases de sus estudios posteriores. Frente a este aspecto, también se puede deducir que si este sujeto-estudiante no se apropia de la escritura en este grado, presentará dificultades académicas en los grados posteriores, puesto que escribir es un requisito fundamental para aprobar el grado primero.

La expresión “debe aprender a escribir” puede evidenciar que una de las teorías implícitas está en asumir la escritura como una iniciativa educativa y social donde se garantice que las personas se apropien de su lengua para poder interactuar con otros y especialmente *para que se comuniquen y entiendan el mundo que lo rodea*. En este sentido, mediante la escritura el individuo puede dar a conocer a otros sus sentimientos y emociones, es decir, comunicarse sin necesidad de hablarles.

Finalmente, las teorías implícitas encontradas con respecto a la escritura, tienen como marco fundante las relaciones y las prácticas institucionales, derivadas de los productos culturales del Colegio Distrital Manuel Cepeda Vargas, como son los estándares de lengua castellana, los lineamientos curriculares, el plan de estudios, y la planeación específica para el grado preescolar y primero.

4.5 De la integración de los saberes en la noción del escritura del profesor

¿Cuál es el conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura?

Caracterizar e identificar las múltiples relaciones que se dan entre los cuatro saberes que componen el conocimiento profesional del profesor de preescolar y primaria, para evidenciar la integración, es un proceso complejo en el cual se entretajan los unos con los otros. Es decir, cada saber tiene que ver con el otro necesariamente. De tal manera que en cada unidad de clase se entrecruzan como lo manifiesta Perafán (2004), cuando expresa que el conocimiento del profesor está integrado no como lo ideal sino como una realidad de aula. Así mismo abordar los cuatro saberes integrados necesariamente implica aludir a los estatutos epistemológicos fundantes: trasposición didáctica, práctica profesional, historia de vida y campo cultural institucional, alrededor de una noción en particular llamada escritura que visibiliza todo el actuar del profesor: su discurso.

La escritura como objeto de enseñanza, es entonces para esta investigación la pieza clave que hace armar el rompecabezas de los cuatro saberes integrados. Ahora bien dicha integración se produce como un fenómeno polifónico que pone a dialogar metáforas, imágenes, símiles y rituales -entre otras figuras didácticas-, desde las cuales se construye el sentido último de la noción de escritura escolar. Todas estas figuras tienen como particularidad el hecho de que contribuyen a la construcción de la noción de escritura escolar como un proceso de producción de sentido. A la base de la creación de todas estas figuras por parte del profesor, en el aula va emergiendo la idea de que la escritura, como objeto de enseñanza, es un proceso donde lo que se pone en juego, en

últimas, es la emergencia de sentido; por todas partes en el discurso del profesor aparece la construcción de sentido como principio, medio y fin.

De esta manera, lo que integra los saberes académicos, los guiones y rutinas, las teorías implícitas y los saberes basados en la experiencia, que mantiene el profesorado de preescolar y primaria, es el proceso de producción de las figuras didácticas ya mencionados, bajo la perspectiva de que todas tienen razón de ser porque tienen su origen en la existencia histórica del proceso milenario de producción de sentido como condición de lo humano. Es por esa razón que afirmamos también que el profesor mantiene un conocimiento propio respecto a la escritura que se diferencia epistemológicamente del científico y del común.

Es en ese orden de ideas que en este trabajo se han identificado y caracterizado aspectos del saber académico del profesorado de preescolar y primaria tales como:

- a. El habla como analogía para enseñar la escritura logográfica, dado que se supera históricamente la noción de escritura como representación y se asume la escritura como producción de sentido. Hablar es escribir, porque hablar es producir sentido.
- b. La imagen que no es un vehículo de representación sino un símil que acerca el habla y la logografía a la noción de escritura como producción de sentido. Los dos actos son escriturales, en tanto que son procesos de construcción de sentido.
- c. Los conocimientos cotidianos, implicados en el discurso del aula a manera de rituales pedagógicos o didácticos, perpetúan la acción de producción de sentido como un acto escritural cotidiano y permanente en la vida de los niños.

O aspectos relacionados con los saberes basados en la experiencia tales como:

- a. Los saberes previos y su relación con la oralidad y la narración en la construcción de sentido para acceder a formas discursivas más elaboradas en el marco de la noción de escritura escolar.

b. La afectividad que aparece como un espacio cultural de circulación de sentidos. La diferencia con los saberes previos y los conocimientos cotidianos es que esta circulación de sentido es precisamente afectiva. Se construye sentido desde el afecto a la vez que el afecto es constituido con sentido.

c. Las frases de motivación como ritual de aula sobreponen una manera particular de escritura. La motivación es quizá uno de los vehículos más fuertes de producción de sentido en el ámbito de la vida individual y social.

Igualmente, se han identificado y caracterizado aspectos relacionados con guiones y rutinas que mantienen los profesores en relación con la escritura escolar tales como:

a. La palabras exitosas que consiste en poner en escena un tipo de conocimiento que toca lo experiencial construido históricamente por el profesorado, mediante el cual se simplifica un amplio repertorio de acciones de aula relacionadas con la construcción de sentidos particulares.

b. El aprestamiento para crear condiciones para que los estudiantes produzcan texto escrito y para que se empiece a delimitar conceptos. Se trata de una rutina cuyo fin es el ejercitar a los estudiantes en el proceso de producción de sentido.

c. La escritura ritmo que presupone la construcción de un conocimiento experiencial relacionado con la capacidad de organización y ordenamiento de la experiencia misma por parte del niño.

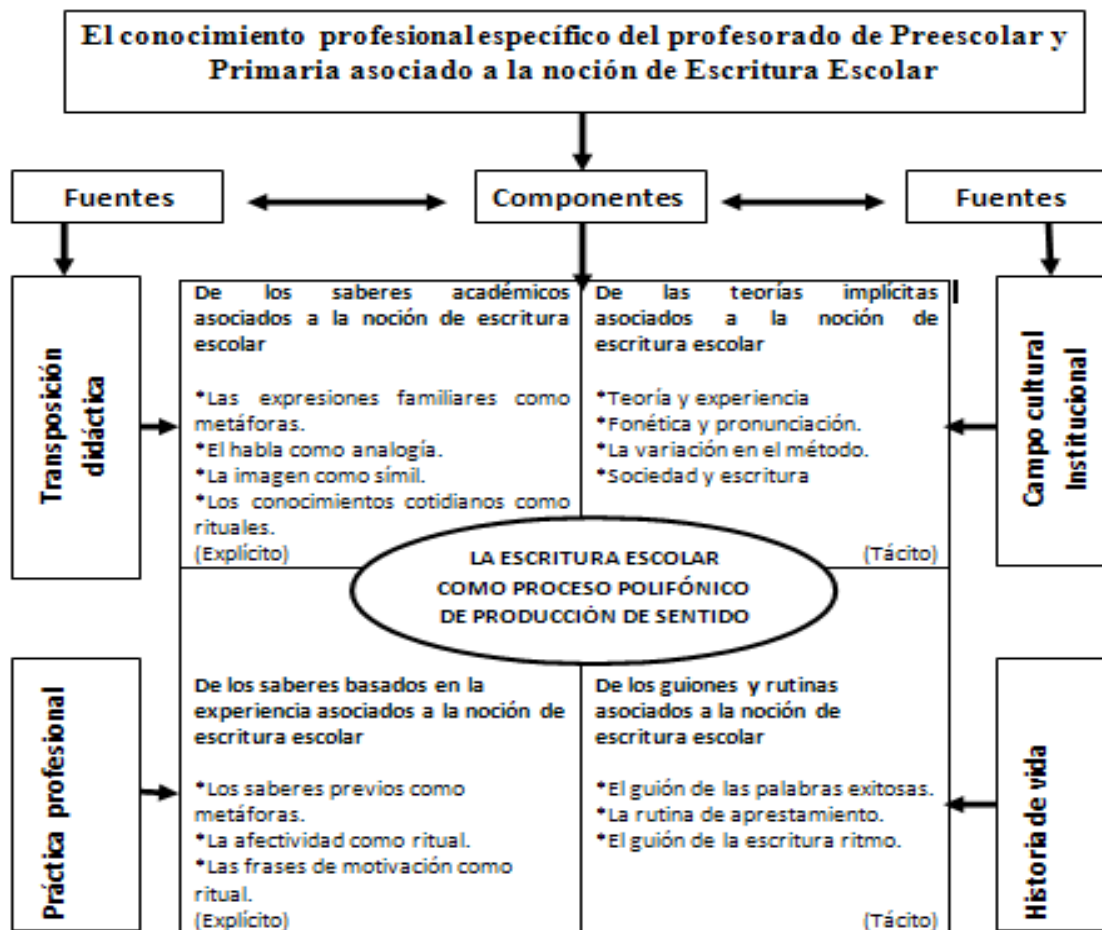
Por último, se han identificado y caracterizado aspectos relacionados con teorías implícitas que mantienen los profesores en relación con la escritura escolar tales como:

a. Fonética y pronunciación constituyen componentes fundamentales que contribuyen inconscientemente a que el profesor haga uso permanente de una teoría según la cual los sonidos son portadores de sentido. O, más exactamente, que con cada sonido producido se produce en realidad un sentido particular.

- b. La variación en el método revela una teoría implícita según la cual la producción de sentido pasa por contextos que marcan diferencias importantes en la definición misma del sentido como un fenómeno diverso y múltiple.
- c. La iniciativa educativa y social como portadora de sentido en la construcción de la noción de escritura escolar, que pasa por la necesidad de establecer culturalmente una corta edad como referente para hacer viable la interpelación de los individuos como posibles sujetos de escritura.

No cabe duda, entonces, que la noción de escritura del profesorado de preescolar y primaria puede entenderse como un proceso polifónico de producción de sentido, cuyo fin es promover a la existencia sujetos; de cuya emergencia (la de los sujetos) se predica como siendo la condición del proceso mismo de producción de sentido. Dicha polifonía está constituida por las diversas figuras didácticas que han sido mencionadas cuya diferencia inicial está marcada por los orígenes (estatutos epistemológicos) y ámbitos de saber comprometidos (académicos, teorías implícitas guiones y rutinas y saberes basados en la experiencia), pero cuya compleja unidad multidualógica se expresa en la comprensión última de la dimensión humana como proceso de construcción de sentido.

La siguiente gráfica representa, parcialmente, la polifonía y la integración constitutiva de la noción de escritura escolar del profesorado de preescolar y primaria, por lo menos de los que participaron en esta investigación.



Por otra parte, desde la intencionalidad de la enseñanza, el profesorado de preescolar y primaria construye diversos elementos claves y propios como un lenguaje cotidiano que es diferente al usado por gramatólogos o lingüistas, empleando expresiones familiares para sus interlocutores, usando saberes previos, aludiendo a la afectividad como motivación para estas edades, ejemplificando con hechos de su mismo contexto cultural, usar la literatura para desde allí promover la oralidad y la narración, para hacer devenir sujetos de razón donde se les interroga frecuentemente. Su fundamentación teórica está en su historia de vida, en lo que les ha mostrado su misma experiencia y en la creencia que no solo el maestro es un sujeto de razón sino que éste actúa también sobre otros sujetos de razón llamados estudiantes, con la visión de brindar las herramientas necesarias para que se desenvuelva con solvencia en la vida cotidiana.

Entonces, se puede concluir, que el conocimiento profesional específico del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura, es un conocimiento complejo, armónico, reflexivo, de sentido común, compuesto por diversos saberes tanto implícitos como explícitos que se manifiestan interrelacionados en el discurso del profesor.

Este conocimiento está mediado por su formación profesional, práctica profesional, la particularidad de estudiantes (edades, estrato social, ritmos de aprendizaje), la pedagogía, teorías, toma de decisiones, referentes teóricos, que permiten inferir que es particular y propio.

5. CONCLUSIONES

- La noción de escritura del profesorado de preescolar y primaria puede entenderse como un proceso polifónico de producción de sentido, cuyo fin es promover a la existencia sujetos de saber. Dicha polifonía está constituida por las diversas figuras didácticas que han sido mencionadas en este trabajo cuya diferencia inicial está marcada por los orígenes (estatutos epistemológicos) y ámbitos de saber comprometidos (académicos, teorías implícitas guiones y rutinas y saberes basados en la experiencia), pero cuya compleja unidad multidialógica se expresa en la comprensión de la dimensión humana como lugar antropológico, cultural e histórico de construcción de sentido.
- El conocimiento profesional específico del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura, no se reduce al conocimiento de la disciplina, sino que hace parte de una integración de saberes explícitos pero también implícitos.
- El conocimiento profesional docente está compuesto e integrado por diversos saberes mediados por la formación profesional del maestro, su práctica profesional, la pedagogía, las creencias, la toma de decisiones y los referentes teóricos, entre otros elementos. Cabe señalar que dicho conocimiento no se encuentra deshilvanado, puesto que los distintos saberes se entretajan, para finalmente armar el corpus del tejido que es la noción misma: conocimiento profesional docente específico del profesorado de preescolar y primaria sobre la noción de escritura.
- Las teorías implícitas que se tejen con respecto a la escritura, existen en los procesos de responder al contexto o cultura de los estudiantes, asumir la escritura como un proceso social para que el individuo se comunique y entienda

el mundo que lo rodea y el aprovechar la fonética como aspecto fundamental en la enseñanza de la escritura.

- Puede decirse que los saberes académicos de las maestras, visibilizados desde el uso de la imagen, el habla y los conocimientos cotidianos con respecto a la noción de escritura, no están en correspondencia inmediata con el saber científico sino que adquieren matices propios en su modelación para ser enseñados y por lo tanto se interpretan como saberes propios que el maestro pone a circular en el aula de clase con el ánimo de producir un sentido.
- Los saberes basados en la experiencia de las maestras Elizabeth y Jessica, se hallan inscritos en las frases que favorecen los saberes previos, la afectividad y el empleo de expresiones de motivación las cuales están interiorizadas en el aula de clase, lo que supone que el estilo discursivo de la maestra, ha permeado de manera significativa el lenguaje de sus estudiantes y que el uso reiterativo de dichas expresiones estableció un vínculo positivo que posibilita la construcción de saberes con respecto a la lectura y a la escritura escolar.
- Los guiones y rutinas enmarcan la actuación docente puesto que son fruto de la construcción en la historia personal de las profesoras. Éstos, además, facilitan el control de las situaciones de incertidumbre y complejidad propias de la vida en las aulas.
- Las profesoras definen la noción de escritura desde su experiencia como un proceso que implica motivación y afecto y que parte del reconocimiento del sujeto, bajo un ambiente de motivación, mediado por el empleo de palabras significativas que abonan el terreno para la interacción tanto oral como escrito con otras personas, para encontrarse finalmente con el mundo mágico de la escritura.
- La noción de escritura también ha tenido transformaciones en el inconsciente del profesor, como fruto de su historia de vida, su experiencia, la continua

formación y de acuerdo con las particularidades y necesidades de los estudiantes.

- La noción de escritura para el profesor es el vehículo que permite brindar al estudiante una formación integral en el marco de un conocimiento escolar.
- La investigación se considera exitosa en la medida que los investigadores fueron pares académicos lo que dio al compañero observado, una confianza en el desarrollo de sus actividades diarias sin generar traumatismos.
- Las investigaciones de este tipo contribuyen a resignificar históricamente la labor y conocimiento del docente como profesional de la educación visibilizándolo como intelectual en este campo.
- La investigación del tipo interpretativo permitió demostrar la integración de los cuatro saberes como una realidad. A su vez develó los saberes del profesor que se encuentran ocultos o tácitos pero que se hacen explícitos al filtrarlos con la técnica de estimulación del recuerdo.
- Como docente investigadora, el reencuentro con el par en el aula de clase, en situaciones de enseñanza de la noción escritura, pone en evidencia aún más la propia reflexión en la acción en lo referente al manejo de dicha noción, apprehendiendo nuevas formas de actuar.
- La investigación visibiliza el trabajo del maestro reconociendo y validando sus construcciones conceptuales como producto de la práctica diaria, a la luz de referentes teóricos.
- La pertinencia de las técnicas aplicadas en la investigación corroboran la integración de los cuatro saberes: guiones y rutinas, saberes académicos, saberes basados en la experiencia y teorías implícitas como conocimiento profesional del docente.

- El conocimiento profesional docente se asume en esta investigación más allá de la didáctica. En efecto se vislumbra al profesor como constructor de conocimiento y no como modelador de conocimientos.

5.1 RECOMENDACIONES

Atendiendo a la dificultad para encontrar instituciones en donde realizar este tipo de investigación con docentes en el aula, se hace necesario concientizar a los maestros de la importancia de mostrar lo que hacen en el ejercicio de la actividad pedagógica diaria, así como de que produzcan y publiquen saber académico basado en la experiencia docente, en aras de posicionar la profesión a nivel institucional (llámese Ministerio de Educación o Secretarías de Educación) y a nivel social.

Este tipo de investigaciones necesitan ser divulgadas por diversos medios y en instituciones de carácter formativo de docentes, para que tengan un mayor impacto social y se reconozca la labor de los semilleros de investigación existentes en las diversas facultades de educación.

Para llevar a cabo este tipo de investigaciones se debe contar con la aplicación de diversos instrumentos con el ánimo de favorecer la rigurosidad, la coherencia y la transparencia en la consecución de los objetivos propuestos.

La revisión y análisis de datos exige un compromiso serio por parte de los investigadores y deben ser utilizados para los fines concertados. Sin embargo atendiendo a estos datos, se puede visualizar no solo los alcances sino futuras proyecciones para otro tipo de lecturas de la realidad docente.

Los casos a trabajar deben elegirse atendiendo a criterios específicos, concertados previamente con el equipo investigador como permiso concertado con rector o rectora para filmar, grabar o transcribir documentos, experiencia docente, grados atendidos, entre otros para el buen curso de la investigación.

6. BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bachelard, G (1970). *La Filosofía del No*. Argentina. Ed. Amortou Editores.

Bottéro, J. (1990), *La escritura y la formación de la inteligencia en la antigua Mesopotamia Cultura, pensamiento y escritura*, Barcelona, Gedisa. 1995, 188 págs. Ensayos tomados de la revista *Le Debat*, núm. 62, noviembre-diciembre de 1990.

Barthes, R. (1974). *El placer del texto y lección inaugural*. México. Siglo XX editores.

Berliner, D, C. (1979). *Tempus Educare*. En P.L.Peterson y H.SWalberg (Eds), *Research on Teaching: Concepts, Findings and implications*. Berkeley, CA: Mc Cutchan.

Brunner, J. (1972). *El proceso de la educación*. México. Uteha

Calderhead, J. (1988). *Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores*. En Villar, L.M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el Curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy. Marfil.

Calvet, L. (1996). *Historia de la Escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días*. Barcelona. Paidós.

Camps, A.(2002). *Hablar en clase, aprender lengua*. En *Aula de Innovación educativa*. Barcelona. N° 111 diciembre.pp 6-10 Disponible también en :<http://www.xtec.cat/ilopez15/material/gramática/hablarenclase.pdf>

Clark, C. & Peterson, P. (1990). *Proceso de pensamiento de los docentes*. En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Claxton, G (1984). *Live and Learn. An introduction to the Psychology of growth and change in everyday life*. London: Harper and Row Publishers. (Trad.cas. Vivir y aprender. Madrid. Alianza editorial, (1987).

Connelly, F.M & Clandinin, D.J (1984). *Personal practical Knowledge at Bay Street School: Ritual, Personal Philosophy and Image*. En Halkes, R. y Olson, J.K.(eds). *Teacher thinking. A New perspective on Persisting Problems in Education*. Lisse: Sweets and Zeitlinger, pp 134-148

Connelly, F.M & Clandinin, D.J (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York/Ontario: Teachers College Press y Ontario Institute for Studies in Education.

Connelly, F.M & Clandinin, D.J, (1990). *Stories of experience and narrative Inquiry*. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.

Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio Al Saber Enseñado*. Buenos Aires. Aique.

Denzin, N. K. & Lincoln. Y. S. (1994). Introduction: *Entering the field of qualitative research*, en Denzin N.K & Lincoln Y.S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, Sage.

Derrida, J. (1971). *De la Gramatología*. Argentina. Siglo veintiuno editores.

Derrida, J. (1968,3 de junio). Information sur les sciences sociales. Recuperado de: [http://: www.jacquesderrida.com.ar/textos/kristeva.htm](http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/kristeva.htm)

- Desbordes, F. (1990). *Ideas romaines sur l'écriture*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona, España. Paidós
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. Croom Helm. London
- Fenstermacher, G. (1994). *The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching*. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Fernández, L. (1957). *Platón Fedro*. Instituto de estudios Políticos. Homosapiens ediciones. Argentina.
- Ferreiro, E.(1998). *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela*. Argentina. Libros del zorzal
- Furió, C, (1994). *Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. Enseñanza de las ciencias*,12 (2)
- García, J. E, (1998). *Hacia una teoría alternativa de los contenidos escolares*. Sevilla: Diada.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher education*. Chicago: Teacher College Press.
- Grossman, P. & Shulman, L. & Wilson, S. (2005). *Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Volumen 9. No. 2. p. 1-25
- Isaza, B, & Castaño A. (2010). *Orientaciones pedagógicas en didácticas de lectura, escritura y oralidad*. Bogotá. Secretaría de Educación.

Marcelo, G. C. (1986). *Análisis de los procesos de pensamiento y toma de decisiones interactivas de profesores de E.G.B.* En: Revista Española de Pedagogía, vol. XLIV, No.73.

Marcelo, C. (1998). *Pesquisa sobre a formacao de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar.* Revista Brasileira de Educacao, 9.

Marcelo, C (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. En Perafán G. y Aduriz-Bravo A. (edits). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales.* Bogotá. UPN. Colciencias.

Ministerio de Educación (1994). *Ley General de Educación.* Bogotá. Unión.

Montero, L (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente.* Argentina. Homosapiens Ediciones.

Morín, E, (1986). *El Método III. El conocimiento del conocimiento.* España.Ed. Cátedra.

Munby, .H & Russell, T. (1993). *Reflective Teacher Education: Technique or Epistemology?* Teaching and teacher education,9 (4)

Olson, D (1998).*El mundo sobre el papel.* Barcelona. Gedisa

Ortega, J. M. & Perafán, G. A. (2012). *Algunas tendencias en la investigación sobre el conocimiento profesional docente: antecedentes y estado actual de la cuestión. Ponencia elaborada para el III Congreso Internacional y VIII nacional de investigación en educación, pedagogía y formación.* Bogotá. Agosto 23. Artículo en presentado para publicación a la Revista TEA. UPN.

Ortiz, F. (2007) *La Entrevista de Investigación en las Ciencias Sociales.* México. Limusa.

Perafán, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional.* Bogotá Colombia.UPN.

- 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.
- Perafán, G. A. (2012). *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional y VIII nacional de investigación en educación, pedagogía y formación*. Bogotá. Agosto 23.
- Perafán, G. A. (2013). *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. En Revista Folios. Bogotá: UPN.
- Perafán, G. A. (2013). *El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo*. Aprobado para publicación en el libro: Estado de la enseñanza de las ciencias: 2000-2011. MEN-Universidad del Valle. 2013.
- Perafán, A. & Tinjacá, F. (2012). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química, asociado a la noción de nomenclatura química. Ponencia elaborada para el III Congreso nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología y II Seminario internacional de enseñanza de las ciencias*. Pasto.
- Pérez, Á & Gimeno, J (1990, junio). *Pensamiento y Acción en el Profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. En revista de Pedagogía Caracas: escuela de Educación, Vol.11, N° 22, Universidad de Málaga. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Pérez, Á & Gimeno, J (1988). *Pensamiento y Acción en el Profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. En revista de Pedagogía. Universidad de Málaga. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Poca, A. (1996). *La escritura: Teoría y técnica de la transmisión*. España. Montesinos
- Porlán, R (1995). *Constructivismo y escuela*. España. Díada Editora.

Porlán, R.; Rivero, A. & Martín, del P. (1997). *Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos*. Tomado en Revista: Enseñanza de las Ciencias.

Porlán, R & Rivero, A. (1998). *El Conocimiento de los Profesores*. Serie Fundamentos. España. Diada.

Porlán, R & Rivero, A (1998). *El conocimiento de los profesores*. España. Serie Fundamentos N° 9

Rodrigo, M. & Arnay, J. (1997). Artículo: *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. Ediciones Paidós.

Schank, R. C. & Abelson R. (1994). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Estados Unidos. Ed. Paidós.

Shavelson, R.J. (1986). *Toma de decisiones interactivas. Algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de las profesiones*. S.I: University of California (LA) Y Rand Corporation.

Schön, D.A (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España. Paidós.

Schön, D. A (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

Shulman, L. (1986). *Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza La Investigación de la Enseñanza*. En: Merlín Wittrock. La investigación de la Enseñanza I. España. Paidós. MEC

Shulman, L. (2005). *Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma*. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Volumen 9. No. 2. Pág. 1-30

Skinner. B.F (1970). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación comparada*. Paris. UNESCO.

- Stake, R. E (1999). *Investigacion con estudio de casos*. Madrid, España. Ed. Morata.
- Strauss, A &Corbin, J.(1990). *Basics of Cualitative Research*. Newbury Park, California, Sage.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España. Narcea Ediciones.
- Martínez, C.A. (2003). *El conocimiento profesional de los profesores de ciencias. Algunos elementos para la reflexión* TEA. Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología. Numero extra. UPN.pp-43-51
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir..* España. Vicens Vives.
- Tusón, A. (1991) *.Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo*. En Signos, teoría y práctica de la educación.2.
- Tyler, R.W (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Universidad de Chicago.
- Vasilachis, I. (2006).*Estrategias de investigación Cualitativa*. España. Gedisa
- Watson. J. B. (1945). *El conductismo*. Buenos Aires Argentina. Ed. Médico quirúrgico.

6. ANEXOS

En este apartado se encontrarán:

7.1. Presentación y descripción de protocolo de observación.

7.2. Ejemplo de un formato de Protocolo de observación.

7.3. Formato de Protocolo de entrevista.

7.4. Presentación y caracterización del Analytical Scheme

7.5. Ejemplo de una aplicación del Analytical Scheme.

7.6. Organización de Episodios caso Elizabeth y Jessica

7.7. Perfil epistemológico de la noción de escritura.

Anexo 7.1: 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 Observación¹⁰⁷**

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri.¹⁰⁸

Presentación del protocolo de observación

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

¹⁰⁷ 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).

¹⁰⁸ El autor agradece y reconoce los comentarios y aportes de los estudiantes de la Maestría en Educación (código 2010), realizados a este documento, en el marco del desarrollo del Seminario Proyecto de Investigación.

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

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

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

Descripción del protocolo de observación

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

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

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

Estos temas, los cuales se encuentran señalados en los objetivos de la investigación son:

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

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

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

Así, en términos generales para el registro razonable de la información observada, dado el tipo de problemas de investigación planteados en este programa de investigación, se asume el siguiente tipo de argumento:

$$\text{ARG1: } E_{Pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in (\theta_A \text{ o } \theta_B)$$

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

Caso θ_A :

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

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

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

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

Caso θ_B :

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

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

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

ARG1.4: $EP_n \subset \Theta \leftrightarrow \Theta \in Y_4$ y $Y_4 \in \Theta B$

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

Descripción y presentación del formato asociado al protocolo de observación.

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

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

discurso lo menos extenso posible para poder darle una organización, puso en juego la capacidad del investigador de subdividir y analizar qué es un episodio en la clase para extraerlo y darle un único sentido.

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

Anexo 7. 2. Ejemplo de un formato de protocolo de observación

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

Instrumentos de investigación
 Formato Protocolo de Observación
**CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR ASOCIADO A LA
 NOCIÓN DE ESCRITURA PARA LA TESIS CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL
 PROFESORADO DE PREESCOLAR Y PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE
 ESCRITURA.**

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE CLASE

| | | | |
|--|---|---|------------------------------------|
| Investigador Sonia Carmenza Espinosa Porras | Institución Educativa | Fecha: | Hora de inicio: Hora final: |
| Profesor(a): | Edad: Entre 20 y 30 ___ Entre 31 y 40 ___ Más de 41 ___ | Curso: Grado: Ciclo: | Intensidad horaria |
| Experiencia del profesor(a): Entre 5 y 10 años ___ Entre 10 y 15 años ___ Más de 15 años ___ | No. de alumnos: | Asignatura: | |
| ΘA = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de preescolar y primaria (X) asociado a la noción de escritura. | | | |
| Registro de episodios (Ep_1, Ep_2, \dots, Ep_n) de clase asociados a ΘA | Identificación de episodios asociados a $\vartheta_1, \vartheta_2, \vartheta_3, \vartheta_4$ | Descripción Tipo: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ¿Por qué $Ep_n \in \vartheta_n$? | |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Θ = Conocimiento profesional específico del profesor (X) asociado a la noción de escritura</p> <p>Registro de episodios de clase</p> <p>Momentos de la clase que son de interés para la investigación llamados episodios de clase como lo plantea Perafán (2004). Se define como la unidad mínima de sentido construida dentro de un discurso, episodio lo menos extenso posible para poder darle una organización pone en juego la capacidad del investigador de subdividir y analizar qué es un episodio en la clase para extraerlo y darle un único sentido. En la mente del investigador hay un guion que está asociado al problema de investigación.</p> | <p>Identificación de Episodios asociados a escritura</p> <p>¿Cuáles son los conocimientos del profesor asociados a la escritura?</p> | <p>Descripción</p> <p>¿Por qué?</p> <p>(Texto que luego se convierte en desarrollo)</p> |
| <p>Registro de episodios de clase</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> | <p>ΘY_1 :saberes académicos asociados a la noción de escritura</p> <p>¿Cuál es el Saber académico que mantiene el profesor con respecto a la noción de escritura?</p> <p>Θ_1= importancia de la noción para el profesor</p> <p>Θ_2= ¿Cómo enseña la noción?</p> <p>Θ_3= Perfil epistemológico de la</p> | |

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| | <p>noción.</p> <p>Θ₄= ¿Cómo entiende la noción?</p> <p>Θ₅ ¿Cuál es su formación profesional?</p> <p>Θ₆ ¿Qué referentes teóricos utiliza para enseñar la noción de escritura?</p> <p>Θ₇ ¿Qué contenidos trabaja alrededor de la noción de escritura?</p> <p>Θ₈ ¿Por qué cree que es importante la escritura en este grado?</p> <p>Θ₉ ¿Cuál cree que debe ser la formación del profesor de preescolar o primaria actualmente para dar respuesta a los retos del siglo XXI frente al proceso escritor?</p> | |
| Registro de episodios de clase | <p>ΘY₂ saberes prácticos asociados a la noción de escritura</p> | |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Θ₁= Metodología utilizada.</p> <p>Θ₂= Instrumentos utilizados para evaluar.</p> <p>Θ₃= Experiencias que tiene en cuenta cuando enseña.</p> <p>Θ₄= Actividades.</p> <p>Θ₅ ¿Cuánto tiempo dedica para la preparación de sus clases?</p> <p>Θ₆ ¿En qué piensa cuando planifica la noción de escritura?</p> <p>Θ₇ Conocimiento del PEI del colegio y su coherencia con el trabajo del maestro.</p> <p>Θ₈ ¿El trabajo que desarrolla en el aula lo hace de manera secuencial, rigurosa según la planeación o en qué medida es flexible?</p> <p>Θ₉ ¿Cómo identifica las debilidades y fortalezas de sus estudiantes en el proceso escritor?</p> <p>Θ₁₀ ¿Qué estrategias de enseñanza adopta el docente en los diferentes momentos de la</p> | |
|--|--|--|

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| | clase? | |
| Registro de episodios de clase | <p>ΘY₃ teorías implícitas asociadas a la noción de escritura</p> <p>Θ1 ¿Qué hace el docente cuando el estudiante no trabaja en clase?</p> <p>Θ2 ¿Qué le hizo tomar esa determinación al docente cuando el estudiante terminó su trabajo rápidamente?</p> <p>Θ3 ¿En qué pensaba el docente cuando corrigió al estudiante que no siguió sus instrucciones?</p> <p>Θ4 ¿Por qué el maestro cambió de manera arbitraria sus indicaciones?</p> <p>Θ5 ¿Qué hace el docente cuando el estudiante se le dificulta seguir pautas?</p> | |
| Registro de episodios de clase | <p>ΘY₄ Guiones y rutinas asociadas a la noción de escritura</p> <p>Θ₁ ¿Qué experiencia recuerda de</p> | |

| | | |
|----------------------|--|--|
| | <p>su infancia con respecto a la noción de escritura?</p> <p>Θ₂ ¿Qué le ha aportado la historia de vida, o su trayectoria como profesor a la noción de escritura?</p> <p>Θ₃ ¿Cómo relaciona la noción “escritura” como saber escolar, con el mundo de la vida cotidiana del estudiante?</p> <p>Θ₄ ¿Qué estructura sigue para dar a conocer la noción de escritura y de dónde deviene?</p> <p>Θ₅ ¿Qué características de conectividad asume para su comprensión como noción “escritura”.</p> <p>Θ₆ ¿Cómo actúa el profesor en clase y cómo comprende la noción frente al contexto?</p> | |
| Descripción del aula | Rutinas de la clase | <p>Recursos</p> <p>Empleo de libros de texto</p> <p>Referentes</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | bibliográficos que aportan a la noción escritura |
|--|--|--|

Anexo 7.3: Formato de entrevista

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 MAESTRIA EN EDUCACIÓN –CUARTO SEMESTRE
 GRUPO INVAUCOL
 PROYECTO DE GRADO:

El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor de preescolar y primaria asociado a la
 noción de escritura

Sonia Carmenza Espinosa Porras

PROTOCOLO DE ENTREVISTA DE RECONOCIMIENTO

Caso θ A Caso θ B

Preguntas informativas

Investigador (entrevistador): _____

Profesor (entrevistado): _____

Institución Educativa: _____

Lugar: _____ Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Preguntas de caracterización

1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesor?
2. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta institución?
3. ¿La mayor parte de su experiencia docente la ha desarrollado en instituciones públicas, privadas o de otra índole?
4. ¿En qué grados se ha desempeñado cómo docente?
5. ¿Cuál es su formación profesional?
6. ¿Cómo define usted a un profesional en educación, es decir a un profesor?
7. ¿Qué lo llevo a formarse como profesor? (descripción de su historia de vida)

PREGUNTAS DE LOS SABERES QUE INTEGRAN EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR

Preguntas Saber académico

8. ¿Cómo enseña la noción de escritura en la escuela? ¿Por qué?
9. A su juicio ¿Cuáles son los aspectos o temáticas más importantes a enseñar de la noción de escritura? ¿Por qué?
10. ¿Considera usted que el conocimiento que posee el profesor de preescolar y primaria es igual o diferente al de un lingüista o gramatólogo? ¿Por qué? ¿Cuál conocimiento considera usted que es más importante en la escuela y por qué?
11. ¿Cuáles son las preguntas más frecuentes que le generan sus estudiantes durante la enseñanza de la noción de escritura?
12. ¿Cuáles son las fuentes que más le han aportado a la categoría de escritura que usted enseña?
13. ¿Cree usted que su concepto de lo que es la escritura ha cambiado en su vida profesional? si la respuesta es positiva mencione en qué sentido ha cambiado y cuáles son las razones que explican ese cambio
14. ¿Conoce usted alguna historia sobre la noción de escritura que nos la pueda narrar ahora?
15. ¿Qué papel le atribuye usted a los libros de lingüística, semiótica, semiología o gramatología en la construcción de su concepto actual de escritura?
16. ¿Cuáles considera son las fuentes que más le han aportado a la construcción de la categoría de escritura que usted mantiene y enseña?
17. ¿Qué papel le atribuye usted a los libros de texto en la construcción de su concepto actual de escritura?
18. ¿Considera que sobre la lectura que realiza de los libros de texto y libros científicos que trabajan el tema de la escritura, usted produce algún tipo de conocimiento o saber sobre la escritura?

Preguntas de Saberes Basados en la Experiencia

19. ¿Qué estrategias utiliza para enseñar la noción de escritura?

20. ¿Acostumbra usted a reflexionar sobre su experiencia como docente?
21. ¿Considera que en el ejercicio de reflexión que realiza sobre su práctica profesional como docente, usted produce algún tipo de conocimiento o saber?
22. ¿Qué papel le atribuye al ejercicio de reflexión que usted realiza sobre su práctica de enseñanza de la escritura, en la construcción de su concepto actual de escritura?
23. ¿Considera usted que existe alguna diferencia entre la noción de escritura que usted ha construido a partir de la reflexión sobre su práctica profesional, y la noción de escritura más académica o conceptual que usted mantiene?
24. ¿Cuándo usted está enseñando en el aula la noción de escritura se apoya o tiene en cuenta con frecuencia algunas experiencias en la enseñanza de la misma?

Preguntas de Teorías Implícitas

25. ¿Cómo a partir de la enseñanza de la escritura promueve las competencias que plantea el PEI del colegio para la enseñanza de esta noción?
26. ¿Cómo ha venido transformando la noción que usted construyó de la escritura a lo largo de su permanencia en esta institución?
27. ¿Cuál es la importancia que le da la institución en la que usted trabaja a la enseñanza de la noción de escritura?
28. ¿Cómo describiría en términos generales la metodología que utiliza para la enseñanza de la noción de la escritura, según los parámetros del área a la que usted pertenece?
29. ¿Considera usted que en el ámbito institucional se mueve algún tipo de teorías científicas, disciplinares, pedagógicas o didácticas, de las cuales los profesores no son necesariamente conscientes?
30. ¿Cree usted que en el ámbito institucional podrían circular algunas teorías inconscientes sobre la escritura, que sin saberlo los profesores ponen en práctica a la hora de enseñar dicha noción? Si es así, ¿podría dar un ejemplo de cómo ocurre esto?

31. ¿Cree usted, que en su manera de entender la escritura haya tenido algún papel alguna teoría sobre la escritura que se mueva en el inconsciente colectivo de la institución donde usted trabaja?
32. Mencione algunos aspectos en los que su formación profesional le ha aportado a su práctica docente durante la enseñanza de la noción de la escritura.

Preguntas de Guiones y Rutinas

33. ¿Considera usted que los profesores han construido inconscientemente algún tipo de rutinas que al mantenerlas les hacen más fácil y exitoso el papel de enseñantes?
34. ¿Podría usted identificar algunas rutinas que ha construido en su exitosa carrera como docente? Por favor refiérase a ellas sólo en el caso de la enseñanza de la noción de la escritura.
35. ¿Recuerdas alguna experiencia de tu infancia en relación con su proceso de aprender sobre la escritura, que pueda considerar dolorosa o traumática?
36. Cuando se enfrenta a la escritura de un texto ¿qué sentimientos le embargan?
37. ¿Ha sentido alguna vez, rabia, impotencia o miedo al enfrentarte a la necesidad de escribir un texto académico? Si es así, ¿podría describir el hecho y tratar de comprender porque sucedió?

Anexo 7.4. Analytical Scheme

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

**Instrumentos de investigación
Analytical Scheme¹⁰⁹**

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

¹⁰⁹ Tomado de: Perafán, G. A. (2011). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Bogotá: UPN. Material de trabajo. Seminario Doctoral. DIE. Manuscrito en prensa.

denominó “esquema para analizar argumentos” (Toulmin, 2007: 135) como complemento al método tradicional.

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

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

Caracterización del Analytical Scheme

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

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

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

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

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

ARG2.1: $Ep_n \subset \vartheta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \vartheta_1$ y $Y_1 \in \text{AIDM} \rightarrow \text{S}$

ARG2.2: $Ep_n \subset \vartheta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \vartheta_2$ y $Y_2 \in \text{AIDM} \rightarrow \text{S}$

ARG2.3: $Ep_n \subset \vartheta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \vartheta_3$ y $Y_3 \in \text{AIDM} \rightarrow \text{S}$

ARG2.4: $Ep_n \subset \vartheta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \vartheta_4$ y $Y_4 \in \text{AIDM} \rightarrow \text{S}$

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

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

Siendo así, un episodio cualquiera (Ep_n) se reconocerá incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro (ϑ_n) planteados como esclarecedores del caso, sí y solo sí (\leftrightarrow) el tema (ϑ_n) pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes (Y_n) y dicho saber a uno de los cuatro estatutos epistemológicos fundantes (Eef $_n$) descritos. Obtendremos de ésta manera la siguiente formulación del argumento:

ARG3: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) Eef $_n$ (Td;Pp; Cci; Hv)

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

ARG3.1: $Ep_n \subset \vartheta_1 \leftrightarrow \vartheta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) Td

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

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

ARG3.4: $Ep_n \subset \vartheta_4 \leftrightarrow \vartheta_4 \in Y_4$ 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 (Y_n) y estatutos epistemológicos fundantes (EeF_n.Td; Pp; Cci; Hv). Dichos criterios habrán de obedecer a los análisis epistemológicos asociados más a una epistemología sobre el conocimiento del profesor, que a una epistemología general o a una epistemología sobre una disciplina en particular.

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

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

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

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 se asumen las siguientes representaciones formales:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

$$\text{ARG4.3: } Ep_n \subset \vartheta_3 \leftrightarrow \vartheta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \subset \text{Sinet}$$

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

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

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

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

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

$$\text{ARG3: } Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \text{ (es causado por) } Eef_n$$

$$\text{ARG4: } Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset Sc_n$$

Teniendo en cuenta los diferentes argumentos que se despliegan de cada uno de los cuatro tipos de argumentación anteriores, se cuenta con un total de 17 tipos de argumentos a puestos a disposición del docente investigador, para favorecer el análisis y la interpretación de la información sobre el conocimiento profesional docente específico del profesorado, asociado a categorías particulares.

Anexo 7.5. Ejemplo de un Analytical Sheme

| Analytical Scheme Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004) El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de Preescolar asociado a la noción de escritura Profesora: Elizabeth Arias. /Texto: Clase: 1 / Fecha: Septiembre 18 de 2011 Colegio: Manuel Cepeda Vargas I:E.D | | |
|--|--|---|
| Nº de episodio | Organización por episodios relativos a: <i>Observación participante</i> Episodios relativos a Escritura | Análisis e interpretación. Tipos posibles de argumentación: ARG1: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta A$ ARG2: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n \text{ y } Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n$ (es causado por) E_{ef_n} ARG4: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset S_{c_n}$ |
| 1 | EPISODIO 1 P: Buenos días chicos. Nos organizamos por mesas. Nos ponemos de pie brazos arriba, abajo, a los lados, al frente. ¡Nos sentamos!! | ARG2.4: Esta rutina hace parte de la historia de vida de la profesora |
| 5 | EPISODIO 2 P: Ayer qué día era? E: Domingo. | ARG3.4 Rango asociado a la experiencia personal. Antes de iniciar la clase y si es a primera hora la profesora recuerda a los estudiantes la fecha y la escribe en el tablero. Generalmente recuerda el día anterior y el día en el cual nos encontramos. |
| 10 | EPISODIO 3 P: ¿Qué hicieron? ¿Fueron de paseo? A fiesta, donde la abuelita, ¿vieron televisión? EPISODIO 4 P: ¿Qué día es hoy? E: Lunes EPISODIO 5 P: Bueno vamos a ver porque hoy nos visitan unas amiguitas. P: (escribiendo en el tablero) I, i, i, <i>Mm</i> E: iiiiii, eme | ARG2.2/ARG3.4 Hay una atribución de sentido para los estudiantes. Hace parte de la historia de vida del maestro. |
| 15 | EPISODIO 6 P: ¿Cómo suena la letra? Y ¿cómo se llama? E: iiiii,emmmm | ARG2.1 Saber académico |
| 20 | EPISODIO 7 P: (grafica el objeto y escribe en el tablero mesa) ¿qué dice ahí? E: me-sa EPISODIO 8 | ARG3:1 De acuerdo a la historia de la escritura se separa el significado del significant. Se suple el objeto en sí para que se suplemente por la tachadura. Referente teórico para apropiar el código escrito. |
| 25 | P: uyyy ya saben. ¿Y ahora esta cuál es?(escribe la Ss mayúscula y minúscula) E: Cee,eseeee. EPISODIO 5 P: Uyyy algo sonó mal por ahí. Leemos nuevamente. E: sssss EPISODIO 6 | ARG3: 2 Hay una atribución de saber |

| | | |
|---|--|--|
| <p>30</p> <p>35</p> <p>40</p> <p>45</p> | <p>P: Muy bien!! (Reparte los cuadernos los cuales ya tienen un ejercicio previo de preescritura) y ¿quién faltó hoy? E: (en coro) Liina. Profe ¿comenzamos?</p> <p>EPISODIO 7 P: Ustedes van a mirar al tablero y por favor nos cruzamos de brazos mientras atendemos. E: (observan una lámina de oso) Oso.</p> <p>EPISODIO 8 P: Muy bien!! Ahora van a observar cómo se escribe la palabra.</p> <p>EPISODIO 9 P: Ahora escribamos oso en el cuaderno pero vamos a tapar para que el compañero no se copie.</p> <p>EPISODIO 10 P: No dejen ver. Muevan la boquita. E: (Escriben la palabra y luego meten el lápiz dentro del cuaderno y cierran. Ven la siguiente lámina, es de una niña llamada mimi).</p> <p>EPISODIO 11 P: Ahora miramos esta. (Dibuja una mesa) Qué líooo. Eso me preocupa. Esa se escribe así: me-sa. Uyyy les hice trampa. Dedito en la boca!!!</p> <p>EPISODIO 12 P: (Risas porque se demoró en borrar la palabra). ¿Ya papi? Recuerde que hay que voltear la hoja.</p> <p>Episodio 13 P: Vemos esta imagen por favor (Grafica la imagen de una iglesia). E: Iglesia</p> <p>EPISODIO 14 P: ¿Y qué hace un padre en la iglesia? E: Rezar, hablar, primeras comuniones.</p> <p>P: ¿Y qué más? E: misa</p> <p>EPISODIO 15 P: Muy bien!! Ustedes recuerdan que la clase pasada trabajamos las frases: Mimi va a misa, Mamá va a misa, Memo va a misa. E: síiiii P: Ahhh perfecto.</p> <p>EPISODIO 16 P: A ver Samuelito escriban y muevan la boquita. ¡Me van a sorprender escriban solitos y por favor me dejan sus cuadernos ahí para revisar!</p> | <p>previo de los estudiantes relacionado con un saber práctico.</p> <p>ARG2.4 Se evidencia una acción intencional de la maestra dirigida a sujetos. Primero habla de ustedes pero luego se involucra con la palabra nos. Así mismo implícitamente considera que al cruzarnos de brazos al parecer, atendemos mejor.</p> <p>ARG3.2 La lámina de oso muestra el gráfico que debe ser suplementado por la escritura de vocales más consonantes en el cuaderno. Este saber práctico se visibiliza como parte de la práctica profesional de la maestra.</p> <p>ARG 2.1: Atribución de sentido con palabras cercanas al estudiante. ARG3: 3 Hay una atribución de saber previo de los estudiantes relacionado con una teoría implícita que hace creer que voltear la hoja da seguridad al estudiante de su propio saber. ARG3.4 Referencia que en este lugar hay unos guiones y rutinas que se realizan.</p> <p>ARG2.2 Acción discursiva intencional del maestro dirigido a sujetos. “Sorpréndame” se refiere a demuestren que saben escribir.</p> |
|---|--|--|

Anexo 7.6. Organización de Episodios caso Elizabeth y Jessica

ESQUEMA ANALÍTICO SINTÉTICO DE LAS TRANSCRIPCIONES DE CLASE

**PROFESORA ELIZABETH ARIAS
DOCENTE PREESCOLAR
COLEGIO MANUEL CEPEDA VARGAS**

CATEGORÍA: SABER ACADÉMICO

| CASO A -Fecha | Número de Episodios |
|-----------------------|--|
| Septiembre 18 de 2011 | 6, 7, 11 |
| Septiembre 19 de 2011 | 4,6, 16,17 |
| Septiembre 21 de 2011 | 3,5,11,12,15,19 |
| Octubre 24 de 2011 | 15,17,17,25,42,64,84,90,91,104,110,112,113,114,116,117,129,130 1,5,6,7,8,10,26,27,29,67,68,118 31,60,61,61,62,115, 19,21,22,28,32,35,37,40,41,43,47,49,82,95,100,101,103,128,135,136 |
| Octubre 25 de 2011 | 2,3,4,56, 5,16,17,17,19,21,22,36,45,46,53,50,51,52,61,63,64,65,66,67,68,72,92,96 7,8,9,9,23,24,25,31,32,33,36,37,38,39,42,56,58,83,84,86,88,90,98,102 |
| Mayo 8 de 2012 | 7,13,14,14,15,20,21,22,26,27,40,48,48,49,49,52,55,76,77,79,80,83,85,86,87,88,89,91,93,94,95,99,100,101,102,103,105,108,109,110,111,113,115,116,124,125,126,129 11,56,57,59,60,61,62,63,64,68,69,73,104,118 42,42,44,75 |
| Mayo 9 de 2012 | 4,6,8,10,21,23,31,32,34,35,36,37,37,39,40,40,42,42,43,44,45,45,47,49,49,50,54 |
| Mayo 16 de 2012 | 3,14,23,24,25,29,32,34,36,38,41,44,45 |
| Mayo 23 de 2012 | 5,7 6,9,15,16,22,29,31,35,37,38,39,40 17,18 |

CATEGORÍA SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA

| CASO A-Fecha | NÚMERO DE EPISODIOS |
|-----------------------|--|
| Septiembre 18 de 2011 | 5,7, 16 |
| Septiembre 19 de 2011 | 6,7,8,8,11,12,13,14,16, |
| Septiembre 21 de 2011 | 5,6,9,12,14, 15,21,24 |
| Octubre 24 de 2011 | 3,4,72,73,78,81,83,85,86,92,102,107,131, |

| | |
|--------------------|--|
| | 21,23,25,32,37,53,87,93,96,109 |
| Octubre 25 de 2011 | 11,15,17,18,21,29,55,58,74,75,91,99 3,6,7,8,9,10,13,14,20,27,28,30,34,40,44,47,51,54,56,53,60,62 ,76,75,77,78,79,80,81,82,83,84,85,86,87,89,90,93,95,101 |
| Mayo 8 de 2012 | 1,2,4,17,25,27,48,74,85,92,97,106,107,112,119,123,127,128 18,23,26,29,33,33,34,37,45,46,46,47,51,68,69,70,96,122,130 35,120 |
| Mayo 9 de 2012 | 1,3,24,30,31,32,34,35,35,36,37,38,39,40,41,42,42,43,44,44,45, 46,47,48,50 |
| Mayo 16 de 2012 | 3,3,4,8,8,9,12,14,15,16,21,22,25,25,26,27,29,30,31,32,32,34,35 ,36,37,38,40,41,42,43,44,45,47 |
| Mayo 23 de 2012 | 3,7,8,22,23,24,25,26,27,28,44,45 5,6,7,8,10,11,12,13,14,15,16,17,20,20,26,27,29,31,41,45,47,48, 48 |

CATEGORÍA TEORÍAS IMPLÍCITAS

| CASO A-Fecha | Número de Episodios |
|-----------------------|---|
| Septiembre 18 de 2011 | 12 |
| Septiembre 19 de 2011 | 2, 3 |
| Septiembre 21 de 2011 | 11,14,19,23 |
| Octubre 24 de 2011 | 15,18, 9,42,44,45,46,48,51,52,54,56,55,63,71,75,115,121 |
| Octubre 25 de 2011 | 5,74,75,78,79, 55,69,99,100 |
| Mayo 8 de 2012 | 114,117,131 31,36,71,72,81,128 |
| Mayo 9 de 2012 | 18,22,32,33,36,37,38,46,51,51,53 7,41,45,55,56 |
| Mayo 16 de 2012 | 6,46 |
| Mayo 23 de 2012 | 5,6,50 19,28,30,32,33,34,36,40,41,42,43,46 28,39,40 |

CATEGORÍA: GUIONES Y RUTINAS

| CASO A-Fecha | Número de Episodios |
|-----------------------|--|
| Septiembre 18 de 2011 | 1,2,5,7, 14 |
| Septiembre 19 de 2011 | 1,2,5, 16 |
| Septiembre 21 de 2011 | 1,2, 3,21 |
| Octubre 24 de 2011 | 70,74,79,104,107,108,137, 1,59,65,66,75,80,87,93,96,104,109,111,119,122,123,125,126,1 33 |
| Octubre 25 de 2011 | 1,78,79, 26,71 |
| Mayo 8 de 2012 | 1,3,78,90 2,4,6,7,38,39,65,82,84 |

| | |
|-----------------|--|
| Mayo 9 de 2012 | 1,6,9,17,20,33,39,47,49,52 |
| Mayo 16 de 2012 | 2,5,7,8,10,11,12,13,17,18,19,20,28,33,39,42,46,48,48,49 1,2,10,11 10,11,14 |
| Mayo 23 de 2012 | 1,3,4,33,34,37,50 2,2,17,19,21,42,43,46 |

**ESQUEMA ANALÍTICO SINTÉTICO DE ENTREVISTA
PROFESORA ELIZABETH ARIAS
DOCENTE PREESCOLAR
COLEGIO MANUEL CEPEDA VARGAS**

Fecha: SEPTIEMBRE 18 DE 2011

| Variables | Número de Episodios |
|--|--|
| Saberes académicos 2.1-3.1-4.1 | 5,14,14,15,16,17,18,19,20,20,21,23,24,25,27,30 |
| Saberes basados en la experiencia 2.2- 3.2 -4.2 | 1,3,4,5,6,7,8,9,12,13,14,15,15,21,28 |
| Teorías implícitas 2.3- 3.3- 4.3 | 2,13,14,14,16,18,29,31,32,37 |
| Guiones y rutina 2.4- 3.4- 4.4 | 10,11,12,13,13,14,21,22,33,34,35,35,36 |

Caso B.

**ESQUEMA ANALÍTICO SINTÉTICO DE LAS TRANSCRIPCIONES DE
CLASE
PROFESORA JESSICA BENÍTEZ
DOCENTE PRIMERO
COLEGIO MANUEL CEPEDA VARGAS**

CATEGORÍA: SABERES ACADÉMICOS

| Fecha | Número de Episodios |
|--------------------|--|
| Octubre 25 de 2011 | 2,6,7,9,9,11,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,5 1,67,73,74,75,76,77,78,79,80,81,82,83,93,93,94,103,146,150,1 60,161 67,69,84 |
| Octubre 26 de 2011 | 32,33,37,38,42,47,54,56,58,64,66,70,72,75,78,79 48,49,50,51,52,71,74,75,777,34,40,43,44,45,59,64 |
| Octubre 27 de 2011 | 16,17,27,28,29,34,35,54,55,56,57,58,59 |

| | |
|-----------------------------|--|
| | 4,5,6,7,8,9,12,14,14,20,21,22,23,24,25,26,30,31,32,33,36,37,38,39,41,46,48,49,50,72,73,76,105,143,151,152,153,156 72,73,122,122 |
| Noviembre 2 de 2011 | 9,16,17,18,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,39,42,53 36,53 |
| Noviembre 21 de 2011 | |
| MAYO 9 de 2012 | 2,4,11,12,20,22,28,31,32,33,34,36,37,38,39,40,41,46,47,48,52, 53,54,55. |
| MAYO 10 DE 2012 | 7,11,14,16,17,18,20,21,22,23,25,26,31,44,68,69 9,23,53 |
| Mayo 18 de 2012 | 32,33,56,10,17,18,26,26,27,33,38,38,39,42,48,49,50,51,52,53,5 5,56,58,59,63 |

CATEGORÍA SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA

| | |
|-----------------------------|--|
| Fecha | Octubre 27 de 2011 |
| Octubre 25 de 2011 | 4,5,7,30,31,35,36,37,37,38,38,39,40,43,44,45,46,47,48,49,50,5 3,54,55,57,58,59,60,61,62,63,64,68,70,72,78,85,86,87,89,90,91 ,104,111,112,118,129,134,136,137,138,140,141,142,144,145,1 49,152,162,163,164,165,166,167,168,170,171,172,173 11,42,71,92,95,95,96,97,97,98,99,100,101,102,107,109,110,11 3,114,115,116,117,120,121,122,123,124,125,126,127,128,130, 131,132,133,134,135,151,153,154,155,156,157,158,159,160 |
| Octubre 26 de 2011 | 1,2,3,4,5,6,8,9,10,12,13,14,1,5,16,17,18,19,20,21,222,23,24,25, 26,27,28,29,30,31,34,36,38,39,40,41,43,44,45,46,51,53,57,60,6 1,62,63,64,65,67,68,74,76,77,80 |
| Octubre 27 de 2011 | 1,11,40,44,45,46,47,51,53,74,79,108,118,119,126,127,128,129, 130,131,132,133,134,135,135,136,138,139,140,141,142,144,14 5,146,147,156,157,160 2,3,10,13,15,18,60,61,62,63,64,65,66,67,68,69,70,71,80,81,82, 83,84,85,86,87,88,89,90,91,92,93,94,95,96,97,98,99,100,101,1 02,103,104,106,107,109,110,111,112,113,114,115,120,121,123 ,124,125,148,149,150,151,154,155 77,116,157,158,159,161 |
| Noviembre 2 de 2011 | 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,20,21,33,36,37,38,40,41,43,44, 45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,57,57,57,58,60 19,40,59 |
| Noviembre 21 de 2011 | |
| Mayo 9 de 2012 | 2,3,5,6,7,8,9,10,13,14,15,16,17,18,19,21,23,24,25,26,27,29,30, 32,33,35,37,38,39,40,41,42,43,44,45,48,49,50,55,56,58 |
| Mayo 10 de 2012 | 1,1,3,4,5,5,6,7,17,20,23,27,28,29,30,30,32,33,34,34,35,35,36,3 7,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57 ,58,60,62,63,65,66,67,68,68,69,68,69 2,3,8,9,9,10,11,12,13,15,16,18,26,29,31,43,44,57,59,60 |

| | |
|------------------------|---|
| Mayo 18 de 2012 | 2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,21,26,28,30,31,34,37,40,41,43,44,45,46,47,54,57,60,61 |
|------------------------|---|

CATEGORÍAS: TEORÍAS IMPLÍCITAS

| | |
|-----------------------------|--|
| Fecha | Octubre 26 de 2011 |
| Octubre 25 de 2011 | 52,139, 65 |
| Octubre 26 de 2011 | 69 |
| Octubre 27 de 2011 | |
| Octubre 26 de 2011 | |
| Noviembre 2 de 2011 | |
| Noviembre 21 de 2011 | |
| Mayo 9 de 2012 | 13,25,41,51,57,58 |
| Mayo 10 de 2012 | 3,5,17,19,24,29,59,61 |
| Mayo 18 de 2012 | 19,23,29,40,62,63,15,20,22,25,28,32,35,36, |

CATEGORÍA: GUIONES Y RUTINAS

| | |
|-----------------------------|--|
| Fecha | NÚMERO DE EPISODIOS |
| Octubre 25 de 2011 | 1,2,3,20,33,34,43,46,53,56,105,106,107,119,143,168,174,175 |
| Octubre 26 de 2011 | 1,11,19,26, 17 |
| Octubre 27 de 2011 | 18,38,42,43,44,75,137,162 19,162 |
| Noviembre 2 de 2011 | 18,34 |
| Noviembre 21 de 2011 | |
| MAYO 9 DE 2012 | |
| MAYO 10 DE 2012 | 46,68,68,69 34,64 |
| Mayo 18 de 2012 | 1,24 |

ENTREVISTA

| | |
|--|--|
| Fecha | Noviembre 21 de 2011 |
| Variables | Número de Episodios |
| Saberes académicos 2.1-3.1-4.1 | 9,12,16,17,19,29,31,32,41 |
| Saberes de la experiencia 2.2-3.2-4.2 | 1,2,3,5,6,7,8,11,12,13,14,16,18,22,23,25,26,28,29,37,41,42,43, 44 |
| Teorías implícitas 2.3-3.3-4.3 | 10,15,20,21,24,25,26,27,33, |
| Guiones y rutinas 2.4-3.4-4.4 | 4,16,18,34,35,36,37,38,39,40 |

Anexo 7.7 PERFIL EPISTEMOLÓGICO DE LA NOCIÓN DE ESCRITURA

Para ahondar en esta categoría fue necesario hacer una exploración de la historia de la noción para evidenciar tanto la mirada filosófica y las rupturas epistemológicas que acontecen en su recorrido.

En consecuencia, hablar de perfil epistemológico de la noción escritura presupone hacer un rastreo histórico a la noción con el fin de dar cuenta de la diversidad tanto filosófica como epistemológica que subyace como fruto de su devenir histórico.

Una sola filosofía es pues insuficiente para dar cuenta de un conocimiento algo preciso (...) Pero este caos puede ordenarse si se quiere confesar que una filosofía no puede explicarlo todo (...) y es necesario agrupar todas las filosofías para poseer el espectro nocional completo de un conocimiento particular (Bachelard 1970:42).

El seguimiento de esta noción nos permite evidenciar una riqueza histórica que se da en diferentes lugares geográficos, así como en diversas culturas y que seguramente dará cuenta de los cambios filosóficos, epistemológicos y conceptuales. Atendiendo a lo que dice Bachelard (1970), que el perfil epistemológico es una herramienta conceptual que deja ver las mutaciones en la construcción de una noción, que se transforma moviéndose hacia un espíritu científico, se tratara de visibilizar el peso diferencial en su construcción histórica.

La noción de escritura ha tenido transformaciones epistemológicas, que pueden ser develadas en el marco de algunas de las siguientes perspectivas epistemológicas como: el realismo, el empirismo, el racionalismo clásico, racionalismo completo y el racionalismo discursivo; atendiendo a que la jerarquía de los conocimientos se distribuye uniformemente según sus usos. En este sentido, a continuación se explicarán las corrientes filosóficas mencionadas.

De acuerdo con los presupuestos de Bachelard, al asumir un realismo ingenuo del concepto se pone en juego una apreciación tosca y como glotona de la realidad que se constituye en un objeto sustancial de deseo (Bachelard 1970). Se corresponde con una simple descripción, teniendo una forma conceptual imprecisa.

Este realismo ingenuo en el concepto de escritura se evidencia cuando en las diferentes civilizaciones, les es imposible concebir que la escritura fuera un invento del hombre para el hombre y se lo atribuyen como creación de seres extraordinarios con poderes sobrenaturales que desde fuera, les aportan como un regalo. En este sentido, se narran versiones como las de la Torre de Babel, las del Dios Teuth, las de la serpiente emplumada, entre otras para dar a conocer como deviene la escritura mágicamente. En efecto damos a conocer este momento mágico del devenir escritura:

“Y después Yavhé dispersó a los hombres por la superficie de la tierra, cesando éstos en su empeño de edificar la ciudad. Por eso sería conocida por el nombre de Babel. Allí fue donde Yavhé confundió las lenguas de los hombres, y los dispersaría por la faz de la tierra” (Génesis, XI, 8-9)

La escritura también conllevó a que los seres humanos expresaran todos sus deseos, sus ilusiones, sus temores y en este sentido, ese deseo natural del hombre se expresó en razón del mitograma. Las cosas del deseo lo llevaron a crear símbolos ocultos para ser descifrados solo por quienes lo recibían. Los mitogramas según Todorov (1989) es un sistema autónomo del lenguaje verbal que expresa hechos o ideas pero no palabras o frases. La mitografía incluye desde la representación de acontecimientos o significados mediante objetos, hasta la notación por nudos o por incisiones. En este sentido, definir escritura desde el mitograma para el historiador resulta muy complejo, dado que cualquier signo escrito o visual puede estar cargado de variados significados, atendiendo a la cultura en la cual está inmersa. El historiador Gelb (1976), por ejemplo, describe el sentido de uno de estos objetos encontrados:

“Un caso que procede del Turquestán oriental y se refiere a una esquila amorosa enviada por una joven nativa a su enamorado. El billete amoroso consistía en un saquito con varios objetos que transmitían el siguiente mensaje: un grumo apretado de té, con el significado de “ya no puedo beber té”; una brizna de hierba, “porque estoy pálida de amor por ti”; una fruta roja, “enrojeczo al pensar en ti”; un albaricoque seco, “me he quedado mustia como el fruto”; un trozo de carbón, “mi corazón arde de amor”; una flor, “eres hermoso”; un trozo de azúcar candi, “eres dulce”; un guijarro, “¿es tu corazón de piedra?”; la pluma de un halcón, “si tuviera alas volaría hacia ti”; una nuez, “soy tuya”. Esta descripción deja ver que el mensaje solo será interpretado por

el otro como tal, si ese otro maneja unos códigos similares dentro de su contexto. (Gelb 1976 cit por Poca 1991:67)

Así mismo, se evidencia en esta doctrina filosófica el valor que en algunas culturas se le atribuye a los colores, en el marco de sus deseos, por ejemplo su relación del negro con la muerte, del azul o el blanco con la paz o también del uso del color para identificar una cantidad de otra.

En el empirismo desde Bachelard la noción es entendida como una determinación objetiva precisa e instrumental; se presenta como el sustituto de una experiencia inmediata, simple y precisa. En este sentido, la noción “escritura” se liga al uso de la pintura rupestre, la imagen expresa lo que el hombre vive y ve, representando su contexto cotidiano. Evidencia la realidad a la que está sometido, es decir, si se es cazador expresa la cacería. La pintura la trasmite como una experiencia fundamental, se construyen modelos, técnicas que le permiten comprobar la realidad, de manera que se cree que esto es cierto cuando en realidad el modelo se construye de tal forma que se ajuste a la realidad y no ésta al modelo, entonces “el instrumento precede a su teoría” (Bachelard 1970:24).

En lo que concierne a la conceptualización de la escritura por parte de los hombres primitivos, es evidente que se utilizaba la pintura antes que se conociera la teoría de los trazos, como es el caso de las pinturas rupestres de las cuevas de Altamira y de Lascaux, que han sido interpretadas por los especialistas como recordatorios de prácticas mágicas, relatos o ritos de encantamiento.

Como lo describe Calvet (1996), la actividad de escribir era equivalente a realizar incisiones, a arañar, lo que hace suponer que las piedras y la cerámica fueron los primeros soportes y que seguramente los primeros grafismos no tenían la mínima intención de transcribirse.

Entender la existencia lingüística implica partir del hecho de que ésta obedece a la realidad misma, en su pretensión de aprehender el universo que lo rodea. Los antropólogos (R. Lafont, cit por Poca, 1991), llaman logosfera a esta organización lingüística del mundo por la que el ser humano aprehende el universo “biológico” hecho

lógica, por la intervención del lenguaje: eso es, por ejemplo, agua que cae del cielo es “lluvia” sólo si es interpretada como tal.

Por otro lado, ligando el uso de la escritura a los beneficios propios del sujeto se muestra cómo está permitió llevar las cuentas de la cantidad de bienes, cabezas de ganado, rebaño, entre otras por medio de incisiones sobre vasijas de barro que estaban celosamente guardadas para no evidenciar quizás, la asimilación de riqueza. Así mismo la creación de jeroglíficos donde hay un realismo simbólico que permite comunicarse con el otro pero, sin dejar de pensar en la cosa en sí misma.

En el racionalismo clásico, el espíritu sufre una mutación en el que el concepto ya no es una cosa en sí, sino una construcción de orden racional, que se da a través de las relaciones que establece con otras nociones. Entonces la noción [se define (...) dentro de un cuerpo de nociones, y ya no sólo como un elemento primitivo de una experiencia inmediata y directa] (Bachelard 1970:26). Se asume un aspecto dinámico de la noción que hace uso de la razón y la complejiza cada vez más.

El concepto no es entendido como una simple aplicación a cosas, sino como una construcción de la mente que se construye dentro de un “cuerpo de nociones” (Bachelard 1970:26) las cuales pueden ser matematizadas, satisfaciendo el espíritu independiente de las verificaciones de la experiencia.

Esta mutación del espíritu en el concepto de la escritura está permeada por lo que le implica al individuo desprenderse de “la cosa”, es decir, del objeto en sí para pasar a una representación totalmente diferente de la misma, la aparición de las primeras consonantes y de las vocales. Esta invención traspasa fronteras. El poder leer símbolos ajenos al objeto pone de manifiesto la mutación que tuvo el hombre para alejarse de “la cosa”, desprenderse de su realidad y su cercanía con la imagen para apropiarse de unos códigos que le ahorran tiempo y espacio y que abre una gama de posibilidades al conocimiento.

En la doctrina del racionalismo completo, el espíritu científico se implica, se arriesga, ya no entiende el conocimiento como una aplicación sino que el conocimiento construye cosas, construye sentidos que son el producto de la mente, cosas que no

estaban presentes en la realidad. Entonces no existe una razón absoluta, [en resumen, la noción simple deja lugar a la noción compleja (...) el racionalismo se multiplica] (Bachelard 1970: 29), surgiendo en una misma noción a la misma vez una variedad de usos de otras nociones elementales que la construyen como un todo.

En el concepto de la escritura el hombre piensa pensamientos y los plasma. La escritura le permite expresarse libremente y guardar sus testimonios por miles de años, pasa de un proceso de codificación –decodificación a la producción de textos: interpretar al otro, leer al otro y mediante su propio saber, cultura e ideología, poder interpelarlo y contrargumentarlo, poniendo al escritor en un plano distinto porque ya no se es un consumidor, sino un productor de sentido.

“Al pasar de la pictografía a la ideografía, la escritura permitió el paso de la especialización categorial a una constelación semántica de objetos y con el fonetismo el signo de escritura se apartó más aún de la realidad inmediata, dando así la oportunidad a las personas para hacer mayor abstracción del mundo, lográndose con esto un mayor alejamiento material del mundo”. (Bottero 1995:3).

Para Bachelard (1970), la filosofía del racionalismo discursivo se enmarca en que en la teoría prepara el dominio de la definición antes de definir y el espíritu científico sueña, se aventura pensando y piensa aventurándose, hay una iluminación del pensamiento por el pensamiento.

En este aspecto se podría mencionar los aportes que hace el gramatólogo Derrida (1970), basado en los planteamientos de Rousseau frente a la escritura diferenciando el significante y el significado: el pensamiento y la cosa misma. La escritura dice Derrida es peligrosa desde el momento en que la representación quiere hacerse pasar por la presencia y el signo por la cosa misma, haciendo alusión a que el signo suple, se convierte en el suplemento del habla como un excedente y como un suplemento exterior. En este sentido, la naturaleza no se suple a sí misma, el suplemento del signo deviene de la cultura y ésta finalmente se abre a multiplicidad de mundos posibles.

Debe añadirse urgentemente al verbo. Habíamos reconocido ya, por anticipado, una de las formas de esta adición: siendo el habla natural o al menos la expresión natural del pensamiento, la forma de institución o de convención más natural para significar el pensamiento, se le añade la escritura, se le adjunta como una imagen o una representación. En este sentido, no es natural. Hace derivar en la representación y en la imaginación una presencia inmediata del pensamiento en el habla. Ese recurso, no solo es “extravagante”, sino peligroso. Es la adición de una técnica, es una suerte de astucia artificial y artificiosa para hacer presente al habla cuando, en verdad, está ausente. En una violencia cometida contra el destino natural de la lengua. (Derrida, 1990: 184)

Finalmente, este rastreo epistemológico permite evidenciar la polifonía filosófica que tienen la noción escritura, que es muy diferente a la que se trabaja en el aula, dado que este proceso atiende a una cultura institucional cuya finalidad está mediada por la intencionalidad de la enseñanza.